

**LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN COLOMBIA: TRAVESÍA HACIA SU
INVISIBILIDAD EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.**

María Alejandra Taborda Caro

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2015**

**LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN COLOMBIA: TRAVESÍA HACIA SU
INVISIBILIDAD EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX.**

INVESTIGACIÓN PARA OPTAR TÍTULO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

ASESOR:

DR ALEJANDRO ÁLVAREZ GALLEGO

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ
2015**

Para todos los efectos, declaro que el presente trabajo es original y de mi total autoría; en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he dado los respectivos créditos.



EL DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DEL VALLE,
UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS Y
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

ACTO DE SUSTENTACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL
DE LA CANDIDATA A DOCTORA **MARÍA ALEJANDRA
TABORDA CARO**, PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTORA
EN EDUCACIÓN

Lunes 23 de febrero de 2015, 08:00 a.m.

TÍTULO DE LA TESIS: *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX.*

AGENDA

- ✓ 1. Presentación del Jurado Evaluador, Director de tesis y candidato a Doctor a cargo del Coordinador del Programa
- ✓ 2. Presentación de la Tesis por María Alejandra Taborda Caro (40 Minutos).
- ✓ 3. Discusión (Entre 30 y 60 Minutos)
 - Preguntas y Observaciones de los Miembros del Jurado: Dra. María do Carmo Martins, Dra. Marisa Terezinha Rosa Valladares y el Dr. Jorge Jairo Posada Escobar (cada jurado 15 minutos máximo).
 - Respuestas del Estudiante.
- ✓ 4. Intervención director de Tesis – Dr. Alejandro Álvarez Gallego
5. Deliberación y calificación del comité evaluador (entre 15 y 20 minutos- hacer salir al público de la sala).
6. Lectura del acta de sustentación.



DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DOCTORAL (Para optar al título de Doctor en Educación)

El día lunes 23 de febrero de 2015, a las 08:00 a.m. en la sala del Doctorado de la Universidad Pedagógica Nacional, se realizó el acto de sustentación de la tesis doctoral titulada: *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*, por parte de la Candidata a doctora María Alejandra Taborda Caro, identificada con C.C.35.510.869, del Grupo de investigación Historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Énfasis Historia de la educación, pedagogía y educación comparada. La tesis fue dirigida por el doctor Alejandro Álvarez Gallego.

Este acto estuvo presidido por el doctor Alberto Martínez Boom coordinador del énfasis Historia de la educación, pedagogía y educación comparada, por delegación del Coordinador del Programa, Alexander Ruiz Silva. Como jurado participa la doctora María do Carmo Martins de la Universidade Estadual de Campinas, la doctora Marisa Terezinha Rosa Valladares de la Universidad Federal do Espírito Santo, y el doctor Jorge Jairo Posada Escobar de la Universidad Pedagógica Nacional.

Una vez realizada la sustentación pública, el jurado, tomando en cuenta la calidad del informe escrito y de la sustentación pública, califica la tesis de la siguiente forma:

NOMBRE DEL JURADO	VALORACIÓN ESCRITO TOTAL	VALORACIÓN SUSTENTACION PÚBLICA	PROMEDIO
1. Dra. María do Carmo Martins	5.0	5.0	5.0
2. Dra. Marisa Terezinha Rosa Valladares	5.0	5.0	5.0
3. Dr. Jorge Jairo Posada Escobar	5.0	5.0	5.0
Promedio Total	5.0	5.0	5.0

Teniendo en cuenta lo establecido en el documento marco:

Para valorar la tesis se tendrá en cuenta la aprobación del jurado y la sustentación pública en una escala de 0.0 a 5.0. Para emitir el concepto final sobre la tesis, el jurado tendrá en cuenta el desempeño del candidato a lo largo del doctorado y la evaluación de la tesis, así:

Laureada: Cuando el candidato haya obtenido un promedio mínimo de 4.6 sobre 5.0 en los exámenes de candidatura y una nota mayor de 4.5 en la tesis.

Aprobada con distinción: Cuando el candidato haya obtenido un promedio mínimo de 4.1 en los exámenes de candidatura y una nota mayor de 4.0 en la tesis.

Aprobada: En los demás casos.

El promedio obtenido en los exámenes de candidatura se relaciona a continuación:

Examen	Promedio
Énfasis I	4.9
Énfasis II	4.5
Educación y Pedagogía	4.6
Promedio Total exámenes	4.6

De acuerdo con los promedios anteriores, los miembros del jurado consideran que la tesis merece la siguiente calificación definitiva:

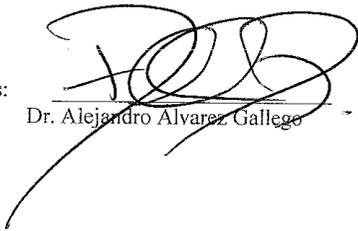
- Reprobada (promedio menor o igual a 3.5)
- Aprobada (promedio mayor a 3.5 y menor o igual a 4.0)
- Aprobada con distinción (promedio mayor a 4.0 y menor o igual a 4.5)
- Laureada (promedio mayor a 4.5)

OBSERVACIONES: _____

NOTA: Se adjunta la evaluación de cada uno de los jurados en formato diseñado y aprobado por el CADE.

Se firma en Bogotá, el día 23 del mes de febrero de 2015.

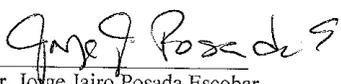
Director de Tesis:


Dr. Alejandro Alvarez Gallego

Evaluadores:

Dra. María do Carmo Martins

Dra. Marisa Terezinha Rosa Valladares


Dr. Jorge Jairo Posada Escobar

NOTA: Se adjunta la evaluación de cada uno de los jurados en formato diseñado y aprobado por el CADE.

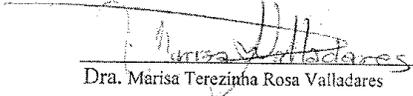
Se firma en Bogotá, el día 23 del mes de febrero de 2015.

Director de Tesis:

Dr. Alejandro Álvarez Gallego

Evaluadores:

Dra. María do Carmo Martins


Dra. Marisa Terezinha Rosa Valladares

Dr. Jorge Jairo Posada Escobar

NOTA: Se adjunta la evaluación de cada uno de los jurados en formato diseñado y aprobado por el CADE.

Se firma en Bogotá, el día 23 del mes de febrero de 2015.

Director de Tesis:

Dr. Alejandro Álvarez Gallego

Evaluadores:



Dra. María do Carmo Martins

Dra. Marisa Terezinha Rosa Vailladares

Dr. Jorge Jairo Posada Escobar

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

INFORME DE EVALUACIÓN DE TESIS

Nombre de la candidata (o): Maria Alejandra Taborda Caro

Título de la Tesis: *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX.*

Fecha de presentación: 23 de febrero de 2015

Califique numéricamente de acuerdo con la siguiente escala: **Reprobada:** menor o igual a 3.5. **Aprobada:** Mayor a 3.5 y menor a 4.0. **Aprobada con distinción:** mayor o igual a 4.0 y menor o igual a 4.5. **Laureada:** mayor a 4.5.

VALORACION ESCRITO	VALORACION SUSTENTACION PÚBLICA	PROMEDIO TOTAL
50	50	50

Nombre del evaluador: Dra. Maria do Carmo Martins

Firma del evaluador: Maria do Carmo Martins

Universidad o Centro al cual pertenece: Universidade Estadual de Campinas.

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

INFORME DE EVALUACIÓN DE TESIS

Nombre de la candidata (o): María Alejandra Taborda Caro

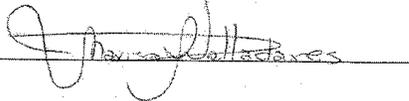
Título de la Tesis: *La geografía escolar en Colombia: travestía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX.*

Fecha de presentación: 23 de febrero de 2015

Califique numéricamente de acuerdo con la siguiente escala: **Reprobada:** menor o igual a 3.5, **Aprobada:** Mayor a 3.5 y menor a 4.0, **Aprobada con distinción:** mayor o igual a 4.0 y menor o igual a 4.5, **Laureada:** mayor a 4.5.

VALORACION ESCRITO	VALORACION SUSTENTACION PÚBLICA	PROMEDIO TOTAL
45	45	45

Nombre del evaluador: Dra. Marisa Terezinha Rosa Valladares

Firma del evaluador: 

Universidad o Centro al cual pertenece: Universidad Federal Fluminense

DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

INFORME DE EVALUACIÓN DE TESIS

Nombre de la candidata (o): María Alejandra Taborda Caro

Título de la Tesis: *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX.*

Fecha de presentación: 23 de febrero de 2015

Califique numéricamente de acuerdo con la siguiente escala: **Reprobada:** menor o igual a 3.5, **Aprobada:** Mayor a 3.5 y menor a 4.0, **Aprobada con distinción:** mayor o igual a 4.0 y menor o igual a 4.5, **Laureada:** mayor a 4.5.

VALORACION ESCRITO	VALORACION SUSTENTACION PÚBLICA	PROMEDIO TOTAL
5.0	5.0	5.0

Nombre del evaluador: Dr. Jorge Jairo Posada Escobar

Firma del evaluador: Jorge J. Posada E

Universidad o Centro al cual pertenece: Universidad Pedagógica Nacional.



RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE

Código: FOR020GIB

Versión: 01

Fecha de Aprobación: 10-10-2012

Página 1 de 689

1. Información General

Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX.
Autor(es)	Taborda Caro María Alejandra
Director	Álvarez Gallego Alejandro
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 689
Unidad Patrocinante	Universidad de Córdoba
Palabras Claves	Geografía escolar, disciplinas escolares, currículo social, invisibilidad

2. Descripción

Tesis de grado doctoral donde la autora muestra como desde la segunda mitad del siglo pasado en Colombia asistimos a un enrarecimiento del saber geográfico escolar. Esta situación se manifiesta en la disminución de sus contenidos dentro del currículum como consecuencia en primer lugar de la irrupción, después de los años sesenta, de lo que se denominó las ciencias sociales; en segundo lugar por la prioridad que se le asigna a nuevos temas transversales (derechos humanos, educación para la paz, entre otras), y por la diversidad de cátedras que emergieron desde afuera de la escuela y que de forma paulatina se instalaron en los espacios que en otros tiempos eran colonizados de manera substancial por la historia y la geografía.

Pero también se indaga por cambios de fuerte impacto dentro de la geografía misma, donde han emergido nuevas realidades que se mantienen sin digerir totalmente, como la desterritorialización y la convalidación de lógicas basadas en lo no físico, Cambios importantes también se registraron en los currículos de formación de maestros en Colombia, se preguntó la autora en términos generales ¿Cuáles son las condiciones que posibilitan pensar que hoy en día se está presentando un cambio en la geografía escolar?

3. Fuentes

Bittencourt, C M. F.(2003). Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: Oliveira, Marcus T.; Ranzi, Serlei M. História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF.

Capel H. (1981). Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la geografía. Barcelona: Barcanova

_____y otros (1983). Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española, 1814-1857.Barcelona: Universitat

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación. Nº 295.

Foucault, M. (1970). El orden del discurso. Barcelona: Pretexto

Goodson I. F. y Ball, (1984). Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies. London: The Falmer Press

_____1995). Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor

4. Contenidos

Los saberes geográficos han estado en la escuela desde la creación de ella misma. Asumir lo anterior implica aceptar que la geografía ha sido una materia propia de la enseñanza primaria y secundaria antes de merecer rango universitario y que siempre fue preciso enseñarla a los futuros profesores, con el fin de que ellos la transmitieran a sus alumnos. Por lo tanto, fueron las necesidades derivadas del conocimiento geográfico escolar las que impulsaron parcialmente el desarrollo del saber geográfico científico, de modo que, hasta época muy reciente, fue a partir de esa fuente, desde su enseñanza, desde sus necesidades y desde sus programas, de donde la geografía universitaria recibía prácticamente todas sus demandas profesionales. La investigación en extensión busco, describir y analizar la invisibilidad de la geografía escolar a partir de la reconstrucción histórica de las condiciones en las que emergieron las Ciencias Sociales en la escuela Colombiana durante segunda mitad del

siglo pasado. Para ello Identifico mediante un análisis documental las regularidades discursivas (conceptos, procedimientos, técnicas, etc.) en torno a la geografía escolar durante el periodo propuesto. Aporto el documento a la categoría saber escolar geográfico en el marco de las políticas del conocimiento en educación y pedagogía, y finalmente describió las condiciones que posibilitan las transformaciones de la geografía escolar en la segunda mitad del siglo pasado.

El documento está estructurado en dos grandes partes, la primera contiene las discusiones teóricas, las preocupaciones y formas de geografía escolar hoy y el momento de mayor potencia de este saber dentro de la historia de la educación colombiana, el lector podrá encontrar algo extraño este manejo temporal, sin embargo se parte de la historia presente, para luego comenzar a mostrar como ese presente se fue configurando, la segunda parte se compone de tres capítulos especialmente centrados en la segunda mitad del siglo veinte y como esta investigación no realiza cortes tajantes, el ultimo capitulo va hasta la descripción de los procesos de lineamientos y estándares curriculares que en Colombia se dieron hasta 2003 y que sin modificaciones se mantienen.

Cada capítulo en sus inicios mostrara un mapa de ruta del capítulo que orientara por lo que se visualiza de manera esquemática la estructura general, este se obtiene inicialmente del manejo de las fuentes ya que de su lectura se extraen los conceptos, los sujetos, las instituciones, lo que aconteció y las fuerzas de la época, una mayor presencia y recurrencia de cada una de ellas, así como la desaparición de algunas predominantes de otro periodo, que dejan de estar presentes nos sirven de indicios para establecer un juego de relaciones que conforman finalmente el periodo estudiado periodo, también se encuentra un mapa conceptual del capítulo que permite una visión de un todo antes de leerse.

5. Metodología

En su esencia más íntima esta investigación presenta una apuesta construida desde algunos rasgos importantes de la metodología arqueológica-genealógica. Inicialmente se considera la teoría como caja de herramientas. Lo arqueológico-genealógico es una teoría y un método que se sirve de la historia para explicar el presente, es ver aquellos elementos del pasado de esta disciplina escolar que se han acumulado en nuestro presente. Se realizó una búsqueda inicial de diversos tipos de fuentes, revistas con temas disímiles de cultura, economía, sociedad, se privilegiarán los títulos de larga duración, en el caso de esta investigación tres títulos son claves –Cromos, Revista Semana y después de los años 70 Nueva Frontera, revistas de Colegios como la Salle,

periódicos de diferentes regiones del país, y textos escolares, documentos específicos de un colegio en particular: José Acevedo y Gomes” decretos, normas y leyes a través del diario nacional, tesis y monografías de las maestrías en docencia de la geografía (Universidad Pedagógica Nacional y Antioquia) diversas revistas de educación, de la UNESCO, boletines, y ponencias, periódicos,555,revistas 2338,texto escolar 91,tesis 40,monografía40,colegios,5511,texto escolar 91,planes de estudio 48, para un total de fuentes primarias de 3852

6.Conclusiones

En general se concluyó que asistimos a una invisibilización del saber geográfico escolar en la segunda mitad del siglo pasado en Colombia. Esta situación se manifiesta en la disminución de los contenidos dentro del currículo como consecuencia en primer lugar de la irrupción, después de los años sesenta, de lo que se denominó los estudios sociales, precedidos por las ciencias sociales; en segundo lugar por la prioridad que se le asigna a nuevos temas transversales (derechos humanos, educación para la paz, entre otras); y por la diversidad de cátedras.

Se evidenció que la geografía en la escuela pasó por una etapa de potencia manifestada en una implacable presencia de la geografía en la escuela, evidenciada en mapas, lecturas de viajeros, textos escolares, planes de estudios, documentos de información geográfica recogida por maestros, imágenes del globo terráqueo en las cartillas de las primeras letras, compras permanentes de globos terráqueos, mesas de cartografía, en las escuelas. Tan amplia como fue su presencia en la escuela que durante más de un siglo del periodo que va de 1820 a 1940 aproximadamente manera de recapitulación. En las décadas de 1940-1960 se halló en términos de la presencia de la geografía, algunos eventos y procesos que podemos sintetizar así: lo primero, se incursiona la geografía escolar dentro de un campo denominado ciencias sociales lo hace inicialmente, con el Decreto 3327 de 1949 (Octubre 24), con este se aprobaron los programas de estudios sociales para las Escuelas Primarias Urbanas y Rurales, tendrían por contenidos la enseñanza y aprendizaje de la Geografía e Historia Nacionales y de la Educación Cívica y la Urbanidad.

Sobre la presencia de la geografía en el currículo prescrito de los sesenta a los ochenta se puede afirmar que los acontecimientos que se estaban agitando llevaron la geografía escolar a un extrañamiento originando al interior de la geografía escolar en Colombia se encuentra esta disciplina

escolar en un campo de tensión con los estudios y las temáticas ambientales por un lado, y por otra parte se le ha pedido a ella que enfrente problemas de corte epistemológico propios de la geografía que incluyen temas como la separación de lo físico y humano, discusiones que le permitirían a esta un ingreso sin mayor contratiempo dentro del campo de las ciencias sociales. La geografía que en otras épocas fue connatural a la escuela. Así, la geografía escolar que por siglo y medio se consagró por excelencia a la descripción, a la localización y distribución de los fenómenos en la superficie terrestre, pasó a ser la ciencia dedicada al estudio de las relaciones entre el hombre y el medio, a la búsqueda de leyes de la organización del espacio.

Pudiéramos decir que de los años sesenta a los ochenta (tres décadas) se produce lo que en este capítulo se denominó un desdibujamiento de la geografía escolar, por cuanto se integra este saber escolar a una nueva organización denominada Estudios Sociales donde se invisibiliza, llegando a compartir un espacio curricular hasta con cinco disciplinas más, más adelante en los ochenta se localiza finalmente la geografía hasta el día de hoy dentro de las ciencias sociales, bajo la integración curricular

Elaborado por:	Alejandra Taborda
Revisado por:	Alejandro Alvarez

Fecha de elaboración del Resumen:	14	03	2015
------------------------------------------	----	----	------

Tabla de Contenido

Introducción	1
PARTE 1. PROCEDENCIA DE UN CAMPO DE CONOCIMIENTO DEL SABER ESCOLAR GEOGRÁFICO: LA POTENCIA	46
Preámbulo	
CAPITULO 1. La potencia de lo que se sabe en la escuela se advierte en su historia	49
1.1. Naturaleza y emergencia de las disciplinas en el currículo escolar	53
1.1.1. Cambios educativos de la postguerra	53
1.1.2. De las discusiones en el campo social, pedagógico y didáctico	55
1.1.3. Más allá de lo etimológico: si no sabemos cómo devino una cosa no la conocemos	61
1.1.4. Las disciplinas escolares	62
1.1.4.1. Los orígenes de un campo	62
1.1.4.2. Las dinámicas internas de una disciplina escolar	65
1.1.4.3. Potencia y vicisitudes de la disciplina escolar	67
1.1.5. La asignatura escolar dentro de la historia social del currículo	70
1.1.5.1. La escuela anglosajona de las disciplinas escolares	74
1.1.6. La caja de herramientas de las disciplinas escolares: nuevas categorías.	80
1.1.6.1. La cultura escolar.	81
1.1.6.2. Las categorías del grupo Federación Icaria (FEDICARIA)	84
1.1.6.3. La gramática escolar.	87

1.1.6.4. La forma escolar.	89
1.1.7. Del saber escolar geográfico.	91
1.1.7.1. Del saber y de la ciencia.	91
1.1.7.2. Saber Foucaultiano La verdad es ella misma poder.	92
1.1.7.3. Del saber pedagógico al saber escolar.	95
1.1.8. Dinámicas del saber escolar dentro de un campo de la pedagogía.	100
1.2 Del saber escolar geográfico. Su pregunta por el presente	105
1.2.1. Los estudios de la disciplina escolar geográfica	105
1.2.2. La geografía en la escuela en los tiempos del hoy: se pregunta pero no se indaga por su ausencia	107
1.2.2.1. El estado de la geografía escolar colombiana	111
CAPÍTULO 2. DISEMINACION DEL SABER ESCOLAR GEOGRÁFICO EN COLOMBIA	114
2.1 La geografía y sus relaciones de poder.	115
2.2. Acerca de las mutaciones de la disciplina	118
2.3. El preámbulo de la geografía profesional: la escuela	124
2.4. De cómo emerge y se institucionaliza un saber escolar: La atmosfera está cargada de geografía	128
2.4.1. Civilización y Nación	129
2.4.2. La cartografía escolar	135
2.4.3. Texto escolar del nacionalismo geográfico	138
2.4.3.1 El texto escolar de geografía en el siglo XIX: soporte territorial de la nación	139
2.4.3.2 La primera mitad del siglo veinte: determinismo, raza, fronteras y soberanía nacional.	146
2.4.4. Planes de estudio	152
2.4.5. El método de educación geográfica o articulación de una nación	156
2.4.6 Lo simbólico y lo ritual en el material escolar	163

PARTE 2. ENRARECIMIENTO DEL SABER ESCOLAR	
GEOGRÁFICO EN COLOMBIA: CAMINO A LA INVISIBILIDAD	169
3. AMBIGÜEDAD Y CONTIGENCIA DE UNA PRESENCIA	
GEOGRÁFICA ESCOLAR 1940-60	169
3.1 Caracterización de la época	169
3.1.1 Fuerzas moldeadoras de la escala mundo	171
3.1.2.1 La Europa de la posguerra: se configura una unidad	172
3.1.2.2 Acomodamientos poblacionales, reordenamientos territoriales	175
3.1.2.3 Alianzas internacionales a través de la ONU: acomodaciones territoriales	177
3.1.2.4 El Plan Marshall: se vende la idea de ayudar en vez de intervenir	181
3.1.2.5 Todo lo que necesitamos es una gran crisis y las naciones aceptarán el Nuevo Orden Mundial: Rockefeller y Carnegie	183
3.2 el medio natural: categoría básica de la preguerra.	189
3.2.1 De cómo se configura el medio dentro de la geografía: Darwinismo	190
3.2.2 De cómo se configura la geografía humana: determinismo geográfico y medio	193
3.2.3 Geopolítica y raza	199
3.2.4 De cómo se configura el medio pedagógico natural: escuelas nuevas, neonaturalistas y pragmatistas	201
3.2.4.1 Contra el individualismo: los pedagogos del medio	202
3.2.4.2 De cómo se configuran unas prácticas del medio pedagógico social	205
3.2.4.3 Escuelas al aire libre	179
3.2.4.4 Los hogares de educación en el campo	184
3.2.4.5 Las colonias escolares	184

3.2.4.6 La pedagogía del suelo natal	190
3.2.4.7 Excursiones escolares	191
3.3 ¿PARA QUÉ SIRVE ESTUDIAR GEOGRAFÍA EN UN MUNDO OFUSCADO POR LOS VALORES PRÁCTICOS?	220
3.3.1 La educación fundamental: la escuela no solo es un centro educativo sino también un centro social	223
3.3.2 La presencia de la geografía escolar en la modulación del currículo prescripto de posguerra en Colombia	227
3.3.3 La presencia de la geografía escolar en el bachillerato vocacional	232
3.3.4 Bachillerato colombiano: falta de libertad, enciclopedismo y discontinuidad pedagógica	238
3.3.7 La mundialización de la enseñanza geográfica: Aprendemos a pensar en mayor escala geográfica	244
3.3.7.1 El texto escolar de geografía	244
3.3.7.2 Sobre las recomendaciones a los ministerios de instrucción pública	246
3.3.7.3 La enseñanza de la geografía desde las asociaciones de geógrafos	247
3.3.8 La doctrina social de la iglesia: historia, geografía, y educación técnica	254
3.3.8.1 La educación industrial y la educación geográfica Lasallista: hermano Justo Ramón	255
3.3.8.2 La educación geográfica lasallista: Las inolvidables exposiciones de geografía	261
3.3.9 LA SOCIEDAD GEOGRÁFICA DE COLOMBIA	263
3.3.9.1 Los premios anuales de geografía	264
3.3.9.2 La llegada de la Antropogeografía al mundo escolar: lo que importa es la influencia del medio	268

3.3.9.3 Críticas de la sociedad geográfica al texto Antropogeografía de Ramón Franco	269
3.3.9. 4 Programa de geografía en el cambio curricular de 1945	271
3.3.9.5 Boletín de la sociedad geográfica de Colombia: enviados regularmente a colegios nacionales y departamentales	272
3.3.10 LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR	273
3.3.10.1 La emergencia de las Ciencias Sociales en Colombia	274
3.3.10.2 La geografía dentro del programa de ciencias sociales	277
3.3.10.3 Los seminarios	279
3.3.10.4 Los Programas de geografía	282
3.3.10.5 Las monografías	286
3.3.10.6 Informes finales sobre las clases de geografía elaborados por los profesores	288
3.3.10.7 Bibliografías empleadas	290
3.3.10.8 Perfil académico de sus egresados y maestros	291
4. DESDIBUJAMIENTO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: NUEVAS CONFIGURACIONES, ESCALAS DENOMINACIONES Y DESVANECIMIENTOS DE CONTENIDOS.	297
4.1. ¿Una época de cambios o un cambio de época?	297
4.1.1 La crisis de la educación o de la sociedad	302
4.1.2. Giro económico de la educación: El capital humano	307
4.1.3. Primer y tercer mundo, desarrollado y subdesarrollado: un mundo polarizado.	310
4.1.3.1. Primer y tercer mundo	310
4.1.3.2. Desarrollado y subdesarrollado	312
4.1.4. Cambio educativo = planeación	315
4.1.5. La estrategia de planeación educativa en Colombia	319
4.1.6. La era del cambio o la tecnología educativa	322
4.1.6.1. La geografía escolar colombiana en la televisión educativa	325

4.1.6.2. De los años sesenta a los ochenta: nuevos formatos para la educación mundial	335
4.2. Una etapa nueva: del imaginario mundo a la era espacial	338
4.2.1 Sputnik: la carrera por conquistar el espacio	340
4.2.1.1 la era espacial: sus impactos para la ciencia	346
4.2.1.2. Los Estados Unidos a la vanguardia de la era	349
4.2.1.3. La era espacial en el texto de geografía	351
4.2.2. El impacto de la conquista interplanetaria en la educación	353
4.3. Temas emergentes de la nueva geografía y la educación geográfica	361
4.3.1. La indeterminación y la incertidumbre disciplinaria	361
4.3.2. La Geografía y la búsqueda de alternativas: ciencia, recesión y poder	368
4.3.2.1. La Nueva Geografía o el cientificismo dentro de la geografía	369
4.3.2.2. Búsqueda de otros objetos de estudio	371
4.3.2.3. La geografía crítica: otra salida a la crisis	373
4.4. Tendencias de la formación de maestros y la educación Geográfica.	378
4.4.1. Universidad rebelde: autonomía, y discusión abierta	378
4.4.2. Pocos maestros incontables estudiantes	382
4.4.2.1 La geografía dentro plan de estudios de ciencias sociales:Universidad Pedagógica Nacional	392
4.4.2.2. La proscripción de los programas de Educación en la Universidad Nacional de Colombia	411
4.4.2.3. La geografía dentro de las contradicciones de las facultades de ciencias humanas y sociales UNAL	414
4.4.2.4. Las fundaciones internacionales y la configuración de las	420

ciencias sociales en Colombia: Rockefeller, Ford y Carnegie	
4.4.2.5. La geografía escolar en la Universidad Nacional de Colombia: una memoria silenciada	425
4.4.2.6. La culminación de los programas de ciencias de la educación UNAL	436
4.5. Los discursos ambientales y los estudios sociales: una geografía escolar desdibujada	439
4.5.1 EL medio ambiente como una extensión del desarrollo	439
4.5.2. La emergencia de los discursos ambientales: contemplación, conservación y educación ambiental	442
4.5.3. Condiciones de posibilidad de los discursos medio ambientales en la escuela	450
4.5.4 Contienda curricular de la geografía escolar con los estudios ambientales y el plan de estudio integrado	458
4.5.4.1. La geografía y los estudios del medio ambiente: las “guerras limítrofes” de un desdibujamiento	459
4.5.4.2. La educación ambiental en Colombia	464
4.5.5. De los Estudios Sociales a las Ciencias Sociales y la integración curricular: Difuminación geográfica	466
4.5.5.1 Sobre las preguntas	467
4.5.5.2 Los Estudios Sociales: un fino moldeamiento de las conductas sociales y políticas	468
4.5.5.3. La geografía en los estudios sociales	472
4.5.5.4. Las mudanzas de la geografía dentro de los textos de ciencias sociales	474
4.5.5.5. Los efectos en la prescripción curricular	481
5. DE LA ESCALA MUNDO A LA GLOBALIZACIÓN: INVISIBILIZACIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR	490
5.1. el neoliberalismo: la escuela moldeada para el incentivo del	493

mercado	
5.1.1. Fuerzas neoliberales modificadoras del formato escolar	496
5.1.1.1. La pedagogía laboral	497
5.1.1.2. La paradoja de la participación y la autogestión	499
5.1.1.3. La ciudadanía global	500
5.1.1.4. Pedagogía de las competencias: contenidos versus capacidades	502
5.1.1.5. Crisis de la enseñanza y un resurgir del aprendizaje	506
5.1.1.6. Calidad educativa: No hacen falta más recursos, sólo hay que gestionar los existentes	509
5.1.2. Nuevo Capital humano: Conocimiento es riqueza y mercado	514
5.1.2.1 Las reformas educativas como dispositivos de cambios curriculares	517
5.1.2.2. Los estándares como mecanismos finos de control	523
5.1.2.3 La evaluación	527
5.1.2.4. Intencionalidades de las pruebas censales	529
5.1.3. El Cognitivismo o la formación para un individualismo posesivo	531
5.2 FIN DE LA GEOGRAFÍA: PLANETA INTERNET	536
5.2.1 Del tercer mundo a los países emergentes	537
5.2.2. Las tensiones paradigmáticas de la geografía: del pluralismo al desenfreno	539
5.2.3. Configuración de un nuevo campo: la geografía atrapada en las redes computacionales	541
5.2.3.1. El debate paradigmático en la revista The professional geographer, 1983	543
5.2.3.2. Las nuevas denominaciones	545
5.2.4. Fin de la geografía: desarticulación del territorio y el espacio	548
5.2.5. Formación Geográfica Profesional en Colombia	551

5.2.5.1 Los congresos de geografía	554
5.3. EL FORMATO ESCOLAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ERA GLOBAL	558
5.3.1. De cómo se inyectó la reforma curricular en Colombia	561
5.3.2. Los lineamientos y estándares en ciencias sociales	567
5.3.2.1 la racionalidad política neoliberal. Lineamientos curriculares de ciencias sociales	571
5.3.2.2. Propuesta de organización curricular de los lineamientos curriculares para las ciencias sociales	573
5.3.3 Dinámica de la invisibilidad de la geografía escolar	580
5.3.3.1. Tensión con los contenidos	580
5.3.3.2, La satanización de la asignatura	583
5.3.3.3 El cambio de la psicología por la pedagogía. Plan de estudio en espiral	584
5.3.4. Interdisciplinariedad de las ciencias referentes: resistencias en las disciplinas escolares	585
5.3.5. Estándares ciencias sociales: Lo que no se evalúa no se mejora	589
5.3.6. El texto escolar de ciencias sociales: la geografía escolar interdisciplinar	593
6. Reflexiones conclusivas: De la naturalización a la invisibilización de la geografía escolar en Colombia.	598
6.1. Configuración del saber escolar.	599
6.2. Saber escolar y maestro	606
6.3. El proceso de invisibilización de la geografía escolar en Colombia.	608
6.4. La Invisibilización	620
Bibliografía	625

Índice tablas

Tabla 1: Categorías y conceptos grupo Fedicaria	85
Tabla 2: Compra de material escolar	167
Tabla 3. Distribución porcentual de los diagnósticos de ingreso a la colonia de vacaciones de Usaquén	213
Tabla 4. Colonias escolares sostenidas por la nación	214
Tabla 5. Colonias escolares que funcionan con auxilio nacional	215
Tabla 6. Colonias escolares que empezarán funcionar en 1941	216
Tabla 7: semestralización de la geografía	228
Tabla 8. implementación anual de la geografía	230
Tabla 9: La presencia de la geografía reforma 1955	231
Tabla 10. Presencia de la geografía en el bachillerato vocacional	234
Tabla 11. Número de materias por año en los planes de estudio Colombia de 1904-1953	240
Tabla 12 Programas que aseguran la autonomía de la Geografía	250
Tabla 13: Programas que incorporan la geografía a los estudios sociales 1960	252
Tabla 14. Programas independientes de geografía	253
Tabla 15: Textos del hermano Justo Ramón	260
Tabla 16: premios anuales de geografía 1936	265
Tabla 17: premios anuales de geografía 1941	266
Tabla 18: premios anuales de geografía 1942	267
Tabla 19. Plan de estudio Escuela Normal Superior	278
Tabla 20. Estadísticos Educativos de cobertura de cada uno de los ciclos educativos	299
Tabla 21. Alumnos que reciben clases por televisión- 1967 Por: Departamentos y cursos	328
Tabla 22 Televisión educativa Información general	329

Tabla 23 Tabla de especificaciones de conductas y contenidos Área estudios sociales (GEOGRAFIA-HISTORIA)	333
Tabla 24: Formación de maestros de primaria 1960 en Colombia	391
Tabla 25 Formación de maestros de secundaria en Colombia 1960	392
Tabla 26 Egresados programa de ciencias sociales y combinaciones 1955-2002	397
Tabla 27. Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas UPN 1961 Primer año Segundo año	398
Tabla 28 Licenciado con estudios mayores en historia	405
Tabla 29. Plan de Estudios para obtener el título de Licenciado en Ciencias Sociales (1978-1990).	406
Tabla 30: Plan de estudio UPN Ciencias Sociales 1980	407
Tabla 31. Plan de Estudios para obtener el título de Licenciado en Ciencias Sociales (1983-2002).	410
Tabla 32: Primer plan de estudio de Ciencias Sociales Universidad Nacional	429
Tabla 33: La presencia de la geografía en los programas académicos de la Universidad Nacional	433

Índice imágenes

Imagen1 Procedencia de un campo de conocimiento: el saber escolar geográfico	48
Imagen 2 .mapa con señalización en números romanos	140
Imagen 3. Bahía de Panamá	142
Imagen 4. Catequismo de Combert	143
Imagen 5. Texto hecho en versos	144
Imagen 6. Ilustración del estudio de geografía	148
Imagen 7 Horario de clase 1789	153
Imagen 8 Mapa de los recursos mineros de Cundinamarca elaborado con la expediciones de geografía de los Hermanos	162

Lasallistas 1917

Imagen 9 el escudo, el globo terráqueo y un niño ejercitándose en la lectura.	164
Imagen 10. Foto cartón bachiller de artes y letras del estudiante Fidel Ospina 1917	165
Imagen 11. La inmensa esfera geográfica, junto a la cual los niños adquieren proporciones liliputienses, se encuentra en el Instituto Babson de Administración Comercial, en Wellesley, Massachusetts	205
Imagen 12. Restaurante escolar Sevilla Valle 1942	207
Imagen 13. Escuela Rural al aire libre 1942	209
Imagen 14 Excursionistas venezolanos en su paso por Barranquilla	217
Imágenes 15 y 16: diversidad de medios para estudiar	219
Imagen 17: demografía de América Latina 1950	222
Imagen 18: Universitarios colombianos Humanistas y técnicos	238
Imagen 19: exposiciones de geografía Instituto de La Salle	262
Imagen 20. Foto Escuela Normal Superior	277
Imagen 21. La inconsútil telaraña del desempleo	301
Imagen 22. Escuela de niños en Mali 1961	307
Imagen 23: Programa titulado ¿Cuánto sabemos? dedicado temas geográficos, Colombia, 1963	323
Imagen 24: Clase de geografía, estudios de televisora nacional Colombia, 1963	326
Imagen 25. Como desarrollar contenidos escolares 1970	331
Imagen 26 La instrucción como formato para las disciplinas escolares	332
Imagen 27: Estrategias mundiales para la educación futura UNESCO 1972	337
Imagen 28: Imagen Sputnik I	342
Imagen 29: El hombre de la luna-Costeña	346
Imagen 30. Transbordador espacial	352
Imagen 31. Varios socios de un club de exploradores de Moscú ajustan los aparatos de éste para una observación nocturna de las	358

estrellas

Imagen 32. La geografía radical le corre a los cuánticos	375
Imagen 33: Aula atiborrada de la Sorbona	379
Imagen 34: jóvenes parisienses tratan de convencer a un peatón de la necesidad de la protesta activa	356
Imagen 35: Foto la lección electrónica 1970	383
Imagen 36. Foto Olvidados del mundo	444
Imagen 37: Rose Kasm mujer enfrentada a la Guardia Nacional	445
Imagen 38: Avioneta donada por la FAO para fumigar con DDT en Colombia 1972	448
Imagen 39: Afiche promoción de huevos 1972	454
Imagen 40 Ganadería: segundo renglón de la economía colombiana	477
Imagen 41: Los efectos devastadores de los ciclones Paisajes Geografía de Colombia	480
Imagen 42: Modelo de calidad de las Escuelas eficaces	511
Imagen 43: Modelo de calidad de la gestión escolar	512
Imagen 44: Motivos del cambio curricular en la educación escolar	520
Imagen 45: Nuevas miradas currículo escolar	521
Imagen 46: Instalación de un punto geodésico sumergido	542
Imagen 47: dominios de aprendizaje para los conocimientos escolares	565
Imagen 48: Estructura lineamientos	576
Imagen 49: lineamientos curriculares 2003	577
Imagen 50: formato ciencias sociales estándares 2004	590
Imagen 51: formato ciencias naturales estándares 2004	590
Imagen 52: presentación de la organización de los estándares 2004	592
Imagen 53: los datos de integración del mundo árabe	594
Imagen 54: Territorio colombiano	595
Imagen 55: Gráfico saber escolar	601
Imagen 56: Proceso de la invisibilización de la geografía escolar en Colombia	609

Introducción

En el transcurso de la escritura de los últimos párrafos de esta investigación se comienza a sentir como si se estuviese llegando al final de un álbum de fotografías, de esos familiares, que van mostrando uno a uno la materialidad corpórea de cada integrante de la unidad, dejando ver como ningún otro acontecimiento verdades imborrables en el tiempo. Es como si se estuviese ejecutando una labor de reconstrucción de la memoria escolar, a través de uno de los saberes que circulan en dicha institución. Esta metáfora de abstracción se refiere a la historia como fuerza que permea la investigación de las prácticas escolares.

Pero también se hizo presente un sentimiento vinculado con el desarraigo y el desconcierto que deja el haberse formado dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, sin efectuarse una pregunta por el significado escolar de estas. O tener que aceptar que una metódica formación dentro de un pregrado y maestría en geografía, no tenían un real sentido en un ejercicio de formación docente sin el reconocimiento de una geografía escolar, como un campo autónomo propio de reflexión y producción pedagógica, didáctica y geográfica. También resultó extraño llegar a concluir que la geografía escolar ha servido y sirve como conocimiento que le permite una existencia social fundamental a la misma geografía.

Los saberes geográficos han estado en la escuela desde la creación de ella misma. Asumir lo anterior implica aceptar que la geografía ha sido una materia propia de la enseñanza primaria y secundaria antes de merecer rango universitario y que siempre fue preciso enseñarla a los futuros profesores, con el fin de que ellos la transmitieran a sus alumnos. Así mismo, algunos otros saberes que antes compartieron palco con el mundo escolar geográfico como el trabajo manual, la

aritmética, o el comercio en la secundaria, llegaron y se fueron; en nuestro medio apenas han quedado en el recuerdo de quienes hoy las relacionan como magníficos acontecimientos de su infancia.

Por lo tanto, fueron las necesidades derivadas del conocimiento geográfico escolar las que impulsaron parcialmente el desarrollo del saber geográfico científico, de modo que, hasta época muy reciente, fue a partir de esa fuente, desde su enseñanza, desde sus necesidades y desde sus programas, de donde la geografía universitaria recibía prácticamente todas sus demandas profesionales. Curiosamente después de casi más de siglo y medio de existencia de la geografía escolar, surge el primer programa de geografía profesional en la Universidad Nacional de Colombia en 1992; ya antes finalizando los años ochenta se había creado el primer programa de postgrado en geografía.

La enseñanza de la geografía es también la transmisión de una manera de ver al mundo. Por ello los contenidos que se han incorporado a la geografía escolar son aquellos que, históricamente, se consideraban válidos y necesarios para las funciones asignadas a las escuelas y a la educación. Es decir, contenidos que se relacionan con largas tradiciones que a lo largo de la historia occidental se han estimado pertinentes y necesarios. Y que aportaron a diferentes procesos de formación a través de la historia, pasando por la inculcación de sentimientos de arraigo en el nacionalismo a complejos procesos de relación espacio-cuerpo hoy.

Por otro lado, también han estado presentes en la historia del conocimiento universal una gran variedad de temas geográficos vinculados con heterogéneas preocupaciones relacionadas con el interés por conocer las características de la superficie terrestre en su interacción con los seres humanos, y a lo largo de la historia en el ámbito de la escuela, inquietudes que existieron mucho antes que apareciera una disciplina consolidada, con el nombre explícito de geografía

Con esto se quiere advertir que, además de ser estos conocimientos parte constitutiva de los procesos formativos (en lo sensorial, cognitivo, estético), la geografía escolar cumplió funciones vinculadas con la formación de identidades nacionales; la inclusión de contenidos geográficos representó también una forma de tratar y transmitir gran parte de nuestra cultura.

Las preguntas que orientaron esta investigación procedían de un desconecto detectado a través de una amplia indagación, donde se escucharon voces de malestar de los docentes en diferentes niveles de formación, de encuestas especializadas y de carácter popular, de publicaciones expertas, de asociaciones de geógrafos nacionales e internacionales, de agenciamientos y miradas focalizadas en diferentes lugares del mundo, así como de la comunidad en general; todo ello permitió concluir que asistimos a un enrarecimiento del saber geográfico escolar en la segunda mitad del siglo pasado en Colombia. Esta situación se manifiesta en la disminución de los contenidos dentro del currículo como consecuencia, en primer lugar de la irrupción, después de los años sesenta, de lo que se denominó los estudios sociales, precedidos por las ciencias sociales; (se aclarará más adelante) en segundo lugar, por la prioridad que se le asigna a nuevos temas transversales (derechos humanos, educación para la paz, entre otras); y por la diversidad de cátedras que emergieron desde afuera de la escuela, y que de forma paulatina se instalaron en los espacios que en otros tiempos eran colonizados de manera substancial por la historia y la geografía

Adicionalmente se indagó por las tensiones generadas en la interacción del mundo escolar con la disciplina geográfica presentes en dos direcciones: la primera, en un reclamo permanente frente a la supuesta incapacidad del saber geográfico escolar para integrar los nuevos discursos de ésta; y, segunda, en la inhabilidad de la geografía para comprender la naturaleza del saber escolar. En medio de ellas encontramos los cambios en las estructuras conceptuales, teóricas e interpretativas de la geografía: fin del territorio, ruptura de fronteras, geotecnología, entre otros.

La geografía abandona así su tradicional objeto presentado como substancial y naturalizado en la escuela, y se abre un proceso de reconfiguración que la desplaza a un espacio aún incierto, en un umbral que la ubica hoy en un estado de invisibilidad al que llegó después de pasar por una época de potencia, seguida por un extrañamiento y un desdibujamiento. Es posible entonces que se esté produciendo la emergencia de algo que requiere ser descrito, mostrado.

Por las razones antes expuestas resulta importante revelar cuáles son esas fuerzas que están produciendo la invisibilidad de la geografía escolar en Colombia y la emergencia de nuevas formas de saber. Para tal efecto nos planteamos los siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las condiciones que posibilitan pensar que se está presentando un cambio en la enseñanza de la geografía dentro de las ciencias sociales en la escuela colombiana, durante el periodo establecido?

¿Cómo la geografía se desdibuja en su práctica y su discurso de enseñanza en la secundaria y primaria y, por tanto, como objeto de formación de licenciados?

¿Qué nuevas prácticas y subjetividades acompañan las reconfiguraciones de la geografía escolar en la segunda mitad del siglo pasado?

Los objetivos trazados están orientados a describir y analizar la invisibilidad de la geografía escolar vista como la concreción de un proceso que desnaturaliza la presencia de esta disciplina, mostrándola en continuos y permanentes cambios en los que es posible establecer emergencias y periodos con variadas manifestaciones de existencia.

Pero también se busca identificar las mutaciones a la que ha estado expuesta la geografía escolar, a partir de la reconstrucción histórica de las condiciones en las que emergieron las ciencias sociales en la escuela colombiana durante el periodo señalado. Adicionalmente se genera un aporte al desarrollo de la categoría de saber escolar como una construcción que bebe del concepto práctica pedagógica del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas HPPC y

de la Historia Social del Currículo (Ivor Goodson) y las Disciplinas Escolares (André Chervel).

En su esencia más íntima esta investigación presenta una apuesta construida desde algunos rasgos importantes de la metodología arqueológica-genealógica. Inicialmente se considera la teoría como caja de herramientas (Foucault, 1978 citado en Morey, 2001), lo cual quiere decir: “a) que se trata de construir no un sistema sino un instrumento; una lógica propia a las relaciones de poder y las luchas que se comprometen alrededor de ellas; b) que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica, en algunas de sus dimensiones).” (p21)

Lo arqueológico-genealógico es una teoría y un método que se sirve de la historia para explicar el presente, es ver aquellos elementos del pasado de esta disciplina escolar que se han acumulado en nuestro presente. Desanudar sus reglas a través del mecanismo de la sospecha, de lo que se ha dicho de esta disciplina escolar y que requiere ser reinterpretado, o lo que aún no se ha dicho. Ver cómo ha llegado la geografía escolar a constituirse hoy. Ello nos obliga a no buscar en los grandes acontecimientos, sino en sucesos mucho menos grandiosos, mucho menos perceptibles. Por lo anterior se realizó inicialmente una descripción y un análisis de las tensiones de la geografía escolar en su estado contemporáneo, encontrando en ellas las formas que la constituyen, lo que llevó a preguntar por las fuerzas, los sujetos, los objetos, los conceptos que la definieron así y no de otra manera.

El análisis histórico se convierte con Foucault, según Negri (2004), una manera parte de comprender a la historia, no de un modo lineal sino, por el contrario, como una combinación de fracturas, luchas e irrupciones. No se vislumbra la historia como una extensa continuidad de hechos que se suceden unos a otros y paso a paso en un largo camino infinito. Por esto los sucesos han de valorarse a partir de su singularidad. En dicha concepción, la búsqueda del origen deja de tener sentido, la esencia pierde primacía frente al protagonismo

absoluto dado a los accidentes. La historia será «efectiva» en la medida en que introduzca lo discontinuo en nuestro mismo ser.

La noción metodológica de discontinuidad se transforma en uno de los elementos fundamentales del análisis histórico y se aparece en un triple papel, “constituye una operación deliberada del historiadores el resultado de su descripción porque lo que trata de descubrir son los límites de un proceso, el punto de inflexión de una curva” (Foucault, 1997, p 13). El conocimiento se acumula, y la sociedad va estableciendo gradualmente lo que constituye la verdad o la razón para el presente. No obstante, en la transición de una era a la siguiente se producen superposiciones, sobresaltos y discontinuidades, cuando la sociedad reconfigura su discurso a las nuevas circunstancias históricas.

Se referencia así una continuidad dentro de los discursos de la geografía escolar como la del determinismo geográfico que manifestó su presencia desde el siglo XIX, hasta muy avanzado los años setenta de siglo XX, o el concepto de región natural tan atacada por la disciplina referente que se mantiene hasta el día de hoy. Igualmente discontinuidades como las generadas por el cambio en el currículo prescripto, que conservó la denominación geografía durante más de un siglo, luego como estudios sociales y más adelante ciencias sociales.

Por otro lado, también se encuentran diversas posibilidades de abordar el objeto de estudio. En las décadas de los cuarenta a los setenta, la concepción de medio irradió a la geografía disciplinar para incrustarse como geopolítica, en los discursos pedagógicos generó metodologías como las excursiones, las escuelas al aire libre, y la pedagogía del suelo natal, y dentro de las disciplinas escolares la denominada antropogeografía.

Es por eso que tomando por esta vía, en vez de establecer un período de tiempo dentro del cual estudiar un determinado objeto que se considera allí existente de antemano (como pensar la geografía escolar de la postguerra), se

encuentran los momentos en los cuales este saber escolar, como tal, aún no existe, otros en los que sí existe en su propia forma y otros, como formación discursiva, se transforma o comienza a desaparecer.

Las posibilidades arqueológicas-genealógicas han permitido diferenciar niveles y determinar periodizaciones que serían convenientes para el tipo de análisis del objeto de estudio en cuestión. De este modo, a través de una opción deliberada, se construyó una metodología de manera tal que el objeto determinó su propia modalidad de permanencia: a veces con continuidades, a veces con rupturas, a veces con desapariciones, otras con transformaciones, y otras en las que ni siquiera existe.

Los dominios que nos interesaron indagar no estaban dentro de categorías epistemológicas, sino del saber. Si uno de nuestros objetivos es describir cómo se configura el saber escolar geográfico, en tal sentido la arqueología describiría el dominio de este saber. El grupo de historia de la práctica pedagógica GHPP ha encontrado que el saber nos permite explorar las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela, la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la pedagogía con la didáctica, y de ésta con los saberes enseñados (Zapata, 2009).

La pregunta por el saber es la 'pregunta arqueológica' por excelencia, es el objeto de la arqueología. El saber implica esa especie de pensamiento no pensado, esa rejilla del ver y hablar que une instancias discursivas y no discursivas, discursos e instituciones en un período dado de la historia y que al mismo tiempo nos constituye como sujetos (Murillo, 1997).

El proyecto genealógico de Foucault, a juicio de Zemelman (1997), se desarrolla en tres grandes dimensiones que buscan configurar una ontología histórica de nosotros mismos, con relación: a la verdad, a través de la cual nos constituimos en sujetos de conocimiento; al campo de poder, a través del cual nos constituimos en sujetos que actúan sobre los demás; y a la ética, a través de la

cual nos constituimos en agentes morales. Las relaciones de poder/saber son inseparables, la existencia de uno ya implica la existencia del otro. Esta mirada nos conduciría a ir más allá de los discursos para buscar el diagrama de fuerzas que configuran esta disciplina escolar.

Donde hay poder hay resistencia, y ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder. Hay que decir que se está necesariamente "en" el poder, que no es posible "escapar" de él, que no hay, en relación con él, exterior absoluto, puesto que se estaría infaliblemente sometido a él; Implica entonces además de establecer las relaciones de poder del saber escolar que nos interesa aquí establecer, hallar las fuerzas de resistencia que este impone frente a su disciplina referente y a las homogenizaciones curriculares.

En relación a las conexiones con la biopolítica, la gubernamentalidad y el mundo escolar, Stagno (2005) aclara que estas dos opciones aparecieron en Michel Foucault una vez fue blanco de una serie de críticas que cuestionaron sus desarrollos sobre el poder disciplinario. Estas objeciones consideraban, en primer lugar, que el análisis de las técnicas particulares de poder no llegaba a esclarecer cuestiones globales del gobierno y, en segundo lugar, en la escuela se encuentran formas y relaciones dadas para guiar la conducta individual o colectiva de los sujetos.

Esta investigación sobre la geografía escolar requiere profundizar en las formas en las que se va consolidando una enseñanza reguladora y sus acciones de conducción de las prácticas escolares, todas estas referidas a las implicaciones de los currículos nacionales, los temas transversales, las nuevas denominaciones y apariciones de contenidos y asignaturas.

Los documentos consultados provienen de variadas procedencias: textos escolares (sesenta en totalidad), dándole predilección a los que trataban de geografía colombiana; legislación (leyes, decretos, resoluciones, circulares directivas), consultados en el diario oficial, en el archivo del Ministerio de

Educación; el archivo Posada, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica, que resguarda el registro más completo de la geografía escolar de la primera mitad del siglo pasado; historias de colegios, de los archivos del Gimnasio Moderno y del Colegio de La Salle; los programas de formación de maestros, de los fondos Ernesto Guhl y Camilo Torres de la Universidad Nacional, el archivo de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional, y el archivo de la Universidad Pedagógica Nacional; libros raros y curiosos de la Biblioteca Luis Ángel Arango; archivos de asociaciones, el de la Asociación Colombiana de Geógrafos y de la Sociedad Geográfica de Colombia; y el CINEP.

Las reglas del archivo son las que en últimas diferencian la masa documental del archivo, Foucault (1968) las define así: de qué es posible hablar, qué ha sido constituido como dominio discursivo, qué tipo de discursividad posee este dominio. La posibilidad de estas decibilidades solo pueden ser otorgadas por los documentos.

Así mismo, la tarea metodológica del «arqueólogo» no es interrogar los documentos recuperados para saber quién es el autor o sujeto que se expresa en ellos y cuál es el valor de verdad o de objetividad que ha de concedérseles. Ni tampoco concluir de la lectura de una frondosa acumulación de documentos. Lo que se requiere de cada periodo establecido es identificar los enunciados que lo configuran.

Los objetos dependen de un conjunto de relaciones que permiten hablar de tales o cuales temas, tratar, nombrar, analizar, clasificar, etc (Foucault, 1995). Para la formación de estos objetos, Foucault parte de tres condiciones: 1. ¿Dónde aparece? Se refiere aquí al lugar, superficie de aparición, 2. Circunstancias que lo delimitan, 3. Rejillas de especificación. A partir de esas reglas de formación del objeto, Foucault planteará la noción de enunciado.

Dentro de esta lógica arqueológica, nuestro objeto a indagar es la “geografía escolar”; se realiza dentro del archivo configurado un análisis de las

condiciones de su surgimiento o cambio y de su régimen de existencia distinguiendo entre:

(a) Las “superficies de emergencia” en las que un objeto puede aparecer, en este caso cambiar. ¿En qué momento este saber escolar cambió? ¿Está desapareciendo o convirtiéndose en otra cosa?

(b) Las “instancias de delimitación”. La mayor “instancia de delimitación” del objeto "geografía escolar " en la segunda mitad del siglo pasado, es el momento en que emerge una asignatura denominada ciencias sociales. Sin embargo, también los agenciamientos, la mutación de la escuela, los proyectos transversales, podrían estar actuando como instancias de delimitación. Se aclara que el archivo permitió indagar un periodo anterior, la riqueza de este ejercicio está en que se evidenciaron dos grandes momentos de esta disciplina escolar, uno de una gran presencia y otro en el que se enrarece hasta llegar a invisibilizarse.

Lo primero que habría que aclarar es que esta metodología diferencia la masa documental, que es la que está constituida con todas las fuentes primarias y no primarias, fotografías, el material audiovisual y el archivo en el que se realizan las relaciones que permiten delimitar los periodos, el concepto que da Foucault (1969) de este es el siguiente:

“El archivo es el “sistema general de la formación y de la transformación de los enunciados es todo lo que compone las relaciones enunciativas. Es un juego dinámico de reglas en una cultura, que proporciona la aparición, la manutención y la desaparición de los enunciados, garantizando la aparición de estos últimos como cosas y acontecimientos singulares. Estas reglas del sistema archivístico (puestas en acción en un momento dado por una práctica discursiva) posibilita la forma, la definición, la ruptura de la linealidad, el agrupamiento, la preservación y dispersión de los elementos que constituyen la totalidad de los enunciados” (p 218)

No es fácil definir que un estudio está tejido con metodologías arqueológicas o genealógicas. Ya Foucault (1990) anunciaba que estas diferencias no son esenciales. Sin embargo, recordaba, que la diferencia entre una y otra es la que media entre un procedimiento descriptivo y un procedimiento explicativo: “Que la arqueología pretende alcanzar un cierto modo de descripción

(liberado de toda sujeción antropológica), de los regímenes de saber en dominios determinados y según un corte histórico relativamente breve; y que la genealogía intenta, por recurso a la noción de “Relaciones de poder”, explicar lo que la arqueología debía contentarse con describir (p. 32). Dada esta aclaración, y para tratar de ser más exactos, podríamos afirmar que esta investigación tiene un carácter arqueológico con algunos matices genealógicos, especialmente en los últimos capítulos.

El documento está estructurado en dos grandes partes. La primera contiene las discusiones teóricas, las preocupaciones y formas de geografía escolar actuales y el momento de mayor potencia de este saber dentro de la historia de la educación colombiana. El lector podrá encontrar algo extraño en este manejo temporal, sin embargo, vale la pena recordar que siguiendo la metodología adoptada, se requiere partir de la historia presente, para luego comenzar a mostrar cómo ese presente se fue configurando.

La segunda parte se compone de tres capítulos especialmente centrados en la segunda mitad del siglo veinte y, cómo esta investigación no realiza cortes tajantes; el último capítulo va hasta la descripción de los procesos de lineamientos y estándares curriculares, que en Colombia se dieron hasta 2003

Si quisiéramos obtener la línea de conducción de este documento se diría que en cada capítulo se encuentran las grandes fuerzas y conceptos que predominaron, como también los cambios importantes registrados en los currículos de formación de maestros en Colombia, en el saber geográfico escolar, en las relaciones de este saber con su disciplina referente (académica y profesional) en cada momento, y en las grandes fuerzas que estructuran la educación en el momento establecido y su impacto en los saberes escolares. Una pregunta está presente en cada apartado ¿Cómo están incidiendo los currículos usados para la formación de maestros en los saberes escolares? Por otro lado, se consideró efectuar miradas a las implicaciones de este saber provenientes de las agremiaciones que cobijan y piensan la geografía escolar, como también una presentación en cada época del currículo prescripto con sus diferentes

mutaciones, una lectura amplia de las diferentes reglamentaciones (leyes, decretos, normas) referidas al espectro educativo que conecta con este saber.

Se advierte que IncurSIONAR en el saber escolar geográfico sugiere de entrada un abordaje de múltiples miradas referidas al mundo escolar, el currículo, la disciplina base, el saber, la sociedad en general con sus múltiples mutaciones y complejidades. No es posible entonces, ante tal dimensión, asumir un unanimismo teórico o de manera inclemente hacer uso de varias y contrastantes teorías sin justificación alguna.

Hechas las anteriores aclaraciones teórico-metodológicas, y de la concepción de esta investigación, se halla el primer capítulo, denominado “La potencia de lo que se sabe en la escuela se advierte en su historia”; allí se abre una amplia discusión a las teorías, los conceptos y los principales autores vinculados a la historia social del currículo y las disciplinas escolares; adicionalmente se encuentra un apartado dedicado a la reflexión sobre el saber y lo que implicaría un saber escolar. El capítulo termina con la referencia de algunos geógrafos-maestros que han elaborado estudios similares a este y sus principales conclusiones y, finalmente, la geografía en la escuela en los tiempos del hoy, con sus principales preguntas y derroteros.

El segundo capítulo, “Diseminación del saber escolar geográfico en Colombia”, busca a través de una mirada sucinta penetrar en las formas y maneras que hicieron posible que emergiera y se institucionalizara un saber escolar, y de la época dorada de este, en la primera mitad del siglo pasado; de cómo se articularon Civilización y Nación, del lugar de la cartografía y el texto escolar como soportes territoriales de la nación, para concluir en cómo se fue construyendo una cultura escolar de lo simbólico y lo ritual en el material escolar geográfico; se muestra cómo en un momento determinado de la historia, la geografía escolar gozó de una potencia abrumadora. Se preguntara el lector por qué se retoma esta época que no está demarcada en el periodo propuesto dos razones explican esta elección, por un lado la metodología usada nos permite

merodear y registrar cambios ocurridos en un antes y un después para registrar los cortes, cambios o emergencias, y por otro lado la riqueza y diversidad de las fuentes halladas; sin embargo, el trato dado a este capítulo es apenas introductorio y muy general, ya que las fuentes de este momento tuvieron un tratamiento más descriptivo que analítico.

Del tercer capítulo, “ambigüedad y contingencia de una presencia geográfica escolar 1940-60”, hay que decir que el concepto predominante es el de medio, y éste no solo se presenta en función de lo geográfico también lo hace en relación con la higiene, los discursos pedagógicos y económicos. Una escala macro referida a la idea de mundo puja por imponerse frente al estado-nación y la patria en la época de la segunda posguerra, un nuevo territorio mundo se instala, con sus implicaciones económicas y políticas y con ello una nueva geografía se impone bajo la denominación de geopolítica, muy de lado de las facciones fascistas. Se comienza a consolidar el currículo prescrito de la secundaria y la configuración de ésta como un nivel importante de la formación estudiantil. Estas nuevas formas, recogidas por lo que se denominó en la época como Educación Fundamental, la diferenciamos de la Educación para el Trabajo. La formación de maestros tiene su época de la Escuela Normal Superior. La antropogeografía es la denominación que toma la geografía escolar y con esta designación comienza el enriquecimiento de esta disciplina.

El cuarto capítulo se convierte en el eje central de esta investigación, se denominó “Desdibujamiento de la geografía escolar: nuevas configuraciones, escalas, denominaciones y desvanecimientos de contenidos 1960-1980”; visualiza la irrupción de los discursos que impregnaron un mundo polarizado en dos direcciones: entre desarrollados y subdesarrollados, primer y tercer mundo, centro y periferia, Estados Unidos y la Unión de Republica Socialistas Soviéticas URSS. En la década de los sesenta el geógrafo volvió a la contemplación del cielo; la guerra y la geopolítica lo habían atrapado en las dinámicas del territorio y su poder, la era espacial lo devolvió al estudio de las nomenclaturas astrales y de las

constelaciones, la escala mundo se convirtió en la escala espacial, los estudiosos de la tierra se conmueven con el universo.

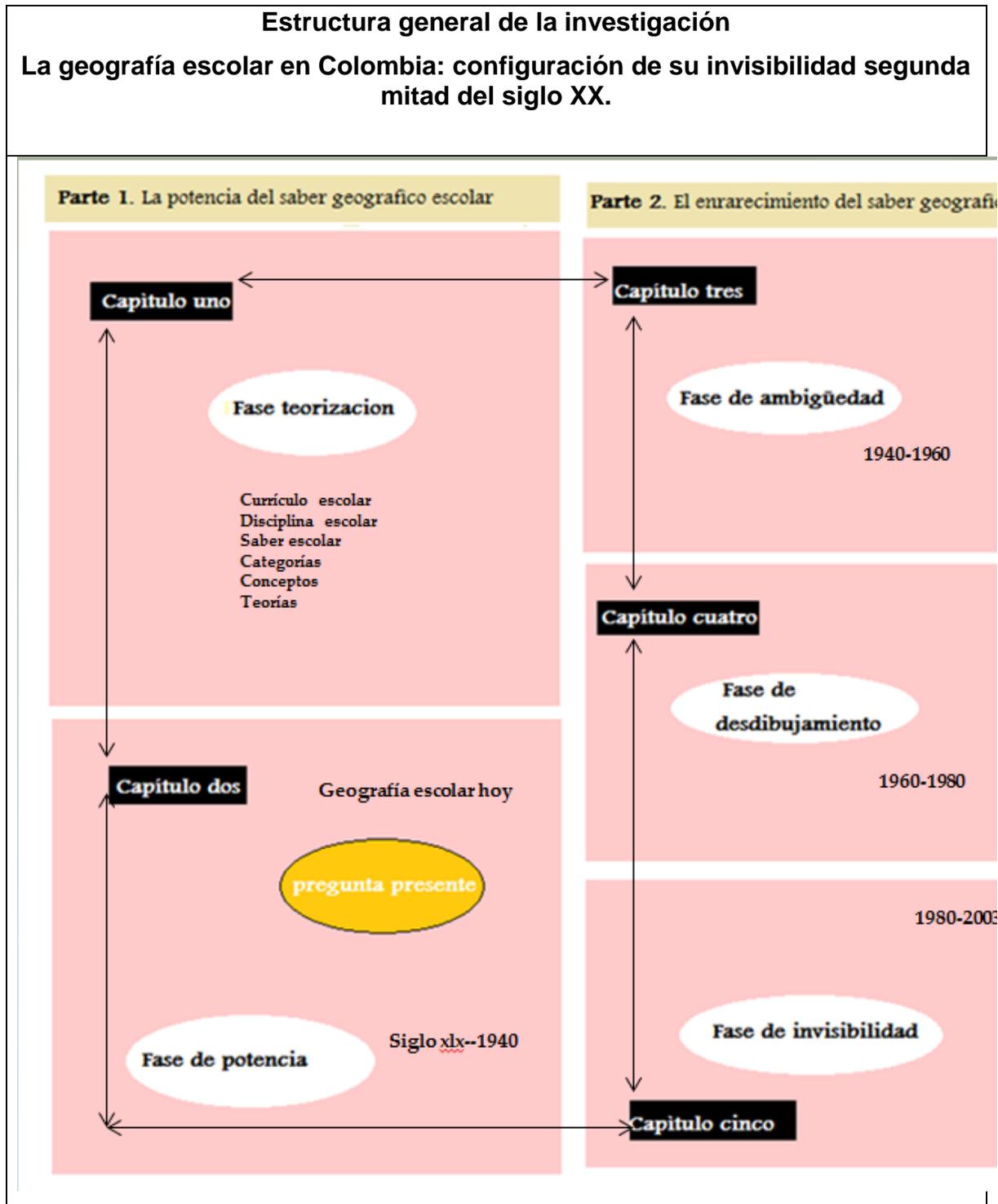
Por otro lado, la geografía escolar se ajustaba a los cambios ocasionados por el impacto del crecimiento demográfico y el aumento exponencial de la población infantil y juvenil, lo que generó una presión desmedida por cupos escolares, la formación de maestros y transformaciones en los planes de estudio y currículos, gestados en las nuevas necesidades de la ciencia y el trabajo. El ingreso de los estudios ambientales transforma el mundo escolar, tensiona el disciplinar e impone un nuevo formato escolar para la geografía de mano de la tecnología educativa.

En el último capítulo, “de la escala mundo a la globalización: invisibilización de la geografía escolar”, se analizan los procesos de transformación e invisibilización de la geografía escolar, en la escuela media y primaria, que comenzaron a cobrar impulso a partir de la década de 1990 como consecuencia de un proceso gestado en las décadas anteriores. Dichas transformaciones se explican por la combinación de una serie de factores: cambios en el enfoque disciplinar y didáctico de los diseños curriculares (lineamientos, estándares y competencias), mayor proximidad entre este saber escolar y su disciplina referente, integración de temas relevantes de la academia formal, innovación en los libros de texto.

Los años noventa se vieron cubiertos por aires de renovación, ligados a una variedad de fuerzas atadas a la globalización y el mercado (neoliberalismo, cognitivismo, y la sociedad del conocimiento), plasmadas a través de las reformas curriculares que se dieron de manera general en América Latina. Los anteriores cambios modificaron las disciplinas escolares y en particular el mundo escolar geográfico.

En general, se procuró exponer el estado de la discusión, con las tensiones, vacíos, dificultades y limitaciones que contienen. Con ello se llega a un entrecruzamiento de lugares y tiempos que muestran que el problema planteado

no solo busca cubrir un vacío existente dentro del campo de conocimiento, sino que implica observar de otra manera lo ya dicho, es decir, lo que se nos presenta como naturalizado y evidente, motivo por el cual requiere ser cuestionado.



PARTE 1. PROCEDENCIA DE UN CAMPO DE CONOCIMIENTO: EL SABER ESCOLAR GEOGRÁFICO.

Preámbulo

¿Puede una historia de las disciplinas incluir los saberes elementales? Se preguntaba Hebrard (1988); las respuestas inmediatas, cargadas por el sentido común suelen ser negativas o dubitativas. Estos saberes, que se transfieren en los establecimientos dedicados a los primeros aprendizajes, son experiencias o destrezas que no dan respaldo a las ciencias y su jerarquía. Es por ello que no existe en el campo de las disciplinas universitarias, distinto a las matemáticas o la geografía, un campo de estudio cuyo objeto específico sea el mundo escolar. En cambio, el acceso a cualquier contenido escolar presupone siempre que se ha realizado antes, eficazmente, un trabajo en torno a las disciplinas o ciencias.

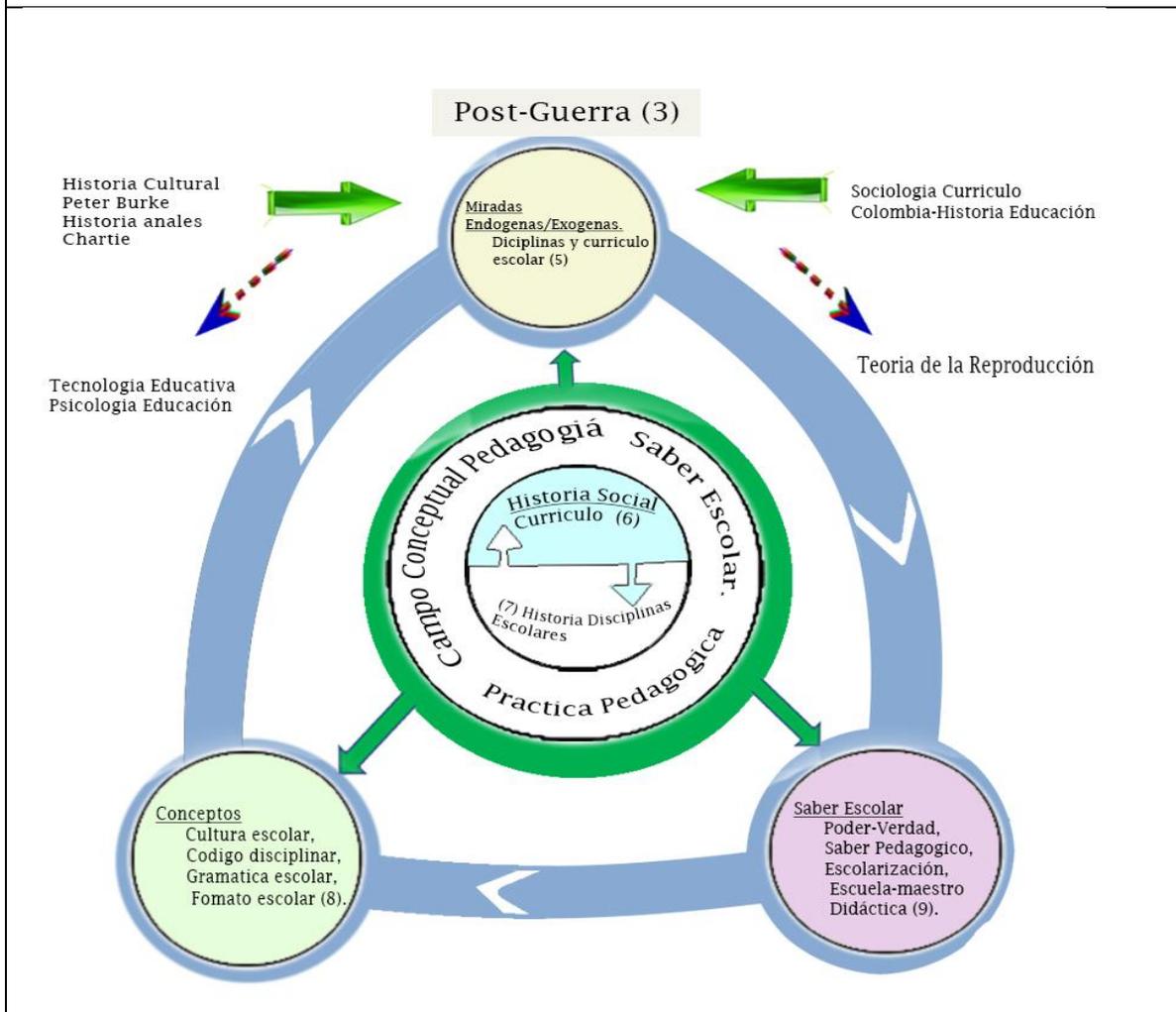
El estudio de lo que se sabe en la escuela lleva a complejidades que podrían pasar por extrañas, preguntarse ¿cómo es posible que nuestros primeros aprendizajes institucionalizados sean tan recientemente estudiados? Todos sin excepción a juicio Hebrard (1988); hemos pasado por una instrucción basada en el manejo constante de los manuales escolares, en la utilización diaria del cuaderno y en un conjunto de ejercicios que se tipifican como (copiar del tablero o la pizarra, tomar el dictado, memorizar la gramática, resolver ejercicios de aritmética, y redactar un texto); lo que somos hoy hace parte de las subjetividades heredadas de estas prácticas por las que muy recientemente se ha preguntado la pedagogía.

Si se acepta que los saberes enseñados no son disciplinas menores cabe preguntarse ¿De dónde proceden estos saberes? ¿Cómo circulan en la escuela? ¿Qué producen y cómo se reproducen? No menos importante es preguntarse cómo se «escolarizaron» ciertas prácticas culturales, que buscaban conocer y transformar un territorio. ¿Se componen estos saberes de cierto intermediarismo cultural que aún no se legitima?, como el estudiado por Herbrad con los maestros de aritmética que ofrecieron sus servicios en las ciudades italianas desde el siglo

XIV, para desarrollar el comercio; armados de manuales transmitían su saber a los comerciantes más allá de las esferas herméticas de la escuela pero como una proyección de esta, para desarrollar una pequeña economía rural.

El siguiente capítulo busca darle un lugar a las anteriores preguntas merodeando por la historia, la sociología y la psicología de la educación, resaltando las principales posturas y autores del conocimiento escolar, sus categorías creadas y, finalmente, ubicando todo lo anterior dentro de la categoría del saber escolar y en un campo conceptual de la pedagogía; el esquema reflexivo que se utilizará se observa en el grafico 1

Gráfico 1. Procedencia de un campo de conocimiento: el saber escolar geográfico.



1. Corrientes que nutrieron la reflexión desde la historia
2. Corrientes vía de entrada del campo
3. Época comienza a gestarse
4. Corrientes en tensión
5. Disciplinas y currículo escolar objetos de reflexión
6. Teoría eje- historia social currículo
7. Teoría eje -historia disciplinas escolares
8. Conceptos y categorías creados
9. Saber escolar y sus dinámicas
10. Campo conceptual de la pedagogía dinamizando teorías eje

CAPITULO 1. La potencia de lo que se sabe en la escuela se advierte en su historia

Nunca confunda una visión clara con una distancia corta, aconseja Paul Saffo(2010). La frase en cuestión es la metáfora de la idea siempre presente de sobrevalorar el estudio del cambio en el corto plazo y subestimarlos en el largo. En términos de los estudios referidos a la educación, es una exhortación a la fuerza que advierte la historia para la comprensión de los procesos de cambio relevantes y las direcciones hacia donde estos apuntan. Estamos asumiendo que es la historia de la educación la que nos permite una visión clara, dinámica y compleja de la enseñanza, el aprender, la escuela, y la misma pedagogía.

Para algunos la íntima relación entre historia y educación es estudiada dentro de un campo, para otros dentro de una disciplina denominada historia de la educación; en el fondo estas denominaciones no suelen ser ingenuas y dependen del lente con que se observe. En tal sentido se hallan abordajes realizados desde los historiadores hacia la educación, desde pedagogos que historian su oficio o desde posiciones múltiples y variadas de disciplinas.

Sin embargo, frente a la variedad de fronteras imprecisas y cambiantes que conforman los estudios en educación, valdría la pena explorar algunos de los cimientos de esta disciplina. El ejercicio es muy importante por cuanto permite vislumbrar el panorama de las discusiones que se daban en el momento cuando surgen la historia social del currículo y las disciplinas escolares. Curiosamente son pocas las referencias que articulan estas miradas a un campo mayor denominado Historia de la Educación; ha sido más usual pensarlas desde la Sociología Educativa.

Para las décadas de 1980 y 1990, Viñao Frago (1995) señala que la historia cultural tiene una deuda con la historia de los procesos de profesionalización docente, de formación de las disciplinas académicas y, en general, de la

organización escolar. Especialmente con Burke (1991,1993) y su claro rechazo a una concepción de la cultura como sistema unitario y uniforme en el que predomina la conformidad, resaltando los puntos de vista recogidos de los grupos sociales. Se pregunta este autor especialmente por las implicaciones generadas por la lógica de la apropiación. En una entrevista realizada por el grupo Clio¹, en 1996, Burke concluía que el papel de la Historia de la Cultura es en una frase “hacer la traducción cultural”.

Desde otra óptica, los trabajos de Roger Chartier (1995, 1996) se preocupan por mostrar las relaciones existentes entre escritura y cultura en la Historia Moderna, y lo que él denomina objetos culturales: textos, imágenes, y prácticas. El estudio de éstos abonó el terreno para quienes sintieron una fuerte preocupación por los objetos materiales de la escuela y la escritura de los manuales escolares. En los dos anteriores autores se encuentra ampliamente trabajada la categoría apropiación. Por ejemplo, Chartier (1992) considera que se debe dar:

“(…) una descripción en forma rigurosa a los dispositivos materiales y formales a través de los cuales los textos llegan a sus lectores, estos conocimientos técnicos, han estado negados por mucho dentro de la sociología cultural, y constituyen una fuente esencial para una historia de las apropiaciones”. (p.52)

Adicional a la penetración de la historia cultural dentro de los estudios históricos en educación, Popkewitz (2007 p. 2) se percató que el foco de atención sobre el currículum escolar ha estado situado en los departamentos americanos llamados de Enseñanza, Aprendizaje y/o Currículum, en lugar de los de Historia de la educación en las Facultades de Educación. En Alemania, donde se da la tendencia inversa y los historiadores y pedagogos mantienen relaciones más horizontales, conviene recordar que los investigadores más reconocidos han

¹ Asociación proyecto clío, profesor de enseñanza secundaria.
http://clio.rediris.es/entrevistas/peter_burke.htm ed de profesores de geografía e historia y didáctica de las ciencias sociales

recibido, en su mayoría, una formación a la vez pedagógica e histórica. A pesar del espacio minúsculo que ocupa en la formación de los profesores, la Historia de la Educación es vista hoy, por una variedad de escuelas, como una historia cultural más amplia.

Quienes han estudiado el impacto de la Historia de la Educación en la formación de maestros, como Depaepe (1983, 2006) se preocupan por observar la presencia de ésta en los planes de estudios de las escuelas normales y universidades en algunos países europeos, desde finales del siglo XIX hasta el presente; al respecto concluye que de las tensiones generadas entre historiadores y pedagogos parecen ser los primeros quienes logran mostrar que la pedagogía está más determinada por circunstancias temporales y sociales que por una competencia profesional acumulada, que el éxito de las innovaciones pedagógicas es relativamente infrecuente, y que el discurso de la pedagogización beneficia a los pedagogos tanto o más que a los niños. Asimismo, llama la atención por la ausencia de la Historia de la Educación en la formación docente a nivel global. Al final, afirma Depaepe los pedagogos coexisten con un estatus que es tradicionalmente más débil y los historiadores siguen ignorando u olvidando a los historiadores de la educación.

Tan variada y amplia es la discusión que Zuluaga (1999) presenta su mirada desde los pedagogos y afirma que “[...] la vida institucional de la Pedagogía y el maestro ha sido, hasta el momento, ignorada en nuestra historia, un silencio donde otros posan su mirada de juez para excluirla como campo de reflexión y de investigación. Concluye que sólo un estudio de carácter histórico puede mostrar el lugar que han ocupado las instituciones formadoras de docentes en el conjunto de las instituciones del saber de nuestra sociedad.

Adicionalmente Sáenz y Zuluaga (2004) consideran que:

“[...] resarcir este olvido implica volcar la historia sobre el maestro y las instituciones del

saber y reescribir su historia excluida por la mirada “ilustrada” de aquellos que aún padecen la ilusión de la verdad sin reconocer que todos los conocimientos impartidos en las instituciones, mediante las prácticas pedagógicas, llegan a ser solidarios con la voluntad de decir”.(p1)

La Historia de la Educación viene requiriendo desde hace tiempo una independencia y una especificidad más cercanas a las particularidades del discurso de la pedagogía que a los abordajes tradicionales de la historia social (Zuluaga, Garcés y Boom, 1996). A juicio de estos autores, esta disciplina viene enriqueciendo su aparataje teórico con aportes transdisciplinarios que incluyen el análisis del discurso, la didáctica general, las didácticas específicas de las áreas curriculares y la historia de las disciplinas escolares.

Ubicada en una escala mayor, Puiggrós (1990) asume que se requiere construir una teoría de la educación, que explique la relación entre los procesos educativos y sus condiciones de producción histórico-sociales, a la vez que aclare la especificidad de lo pedagógico. Por esta misma vía, Aduriz (2001 p 60) opina que la Historia de la Educación ha producido una polémica que penetra campos muy diversos, como son el estudio de las relaciones entre Estado y la escolarización, la función de la historia de la educación en la formación de profesores y pedagogos, el rol de la sociología de la educación frente a esta disciplina e, incluso, la formación académica más adecuada para abordar los problemas del área.

En general, la discusión sobre la historia de la educación es de tal magnitud que la polémica excede con mucho las pretensiones de este trabajo. Sin embargo, cabe resaltar que esta discusión tiene interés en función de las relaciones de ésta con las disciplinas escolares. En algunos países, como en el mundo anglosajón, la Historia de la Educación no albergó estos intereses, ellos surgieron dentro de la Sociología del Currículo. En América Latina éstos se incrustan en la Historia de la Educación o se configuran de una manera más autónoma.

Para decirlo de manera sucinta, estos estudios hacen parte de unas líneas de fugas que se mantienen aún sin resolver y de los cuales apenas se ha logrado efectuar un par de preguntas, que resultan valiosas en tanto que materializan la mirada a un asunto que está por tratarse con mayor profundidad si se quiere pensar la configuración de un campo intelectual de la educación, tema que más adelante se tratará pero queda planteado con las siguientes preguntas ¿Cuáles son las conexiones, los encuentros y desencuentros de las disciplinas escolares con la Historia de la Educación? ¿Estamos hablando de campos diferentes, complementarios? ¿Las disciplinas escolares intentan resolver preocupaciones poco atendidas por la Historia de la Educación? Estas preguntas no solo hacen parte de una búsqueda de pertenencia en el fondo es un asunto de legitimidad,.

1.1. Naturaleza y emergencia de las disciplinas y el currículo escolar

1.1.1. Cambios educativos de la postguerra.

Se sabe hoy, según Funes (2007 p 29), que los comienzos de los rumbos educativos modernos sujetos al desarrollo del sistema capitalista formaron los escenarios institucionales sobre los que se fundaron las disciplinas escolares, pero asimismo que en las sociedades del mundo feudal y precapitalistas se encuentran las huellas de la protohistoria de las disciplinas escolares.

Desde un primer momento los libros de texto y los programas oficiales, es decir los textos visibles, son fuentes privilegiadas para comprender la génesis y las transformaciones de las disciplinas, pero esos indicios solos, según (Goodson 2000) no son pruebas indiscutibles, se requiere además oír los textos vivos:– el discurso de los profesores, sus relatos y vivencias; en la medida en que estos en cuanto discursos son en potencia, y asimismo en acto, productores de huellas silenciosas y un rastro imprescindible para seguir la constitución de la historia como disciplina escolar; sus trayectorias profesionales conforman un elemento destacado para conocerla.

Terminada la Segunda Guerra Mundial se activaron varios procesos— de especial relevancia para entender las discusiones que se plantean en torno a la elección de los contenidos en todas las materias que forman parte del currículo. A grandes rasgos Gómez (1997) destaca dos:

“(…) la defensa de un entendimiento más dinámico y formalista de la enseñanza y, además, el auge de modelos didácticos tecnicistas; todo ello enmarcado en un amplio movimiento que defendía la orientación del currículo en torno a los rasgos básicos de la estructura de las disciplinas científicas”.(p 3)

Los adelantos tecnológicos empleados durante la postguerra contribuyeron a cimentar una creencia dominante en la supremacía del mundo occidental en el transcurso de los siguientes treinta años, incluso hasta el día de hoy; surgen la ciencia y la tecnología como liberadoras de las consecuencias del conflicto (Bullock, 1999). Las posibilidades aportadas por inventos como los radares y la tecnología en comunicación, entre otros, fueron creando la idea de la salvación a través de la tecnociencia. En ese nuevo ambiente de ideas, el Estado así como los expertos científicos y técnicos, fueron los actores privilegiados de una nueva cultura basada en el análisis y la planificación. La ciencia, como diría Bourdieu (1999), se reconfigura dentro de las estrategias de poder.

Para la segunda mitad del siglo XX, advierte Cuesta (2004), se impuso, con ciertas asimetrías nacionales, el modelo de educación tecnocrático de masas en los países occidentales y se asistió al asesoramiento de los técnicos de la UNESCO, al igual que la homogenización en la construcción de los sistemas nacionales de educación de muchos países, entre ellos los de América Latina. Por su parte, las instituciones escolares y universitarias se vieron en la necesidad de efectuar cambios considerables, se aceleran varios procesos de reformas y discusiones en torno a la selección de los contenidos de las materias que formaban parte del currículo.

La época de la postguerra trajo cambios considerables dentro de la configuración de las disciplinas escolares; por un lado, la masificación de la educación pública generó nuevos ritmos y configuraciones del mundo escolar. Por otro lado, la necesidad creciente de articular con mayor fuerza temas como los de la tecnociencia, las matemáticas y las ciencias, presionó en los currículos nacionales una mayor jerarquización, estatus y tiempo, para saberes como las matemáticas, las ciencias y la tecnología.- Tendencia que se mantiene hasta hoy.

1.1.2 De las discusiones en el campo social, pedagógico y didáctico.

Para los años sesenta, en el mundo anglosajón, Goodson (1992 p.101) establece que los sociólogos del conocimiento dieron un destacado impulso a la investigación sobre las materias escolares. En 1968 Frank Musgroven impulsaba a los investigadores de la educación a “analizar las materias, tanto en el seno de la escuela como a nivel nacional, como sistemas sociales sostenidos por redes de comunicación, dotaciones materiales e ideologías”(p23); se comenzó a defender la idea que la investigación debía centrarse en parte en la perspectiva del profesor sobre la materia.

Desde los años ochenta se vienen desarrollando nuevas vías de reflexión de la práctica educativa que han permitido diferentes modos de entender la escuela. Nos referimos a los trabajos generados dentro de la historia social del currículo (Goodson, 1985) y la historia de las disciplinas escolares (Chervel, 1977, 1991, 1998, 1999), los cuales ingresan a América Latina para la misma época. Este campo de reflexión sobre las prácticas escolares- tuvo su emergencia² a mediados de los años ochenta del siglo pasado; lo cual es confirmado por

² La emergencia podría definirse como el punto de surgimiento del concepto o de la "cosa". Constituye un escenario cruzado por fuerzas que se combinan y oponen y dan como resultado la "posibilidad" que emerjan determinados conceptos y hechos. Estas no surgen en cualquier unidad espacio temporal, sino en aquella que la constelación de fuerzas lo permiten.

diferentes autores como Aparecida (2003), Pintassilgo (2007), Bittencourt (2003), Cuesta (1997), Viñao (1999), Goodson (1995), y Lopes Alice (2000).

También para la década del ochenta los componentes pedagógicos y didácticos implantados en la escuela se caracterizaron por una relectura de lo significativo en el ámbito disciplinar. Esta postura se alternó con un interés creciente por las discusiones de la dimensión del ámbito cognoscitivo en lo que a los conocimientos se refiere muy unido al pensamiento Bruneriano³. Se destacó la inquietud por centrar los aprendizajes en torno a los mecanismos sintácticos de las disciplinas. De acuerdo con esas ubicaciones más genéricas, el esfuerzo se desplazó hacia el aprendizaje de conceptos y procedimientos cuya adquisición aseguraba la competencia en ciertas destrezas básicas del pensamiento.

Bajo las anteriores orientaciones, en Estados Unidos el área del conocimiento escolar denominado “Social Studies”, en medio de una marcada racionalidad instrumental, desarrolló el estudio de los conceptos, tendencia muy arraigada en el constructivismo pedagógico. Estas propuestas han sido ampliamente tratadas dentro de la disciplina escolar geográfica en el mundo hispánico por Pilar Benejam y Alberto Luis Gómez.

Una pertinente exploración a los antecedentes de la historia del currículo escolar y las disciplinas escolares demanda que también se indague por los elementos que se discutían dentro de la teoría social en el momento de su irrupción. Al respecto, Bolívar (2000) señala que, de manera simultánea, en el continente europeo y desde un abordaje neomarxista y estructuralista, la Sociología de la Educación, a partir de los años sesenta, estaba colonizada por Bourdieu, Passeron, Althusser y Establet, entre otros. Sus tesis centrales giraban

³Jeronimo Bruner es uno de los más destacados representantes del movimiento cognitivista y uno de los que promueven el cambio de modelo instruccional, desde el enfoque de las teorías del aprendizaje, propias del conductismo, a un enfoque más cognoscitivo y simbólico. Propone una teoría de la instrucción que intente exponer los mejores medios de aprender lo que se quiere enseñar; relacionada con mejorar más bien que con describir el aprendizaje. El aprendizaje consiste esencialmente en la categorización de nuevos conceptos (que ocurre para simplificar la interacción con la realidad y facilitar la acción). La categorización está estrechamente relacionada con procesos como la selección de información, (Bruner, 1965).

en torno a la idea que el sistema educativo reproduce las diferencias sociales, convirtiéndose en un aparato ideológico al servicio de los intereses de la clase dominante. En esos términos, las categorías de moda en la época, con las cuales se calificaba la escuela, fueron tomadas de los teóricos Bourdieu y Passeron (1964): violencia simbólica⁴ y capital cultural⁵.

Años después, según Giroux (1985), Bourdieu se pronuncia contra esa noción que condena a las escuelas a ser simples reflejos de la sociedad dominante, y pasa a sostener que las escuelas son instituciones relativamente autónomas influidas, sólo indirectamente, por instituciones económicas y políticas más poderosas. Sin embargo, sus posturas favorecieron la entrada de la lógica de la ciencia en la escuela, Bourdieu (2005,) señaló que “La escuela está dividida entre las diferentes disciplinas. Los profesores, los maestros, son gente que enseña disciplinas. Pero el saber es uno y los profesores deben recibir una enseñanza sobre la unidad de la ciencia”. (p.27)

Las críticas a esta teoría de la escuela no se hicieron esperar, provenían del interior de ella misma. Girox (1985) señala que la Sociología de la Educación no cumplió su ofrecimiento de suministrar una ciencia crítica y comprehensiva de la escuela. Las escuelas en los años ochenta eran vistas como fábricas o prisiones, en donde maestros y alumnos actuaban por igual como piezas y actores de roles limitados por la lógica y las prácticas sociales del sistema capitalista. Lo que se le estaba sustrayendo a la escuela en este momento era su posibilidad de creación propia, así como su capacidad de mediación y resistencia.

⁴ El sustento principal del ejercicio de la violencia simbólica, en Bourdieu y Passeron (2002), es la acción pedagógica, la imposición de la arbitrariedad cultural, la cual se puede imponer por tres vías: *la educación difusa*, que tiene lugar en el curso de la interacción con miembros competentes de la formación social en cuestión (un ejemplo del cual podría ser el grupo de iguales); *la educación familiar* y *la educación institucionalizada* (ejemplos de la cual pueden ser la escuela o los ritos de paso).

⁵ El capital cultural para Bourdieu (2005, p.45) hace referencia a que “tendrá éxito, es decir, llevará una etiqueta mejor, aquel que ya venga de casa con las destrezas y costumbres que se exigen: lenguaje, cuidado, familiaridad con los horarios, organización y técnicas de trabajo... Quienes no dispongan de este capital no se adaptarán y continuarán apesados en el escalón social del que provienen”. Una cierta predestinación estaba dada sobre la escuela mayoritariamente pública.

Por otro lado, a comienzos de los años ochenta se encontraban en apogeo los estudios culturales, en esta perspectiva, para Gómez (2008), el conocimiento no es una manifestación o un reflejo de la naturaleza o la realidad, es más bien un proceso de creación o definición social. El currículo escolar se vio invadido por el impacto de los discursos post-estructuralistas desde dos vertientes: el multiculturalismo de los Estados Unidos y los Estudios Culturales de la Escuela de Birmingham (Raymond Williams).

Junto a las anteriores tendencias también circularon con éxito las vertientes derivadas de la Historia Cultural. Según Poirrier (2012), estas miradas comenzaron a implementarse a partir de la década de 1970, sobre todo para definir determinados trabajos de historiadores anglófonos (ingleses y estadounidenses) y francófonos. Los principales exponentes, Roger Chartier y Peter Burker. Chartier pareciera seducir más a los dedicados al texto escolar y la historia de las disciplinas; Burker cautivaba más la vertiente de la historia social del currículo. Esta no era tanto una denominación de una corriente historiográfica, sino más bien una rama de la historia o disciplina académica en sí. Consideraba este autor que los historiadores culturales, más que otros tipos de historiadores, están bien preparados para mediar o 'traducir' entre el pasado y el presente.

De otra parte, una fortalecida sociología del curriculum se implementó una década atrás de los años setenta, recogiendo la excelente y ya clásica tradición de sociología del conocimiento, que venía a "desnaturalizar" el tipo de saber propio de la institución escolar; planteaba nuevas claves interpretativas acerca de los componentes subyacentes de producción del conocimiento escolar en el pasado y en el presente. De esta suerte, ambas disciplinas al preguntarse sobre el significado del conocimiento escolar, en tanto que construcción socio-histórica, desvelaban y cuestionaban las formas de producción, distribución y apropiación social de la cultura en la era del capitalismo.

Así mismo, cuando emergen estos estudios referidos a la escuela, la denominada sociología del currículo y la educación, pasaba por una crisis de legitimidad interna muy dicente. Delamont (2001) muestra que en los setenta se dio un desconocimiento y displicencia de la Sociología General hacia la Sociología Educativa, a la que acusaban de falta de tratamiento adecuados los problemas educativos. Cuando Bernstein se retira en 1990, comenta Delamont, le rindieron homenaje con dos obras, ninguna de las cuales fue referida en las publicaciones generales de la sociología británica. Ambas se publicaron en Estados Unidos, donde tradicionalmente ha sido más reconocido.

El periodo que antecedió a la irrupción de los estudios disciplinares y curriculares del saber escolar, estaba también inundados por los tecnócratas de la escuela ⁶. Es decir, se había generado un campo que solamente buscaba seleccionar, organizar, gestionar y administrar el contenido del conocimiento, articulado a las teorías del capital humano en las que la productividad del trabajador está en función de la educación recibida. Según Moreira (2009), estas corrientes esperaban el incremento y la eficacia de los contenidos escolares. Su popularización se dio a través de la consolidación de asociaciones profesionales y académicas con alto prestigio internacional (Moreira 2009) como la Association for Educational and Training Technology (AETT).

Adicionalmente predominaron desde los ochenta, hasta hoy, con mucha fuerza las corrientes psicologicistas de la educación que, según Varela (2007), generaron prácticas centradas en el alumno, preocupándose por la significatividad psicológica del contenido, así como por la mayor importancia que conceden a los procedimientos y a la adquisición de capacidades de razonamiento, creación y comunicación. El nombre de estas nuevas pedagogías se debe a que sus fundamentos son casi exclusivamente psicológicos: psicología evolutiva, psicología del desarrollo infantil, psicología del aprendizaje, psicología educativa, psicología cognitiva, de forma que su relativa expansión potenció el conocimiento

⁶ las teorías de la tecnología educativa se iniciaban en los años cincuenta, mostrando su máxima plenitud educativa en los años sesenta

psicológico y el papel de los psicólogos en la educación.

Es curioso que estas concepciones de las disciplinas escolares emerjan con intensidad en el momento exacto en que arriban las políticas que hacen referencia a los flujos del conocimiento y de la información, en particular el espectacular despliegue del Internet, la telemática y el crecimiento de las redes. Pero también hay que precisar que estas miradas no pueden rastrearse desligadas de las mutaciones acaecidas en la escuela misma, que pasó de ser el centro de la colectividad (Novoa, 2009), orientada principalmente hacia tareas sociales de apoyo a los niños y a sus familias, a otra noción de escuela centrada en el aprendizaje (Hameline, 1984) y las nuevas formas de desescolarización, que son el final de la escolaridad obligatoria (Cabello, 2002).

En breve, podríamos decir que un campo amplio de estudio se está configurando a través de la historia de las disciplinas escolares, que su abordaje requiere de reflexiones tanto de corte pedagógico como histórico. No obstante, los términos historia social del currículo y de las disciplinas escolares han estado ausentes durante el largo recorrido de la constitución de las teorías pedagógicas y educativas asumiendo, como lo hace Pineau (2012), que todo hecho educativo es un hecho histórico, por lo que el análisis de esos componentes es necesario para la comprensión de los problemas y para la elaboración de prácticas de intervención en la escuela de ahora.

Para resumir, se puede decir que este es el ambiente en el que se fueron gestando los estudios de la historia del currículo y las disciplinas escolares. No es posible afirmar que la emergencia de este campo haya sido una reacción a la falta de atención y estudio de las relaciones históricas que la escuela requería, faltan investigaciones en esta dirección. Sin embargo, estos nuevos estudios de los años ochenta son denominados por Mainer (2010) como un cambio de sentido; aunque no provinieron exactamente de la Historia de la Educación, emergieron, según este autor, de la sociología crítica de la educación y del currículo. Traen en común la impronta histórica. La manera como se materializa un campo de estudio de las

disciplinas y el currículo escolar en la historia, sus nuevos y permanentes campos teóricos, así como sus problemas y exponentes, se examinará a continuación.

1.1.3 Más allá de lo etimológico: si no sabemos cómo devino una cosa no la conocemos.

El concepto de disciplina para el mundo escolar es desarrollado desde diversos enfoques por Cuesta, Mainer, Mateos y Merchán (2005) citando a Moliner (1966), "(...) donde define que el termino latino se origina en el discipulus (de discere, aprender) y sus derivados como disciplinatus, que se relacionan con la diversidad de hechos involucrados con la educación (discípulo, aprendiz, instruido)" (p. 58). Alrededor de esta palabra también se ha conformado un campo semántico que expresa la violencia física y moral a que, por diversas causas, quedan sujetos los individuos, perdurando la idea de que este término está atado a la idea de "atadura de las personas a normas inflexibles", de modo tal que el término contiene una huella cada vez más vinculada a los procedimientos coercitivos empleados para el aprendizaje de una determinada doctrina.

En las acepciones actuales, continúa explicando Cuesta y otros, el verbo disciplinar resume perfectamente la naturaleza de la escuela de la modernidad: "instruir, enseñar a alguien dándole lecciones", o "imponer, hacer guardar la disciplina", o "azotar, dar disciplinazos por mortificación y por castigo".

Desde otras miradas integradas a la práctica cotidiana y reglamentada, Cuesta (1997) citando Foucault (1992), evidencia que "el conocimiento disciplinar está ligado a formas de poder que devienen del vocablo «disciplina», que contiene tres acepciones («instruir», «azotar» e «imponer»), como también del propio despliegue de los significados que sugiere tanto el conocimiento que se promete como el dolor y el castigo que implica su adquisición" (p. 425).

Por otra parte, dentro de los discursos epistemológicos, una disciplina es el resultado del acotamiento de un campo intelectual instaurado por unos profesionales, una comunidad o grupo académico y científico, que se presentan

ante la sociedad y otros grupos como expertos en el mismo en virtud de una formación, de unos títulos y de un modo de selección determinados. De ahí que se organice una formación en carreras y títulos de los candidatos.

Asimismo, Cuesta (1998) considera que “las materias de enseñanza”, en tanto que formas históricas, “son cargadoras de formas sociales, implícitas y explícitas, desarrollan dispositivos de coacción y poder, de violencia simbólica y física, evocados por el propio vocablo “disciplina”. Se comportan como saberes-poderes, como campos de conocimiento “cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico, sino por la práctica cotidiana y reglamentada” (p.45). Si bien es cierto, lo que hoy se designa como las disciplinas escolares no pueden deliberarse al margen de intereses sociales, ni tampoco descosiendo lo que implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales que participaron de su creación y reproducción. En últimas la denominación social y política (de poder) de las materias que forman el currículum no puede pensarse al margen de su propia historia ni desconociendo su sentido de originalidad y creación propia.

1.1.4. Las disciplinas escolares

1.1.4.1. Los orígenes de un campo

Asumiendo que la escuela tiene sus reglas, sus normas de funcionamiento, sus rutinas, sus hábitos y sus valores, hasta ahora poco conocidos, Castorina (1999) relata un hecho de André Chervel⁷, uno de los iniciadores, por así decirlo,

⁷ De su página personal http://www.inrp.fr/she/pages_pro/chervel.htm se extraen algunos datos significativos de su biografía. Nacido en 1931, André Chervel fue maestro de escuela secundaria y universitaria por más de veinte años. Profesor de lengua francesa en la Facultad de Artes de Aix-en-Provence (Universidad de Provenza) y la Universidad de California en Santa Bárbara, desde 1964 hasta 1973; luego se unió al Departamento de Historia de la Educación en 1983 hasta su jubilación en 1997, en la que sigue siendo asociado con su programa de investigación. Lingüista de profesión se interesó en la sintaxis, la historia y la enseñanza de la ortografía y la gramática francesa.

de los estudios de las disciplinas escolares⁸: al estar examinando archivos antiguos se encontró varias cajas con dictados hechos en escuelas francesas hace un siglo, por lo que consideró interesante y pertinente dictar el mismo texto a los chicos actuales de las mismas zonas, tomando como referencia un dicho muy popular de los maestros de ese momento, "la ortografía está declinando y cada vez se escribe peor".

El análisis que realiza Chervel es muy sugestivo, porque muestra que la frecuencia global de errores es similar a la del día de hoy, que además el tipo de errores es prácticamente igual, con el mismo texto y a un siglo de distancia. Por lo anterior, las preguntas que pudo realizar Chervel se conectaban con un genuino interés por lo que en la escuela se enseña y las dinámicas propias de los aprendizajes gramaticales y ortográficos, obtenidos a través de una compleja configuración histórica.

Esta experiencia, y el conocimiento de la obra de Brunot⁹, lo llevaron a escribir un folleto de 80 páginas en el que retoma como tema único la ortografía en la escuela, o más bien, como sugiere el título, la ortografía de la crisis en la escuela. Aquí él plantea las siguientes interrogantes: ¿Aún podemos enseñar ortografía?, ¿El nivel general de ortografía está irremediablemente condenado a declinar?, ¿Se puede presumir que hay una ortografía que es genuinamente en

⁸ "El término que hoy utilizamos es muy reciente, ya que tiene una antigüedad a lo sumo de unos sesenta años. Y aun cuando ha perdido alguna fuerza en el uso actual, no por ello ha dejado de conservar -y aportar a la lengua- un valor específico al que recurrimos obligadamente, nos guste o no, cuando lo utilizamos. Después de la Primera Guerra Mundial el término «disciplina» perdió la fuerza que le caracterizaba hasta entonces, convirtiéndose en lo sucesivo en una simple rúbrica que clasificaba las materias de enseñanza, al margen de cualquier referencia a las exigencias de la formación intelectual" (Chervel, 1992).

⁹ Ferdinand-Eugène-Jean-Baptiste Brunot (1860-1938), historiador de la lengua, que puede considerarse uno de los pioneros en la historia de la enseñanza del francés, fue un lingüista y filólogo, editor de la Historia de la Lengua Francesa desde sus orígenes hasta 1900, su primer libro de la Faculté des Lettres de Lyon, ahora la Universidad Lumière Lyon. En octubre de 1891 se convirtió en profesor de la Sorbona, a la edad de 31 años produjo el primer volumen de su monumental Historia que trata del francés medieval, que con el tiempo se extendería a nueve volúmenes publicados en vida y 13 volúmenes en total. También publicó una gramática francesa estándar y varios artículos que abogan por simplificar la ortografía francesa (arllfb. 2012).

sus prácticas y configuración de corte escolar? Con estos presupuestos estudiará las reformas ortográficas, su forma de enseñanza, el nivel de los profesores y estudiantes de ortografía. Asume que estas preguntas solo pueden ser contestadas a través de la historia (Chervel, 1977).

Los temas de su interés en Chervel tienen diferentes momentos, fueron la ortografía (1969), la gramática (1977), el dictado (1989) y la composición francesa (1999). La observación de sus cambios, tanto en las circunstancias sociales como en las circunstancias escolares, desarrolló su teoría. En términos generales, Chervel (1991) asume que la sociedad, la familia y la religión sintieron la necesidad de descargar sus responsabilidades en materia educativa en una institución especializada, de ahí que la escuela y el colegio nacieran como consecuencia de esta demanda. En esas condiciones, la educación obligatoria es un proceso relativamente reciente en la historia de la humanidad, que en la mayoría de los Estados europeos transcurrió entre el XVIII y XX, lo que implica que la construcción del conocimiento escolar también es reciente.

Sin embargo, a inicios la década de los 90, Chervel advierte que la historia de los contenidos de la enseñanza y, sobre todo, la historia de las disciplinas escolares, se constituye en la laguna más profunda dentro de la historiografía francesa de la enseñanza, laguna en la que se viene insistiendo desde hace más de medio siglo. Por otro lado, para él (1991), el punto de inflexión de las disciplinas escolares con la didáctica instrumentalista se encuentra en la idea de una didáctica que tiene la necesidad de simplificar, e incluso vulgarizar para un público joven, conocimientos que no pueden proponérsele en estado puro ni en su integridad. Por lo que se dedica a desarrollar «métodos» que permiten a los alumnos asimilar, cuanto antes y en los mejores ambientes, la máxima porción posible de la ciencia que se trate. Entonces según esta hipótesis las disciplinas se reducen a simples «metodologías».

Con el término disciplinas escolares se asumen los contenidos de la enseñanza como entidades «sui generis» y propias de la clase, independientes,

hasta cierto punto, de cualquier realidad cultural externa a la escuela; configuradas por una organización y una economía propia, así como de una eficacia que sólo parece deber, a su propia historia. Por lo anterior, no tiene este conocimiento una dependencia absoluta con el conocimiento o disciplina considerado como base, esto es, que lo que en la escuela se aprende y se enseña tiene su ritmo, su dinámica y su historia propia.

Para lograr su estudio Chervel (1991) exige que el historiador disponga de acceso a una serie de textos oficiales programáticos: discursos ministeriales, leyes, órdenes, decretos, disposiciones, instrucciones y circulares que fijaban los planes de estudio, los programas, los métodos, los exámenes, etc. Con este marco de referencia, los objetivos del estudio deben comenzar basándose en este cuerpo de documentación, al que habría que añadir o, mejor dicho, al que deben preceder los planes de estudio.

1.1.4.2 Las dinámicas internas de una disciplina escolar. Para Chervel el nacimiento¹⁰ de una nueva disciplina y su posterior implantación requieren varias décadas, incluso medio siglo en algunos casos. Viene a continuación el apogeo, que será más o menos duradero en función de las circunstancias. Y aparece por

¹⁰ Se refiere Chervel (1977) a la asignatura escolar de la enseñanza de los pesos y medidas, que fue, estipulada por la Ley Guizot de 1883 y el Estatuto de Escuelas de 1884. En 1850 figuraba ya entre las cinco disciplinas fundamentales de la enseñanza primaria. Desapareció a continuación, con Jules Ferry, de las grandes líneas del programa oficial, que sólo la mencionaba dentro de cada curso, bajo el epígrafe «cálculo aritmético». ¿La razón? Como la metrología revolucionaria había ganado la partida por aquel entonces, esta enseñanza ya sólo se incluía en los planes de estudio como una simple aplicación.

Otro ejemplo lo proporciona Pokeweski (1988) cuando presenta el estudio del currículo escolar de los años cincuenta que imponía un grupo de cursos nuevos con una orientación distintiva de ajuste a la vida, se añadió al currículum de la Secundaria: por ejemplo, la vida en familia, matemáticas para repaso, cuidado de los niños y la crianza en el hogar. Durante este período, la administración de las escuelas percibió que el currículum científico existente solamente con su enfoque en la preparación de los niños para la Universidad no era el apropiado. A consecuencia de esto se añadieron nuevos cursos, sobre todo de Química y Física ya que eran “más útiles y estaban orientados hacia la vida diaria”. De forma similar, en 1947 las escuelas de Battle Creek, Michigan, adoptaron una política en la que los estudiantes podrían ser evaluados según su “crecimiento mental, físico, social, y emocional”, y no por sus resultados en las materias de las asignaturas (Alexander, 1950, p. 113).

último el ocaso o, si se prefiere, el cambio. Porque por muy atada que parezca la disciplina por todos lados, no es una masa amorfa e inerte, ella está en constantes cambios y transformaciones.

Entre los diversos componentes de una disciplina escolar, se debe considerar para su estudio, por orden cronológico y, quizás por orden de importancia, el manual de un contenido de conocimientos. Es el componente que se señala de inmediato, porque es el que la distingue de las demás modalidades no escolares de aprendizaje, como son las de la familia y la sociedad. En general, este componente pone de manifiesto la evolución de la clase dictada hacia la lección aprendida en el libro, de la formulación estricta hacia las exposiciones más flexibles, de la recitación hacia la impregnación, de la exhaustividad hacia la selección de los rasgos dominantes. Otros elementos mostrados tienen que ver con la historia de las prácticas de motivación, incitación y evaluación (Chervel 1991).

El cambio del contenido de las enseñanzas es una de las principales constantes de la historia de la educación. Se encuentra ya en el origen de la constitución de las disciplinas, en el esfuerzo colectivo que realizaban los maestros para idear y desarrollar métodos que “funcionaran”. Pues tanto la creación como la modificación de las disciplinas sólo tienen un objetivo, que es el de posibilitar la enseñanza.

Las disciplinas presentan de entrada una limitación, cuya naturaleza desempeña un papel determinante en su génesis y en sus caracteres: la relacionada con la edad. La transmisión cultural de una generación a otra recurre a procesos que se diferencian en función de la edad de los que tienen que aprender. Parece probable que las características formales de las enseñanzas a los seis, a los doce y a los catorce años no han de ser rigurosamente idénticas. Pero el verdadero umbral es el que separa la enseñanza de los niños y adolescentes de la enseñanza de los adultos. En ello reside uno de los aspectos

decisivos de la historia de las disciplinas escolares.

Una disciplina no impartida con anterioridad se instala sólidamente en la institución escolar, cuando ha surtido sus efectos en una generación entera de alumnos, es decir, durante al menos veinte o treinta años, entonces se ve necesariamente cuestionada por su propio éxito. La reconducción no se produce de manera automática, como podría suponerse a primera vista. Porque, en el término de este período de prueba, la disciplina que se va a impartir a niños y adolescentes ha pasado por su etapa de ensayo con los padres y un medio familiar, ellos han recibido una aculturación de la que carecían absolutamente las familias de los alumnos treinta años antes.

En este período, una parte de la disciplina se ha integrado en los aprendizajes familiares y sociales. Los propios alumnos cuentan, por tanto, con una enculturación, o una “periaculturación”, que no puede sino enriquecer el caudal que aportan a la escuela. La enseñanza se ve facilitada; las etapas se van salvando con mayor viveza; los bloqueos de otros momentos desaparecen. Y la disciplina debe cambiar sus métodos, incluso desaparece de los planes de estudio, cediendo su lugar a otras urgencias (Chervel, 1991).

Un último punto importante en la estructura de las disciplinas consideradas por Chervel (1991) se refiere al lugar que ocupa— que en ellas las pruebas y las evaluaciones de carácter nacional. La obligariedad de evaluar los alumnos mediante pruebas internas o externas ha generado dos tipos de acciones que pesan en el curso de las disciplinas enseñadas. El primero es la posibilidad de determinadas pruebas para ser retomadas como ejercicio de control. El segundo fenómeno es el valor considerable que las pruebas del examen final poseen en ocasiones en el desarrollo de la clase y, por ende, en el desarrollo de la disciplina.

1.1.4.3. Potencia y vicisitudes de la disciplina escolar.

La historia de las disciplinas, su génesis y configuración no pueden considerarse sin analizar los avances y las limitaciones que esta categoría pueda generar en los aspectos más significativos del proceso de creación y configuración de dichas disciplinas. El primer aspecto a considerar es la potencia de este concepto desde un punto de vista de las fuerzas interiores que estudia, y que son expresadas así por Chervel (1991):

“Las formas que adoptan las disciplinas escolares no tienen fundamento alguno en el mundo de fuera de la escuela. Es decir, que en la construcción del conocimiento escolar resultan determinantes las peculiares circunstancias en las que se desarrolla la enseñanza escolarizada, unas circunstancias que generalmente no obedecen a requerimientos de los procesos de aprendizaje sino a un sin fin de condicionantes de distinta naturaleza” (p 69).

Desde esta mirada endógena del saber escolar, se potencializa para la investigación una serie de temáticas muy puntuales, algunas de ellas son: la variedad de los tiempos prescritos y informes de los profesores y los alumnos en la escuela (los horarios, las jornadas y calendarios), de los espacios, sus mutaciones y moldeamientos de los edificios y campos escolares, de su distribución y usos. Incluye también entre otros aspectos similares las propuestas teóricas de pedagogos, inspectores y maestros. Interesan las formas y los modos con los que se instala sólidamente en la institución escolar una disciplina no impartida con anterioridad. En últimas, maneras e intencionalidades históricas que desde adentro están mirando cómo se incrusta una disciplina en la escuela.

Es decir, que en la construcción del conocimiento escolar no resultan determinantes las peculiares circunstancias exógenas en las que se desarrolla la enseñanza escolarizada, éstas generalmente no obedecen a requerimientos de los procesos de aprendizaje sino a condicionantes de distinta naturaleza. Sin embargo, esas situaciones no se pueden determinar solamente desde condiciones internas en tal sentido; esta categoría resulta limitada si consideramos, siguiendo a Rodríguez (1995), que la escuela y sus enseñanzas, los modelos docentes y sus recursos didácticos están situados en el ámbito de los «poderes disciplinarios» generados en el marco de los controles sociales.

El Estado y sus diversas fuerzas globales actúan directamente sobre el ordenamiento disciplinar y su programación, muy a pesar que se den fuerzas y dinámicas que buscan instaurar un saber propio y original. Someter a crítica el discurso histórico-educativo supone reflexionar sobre las herramientas conceptuales y metodológicas con las que trabajamos, sobre los problemas que configuramos como objetos de investigación y sobre el lenguaje con el que representamos esa realidad en estudio. Igualmente, existen otras tensiones como las estudiadas a través de la teoría de los campos intelectuales de Bourdieu, que permiten vislumbrar lo que sucede con la devaluación del conocimiento que reciben los alumnos cuando decae el status de quien lo imparte, es decir la siempre presente jerarquización de las disciplinas, el lugar de fuerte presencia de algunas y el lugar de descrédito de otras.

Adicionalmente se requieren de otros campos teóricos que permitan describir y explicar, como hoy las competencias se han convertido en fuerzas que invaden el mundo de la educación y la disciplina escolar modificándola. Las dinámicas de la instauración de la lógica mercantil buscan que el conocimiento escolar proporcione a los individuos un bien ampliamente cotizado en el mercado y, en consecuencia, se espera que la transmisión de ese conocimiento tenga incidencia en el capital. Lo anterior nos lleva a preguntarnos por los fines no pedagógicos y didácticos de la disciplina, que se transfiere a la pregunta para qué la enseñanza. Este problema tiene siempre interés, cualquiera que sea la asignatura.

Enseñar y educar se realizan mediante nuevas y distintas estructuras, mediante acciones nuevas y diferentes de la enseñanza que enfatiza mucho más en los resultados del aprendizaje que en los procesos que conducen a los mismos, con lo que "(...) corremos el peligro de ver el contenido de un modo puramente instrumental"(Gómez, 1997)

Se ha estado naturalizando en las últimas décadas críticas al sentido de la escuela, entre las que se destacan la denuncia a una marcada fragmentación de sus asignaturas (Hargreaves, 1996), la disociación de la cultura y la ciencia contemporáneas, así como de los requerimientos de la vida laboral, la escasa consideración de la cultura y la voz juveniles, y la supervivencia de viejos modelos institucionales.

Además, el sentido de la evaluación dentro de la disciplina escolar como uno de sus componentes, visto desde Chervel (1992), viene sufriendo mutaciones y cambios en cuanto a su intencionalidad. Hoy los balances internacionales del rendimiento estudiantil y los análisis globales de las políticas, destrezas y estructuras asociadas con los países que muestren éxitos, están obligando a la disciplina escolar a moldearse a lo que Fullan (2002) denominó “habilidades para el siglo XXI” donde prima en la disciplina escolar el desarrollo del pensamiento para la creatividad, la solución de problemas, el razonamiento crítico, el uso de la tecnología y la colaboración. Como observara agudamente Foucault (1999) «...la pedagogía se formó a partir de las propias adaptaciones del niño a las tareas escolares, adaptaciones observadas y extraídas de su comportamiento para convertirse luego en leyes de funcionamiento en las instituciones escolares y en formas de poder ejercidas sobre el niño» (p. 254). Sin duda, la disciplina escolar hoy debe atender la necesidad de profundos cambios en las políticas de la cultura, de la escuela y de la didáctica.

1.1.5. La asignatura escolar dentro de la historia social del currículo.

Los antecedentes de la historia social del currículo, como se denominó en el área anglosajona a los conocimientos generados en la escuela, tienen en sus antecedentes dos textos de suma importancia: el primero, *El Niño y el Plan de Estudios* de Jhon Dewey (1902), en donde expone que la educación de los niños debe estar vinculada a la experiencia y no al pensamiento abstracto, lo

que implicaba una mayor preocupación por los intereses y necesidades de su desarrollo.

El otro texto es el de Franklin Bobbit; nos recuerda Barriga (2003) que este ingeniero y profesor de administración presentó su primer libro denominado "The curriculum en 1918, y años después How to make the curriculum en 1924, en los que expone la necesidad de establecer con claridad una secuencia de contenidos que fundamenten la elección de los temas de enseñanza".(p,3) Esta propuesta había sido influenciada por los principios de gerencia científica que se estaban usando en la industria.

Así mismo, sostenía que en una educación eficaz el contenido debe ser presentado de una manera que permita al estudiante relacionar la información con experiencias previas; una idea implementada hoy a nombre de las teorías cognitivas. Por la misma época Foster Watson (1909) alude al papel de los grupos profesionales en la construcción social de las materias escolares, afirma que estos grupos pueden considerarse como mediadores de las fuerzas sociales.

Más adelante, expone Goodson (1992), se debe considerar el texto "Conocimiento y control: nuevas direcciones para la sociología de la educación", recopilado por Michael Young (1971) con la colaboración de Basil Bernstein, Michael Apple y Pierre Bourdieu, entre otros. Toda esta producción se convirtió en un poderoso antecedente de lo que sería la historia social del currículo escolar, el cual está compuesto por un grupo de artículos dedicados a analizar cómo las cuestiones de selección y organización del conocimiento escolar llevan inmersos aspectos sociológicos y políticos de la clase dominante- sobre el plan de estudios. Goodson no se contrapone a este argumento, pero considera que sus análisis requieren de mayor atención hacia las variables históricas.

En la segunda mitad del siglo XX el autor que más influye, en el mundo anglosajón, en la configuración de un campo en los estudios del currículo

escolar es Ivor Goodson. Para éste, el ámbito de la historia social curricular escolar surgió en medio de las tendencias explicadas anteriormente; una de origen estrictamente psicológica y otra heredada de las teorías de la administración de empresas y la organización de procesos económicos. Se entiende entonces que la matriz de la enseñanza francesa no estaba muy bien dibujada aquí.

Según Rifa (2005), las referencias que recibe este Goodson en la construcción de un marco multidimensional para estudiar el currículo proceden inicialmente de diferentes fuentes: la sociología clásica del conocimiento (Weber, Mead, Schurtz, Goodman, Berger, Luckman), los sociólogos británicos de la educación (Davies, Young, Bernstein), y el análisis político de la educación de los Estados Unidos (Apple, Girox, Wexler). Por otro lado, la proliferación desmedida de los sistemas de escolarización masivos a fines del siglo XIX creó una demanda de saberes expertos, de funcionarios especializados y de agentes burocráticos en la regulación, control y legitimación de los nuevos sistemas escolares.

Además, Goodson (2005) considera que para abordar específicamente las investigaciones en torno a la historia de materias escolares, debemos retroceder hasta el Congreso Anual de 1981 realizado en St Hilda's Collage en Oxford, el cual estuvo dedicado a la sociología de la práctica curricular, y en el que se incursionó en los métodos y perspectivas etnográficas. Allí se abrieron tres áreas principales para la investigación del currículo: historia de las materias escolares, naturaleza del conocimiento curricular en el aula y la restricción de materiales e ideologías que bloquean la innovación curricular.

El estudio de las disciplinas escolares, según Goodson(1995), se convierte hoy en una de las piezas clave para una recomposición de la mutación de la escuela en la época del capitalismo, que de una u otra manera se adapta a estos cambios, pero también realiza antagonismos con ellos, se requiere por lo tanto de un amplio estudio y desde una perspectiva comparativa, como opción fundamental para la comprensión de las claves sociales e históricas que operan

en la construcción del conocimiento escolar y en la difusión de los hábitos culturales dominantes.

Al emprender estudios sobre la producción curricular, Goodson (1991) distinguió tres niveles de estudio histórico: “i) la historia vital individual, ii) el nivel de grupo o colectivo: por profesiones o comunidades que configuran materias y disciplinas, iii) el nivel de relación: las diferentes permutaciones de las relaciones entre grupos y entre individuos y grupos. Así pues, el currículo se construye en una gran variedad de ámbitos y niveles” (p56)

Sin embargo, es esencial para tal variedad, la diferencia entre el currículo escrito y el currículo como actividad en el aula. Advierte Goodson (1991) sobre el peligro de estudiar únicamente el currículo escrito, lo cual es cierto, ya que la mejor manera de interpretar erróneamente un currículo es basándose en un catálogo o programa. En resumen, el currículo escrito nos proporciona un testimonio, una fuente documental, un mapa variable del terreno; es tan sólo una guía oficial sobre la estructura institucionalizada de la escolarización.

En este sentido, Goodson (1992) también previene que la inclinación por ofrecer macroteorías sobre la escolarización y el currículo, sin disponer de estudios empíricos relacionados con la manera como se ha negociado el currículo a mediana y pequeña escala a lo largo del tiempo, es utilizar una secuencia metodológica insatisfactoria y muy peligrosa. Por otro lado, el desarrollo de estudios sobre la complejidad de la acción y negociación del currículo a lo largo del tiempo, es un método adecuado para abordar la teoría. Además de actuar como «semillero» para la teoría, dicho trabajo es un complemento vital para la teorización a gran escala.

En términos generales, este autor traza tres finalidades para los estudios históricos del currículo y la teoría curricular: a) establecer como objetivo el hecho de iluminar la realidad contemporánea por medio del estudio histórico; b)

examinar, poner a prueba o contribuir a la teoría pedagógica, distinguiendo las relaciones entre estructura y acción, en el desarrollo y la transformación del currículo; c) ocuparse de la construcción del proceso interno del currículo; su definición, acción y cambio. En definitiva, es llegar a lo que el autor define como el jardín secreto del currículo.

Es para una segunda época de investigaciones que llegan las indagaciones de la historia del currículo y las historias de vida, éstas aparecen simultáneamente en la obra de Goodson a partir de los años noventa, después de que se sumergirá en los discursos poscríticos del currículo, definiendo con ellos relaciones entre lo personal, lo social, lo biográfico y lo político, con lo cual crea su identidad como investigador de la enseñanza. Por lo anterior, sugiere Goodson (1992) que el estudio histórico de las historias de vida de los profesores y el estudio de la historia de las materias escolares en las últimas décadas, requiere de toda la atención asociada con discurso interno sobre el currículo escolar, particularmente, a la manera en que se distribuyen los recursos y las oportunidades profesionales y a la forma en que se atribuye el estatus.

Se concluye entonces, según Goodson (1991), que el currículo escolar es un artefacto social concebido y creado para alcanzar objetivos humanos deliberados. Sin embargo, el currículo escrito se ha tratado como algo predeterminado, debido a que, con frecuencia, ha sido considerado como una herencia neutra, inserta en una situación, por lo demás, significativa y compleja.

1.1.5.1. La escuela anglosajona de las disciplinas escolares

La mayoría de escritores anglosajones sobre este campo, por ejemplo Goodson (1988) y Hargreaves (1997), se han pronunciado sobre la necesidad de tomar en cuenta los factores locales de las lógicas institucionales. De cualquier forma, estos incluyen las historias de vida, las actitudes y prejuicios de los profesores y

estudiantes; de todos aquellos que tienen el potencial de afectar la forma en que se enseña y aprende el plan de estudios.

Aún más, otros estudios provenientes de la Universidad de Wisconsin-Madison, según Popkewitz (2007), han desempeñado un lugar central en el desarrollo de la historia del currículo escolar anglosajón; han contado con el concurso de uno de los académicos que más ayudó a formular los conceptos iniciales en el campo, como lo es Herbert Kliebard. Por otro lado, han prosperado las historias sociales de la escuela, presentes en la escritura de Barry Franklin. Pese a todos los adelantos anteriormente señalados, Popkewitz expone que identificar un campo de estudio al que hoy en día se hace referencia como “historia del currículo escolar” no era una tarea posible hace 30 años.

En tiempos recientes, las investigaciones que se están realizando en Norteamérica han empezado a centrarse con mayor fuerza en la evolución del currículo escolar, estudiado de forma histórica. Kliebard (2006) distingue diversas tradiciones dominantes y concluye señalando que las materias escolares tradicionales seguían siendo una «fortaleza inexpugnable». Popkewitz (2009), a través de la historia americana, las recapitula así: educación precoz (Bloch), arte (Freed-Mann), lectura y escritura (Monagha y Saul), Biología (Rosenthal y Bybee), Matemáticas (Stanic), Estudios sociales (Lybhel), Educación especial (Franklin y Sleeter), currículo socialista (Teitelbaum), así como un estudio sobre el libro de texto realizado por Kliebard y Wegner.

Hay que agregar que a los estudios propios de currículo escolar de la escuela anglosajona se suman preocupaciones referidas a la escuela contemporánea a los que se les denomina teorías del cambio educativo (Fulan, 2010) y de la evaluación (Popkewitz, 1984). Como tema vital de este campo, Radulovich(2003) considera “que las estrategias evaluadoras «llevan consigo» intereses culturales y sociales que no son evidentes en sus fundamentos formales y en sus fines públicamente definidos”(p 6).

Por otro lado, están los autores que estudian el impacto de las reformas en el currículo escolar (Franklin, 2006). En realidad, muchos de los defensores de las reformas centradas en las disciplinas¹¹, como Zacharias y Bruner, comenzaron con investigaciones militares durante la segunda guerra mundial y durante los primeros días de la guerra fría, en las cuales emplearon sistemas de dirección y procedimientos de investigación para sus operaciones de defensa, que después utilizarían de la misma manera para diseñar el currículo.

Para Popkewitz (1989), muchos de los principales líderes del movimiento de reforma, como Simon Begle (1979) y Jerome Bruner (1972), estaban convencidos que el currículo vigente se mantenía muy alejado del conocimiento, las habilidades y las formas de razonar de las nuevas disciplinas, y ofrecieron su saber experto para la transformación de la enseñanza y los contenidos curriculares. Las escuelas debían enseñar las teorías modernas y los métodos de resolución de problemas de las matemáticas, la física, la biología, la ciencia política, la antropología y la sociología.

Lo que actualmente se discute en el campo curricular anglosajón según Franklin (2006), son dos tipos de miradas; por un lado, están aquellos sujetos y grupos que han amparado las disciplinas académicas tradicionales como el principal

¹¹ Los promotores de la reforma curricular escolar en Estados Unidos representaron a un nuevo grupo de actores que incluyeron facultades universitarias de ciencias y artes liberales, la Fundación Nacional de Ciencias, la Fundación Ford, la Fundación Carnegie y, con un mayor grado de participación que las veces anteriores, el mismo gobierno de los Estados Unidos (Franklin, 2006).

componente organizativo del currículo. En contradicción están los individuos y grupos que patrocinan su modificación, incluso su sustitución por otros elementos organizativos que suponían conducían a una tendencia más centrada en el estudiante y más funcional en la vida diaria de los niños.

Adicionalmente el mismo Franklin, (2006) tomando algunas reflexiones de (Kliebard, 2004; Ravitch, 2000) expone que se discutió ampliamente en los Estados Unidos la integración de las disciplinas académicas tradicionales en unidades más amplias y sintéticas que pudieran constituir un grupo de lo que antes eran campos de estudio separados. Al lado de estas posturas también se encontraban quienes apoyaban un currículo que no se integrara de asignaturas académicas sino, más bien, de unidades de enseñanza derivadas de los problemas personales de la sociedad, los jóvenes y los niños; un modelo transversal del currículo que diera respuestas a problemas sociales en general, con experiencias claves en la vida de los jóvenes y, que tácitamente, introdujera cualquier otra cuestión que se pensara pudiera ser interesante o atractiva para los niños.

Así mismo, Englund (1991) considera que Kliebard en su libro *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958* (La lucha por el currículum americano entre 1893 y 1958), estudia cuatro dinámicas que habrían de determinar el currículo del siglo XX:

“los humanistas, «guardianes de una tradición ancestral relacionada con el poder de la razón y con los mejores aspectos de la herencia cultural occidental», el movimiento de «estudio de los niños» que «dirigió el impulso hacia un currículum reformado acorde con el orden natural del desarrollo del niño», los educadores de la eficiencia social, imbuidos del poder de la ciencia y de prioridades relacionadas «con la creación de una sociedad fríamente eficiente y de fácil funcionamiento», y los «melioristas» sociales, que consideraban las escuelas como una fuerza importante, quizá la principal, impulsora del cambio y la justicia sociales» (p. 29).

De los estudios anglosajones, Goodson (2008) también resalta el libro de “Meyer *School knowledge for the masses*”, donde se afirma que hay que comenzar a ver el

papel de la disciplina escolar en el contexto de objetivos sociales más amplios, que muchas veces tienen que ver con la persistencia de la sociedad, por lo que hay que ubicar la existencia de las disciplinas escolares en periodos de tiempo amplios y contextos sociales vastos. En la obra citada, Meyer (1992) expone que las disciplinas escolares se generaron en un periodo corto a finales del siglo XIX, cuando fueron establecidos los sistemas nacionales de educación en muchos países del mundo: 1890-1910, periodo que denomina el autor como una época de invención, a la cual le sigue otra de legislación, en la que se instituye y, finalmente, otra de intervención a la que denomina de mitologización.

Con base en esta periodización, se tiene que hay una época de promoción, donde los profesores adoptaban nuevas disciplinas como una necesidad, en el desempeño de un papel y un status ocupacional, por ejemplo, en las décadas de los años 60 y 70, las luchas internas fueron más predominantes, las cuales fueron seguidas de un periodo en el que los intereses externos estimularon el proceso de cambio.

Una segunda fase de transformaciones se presentó en los años 80-90, donde, se determinó para los currículos relaciones de carácter externas que se materializaron en reformas a una escala global, en las que buscaron un órgano central de aplicación. Y una última fase, que Meyer (1992) denominó Nuevo Milenio, donde la formulación de los cambios son discutidos en áreas empresariales externas, que pueden ser canalizados a través de agenciamientos mundiales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. En esas condiciones, las fuerzas externas se presentan como definidoras y transmisoras de categorías de contenido. Actividades que requieren ser legitimadas mediante el cambio de exámenes y legislaciones, es decir, leyes y decretos para el establecimiento de los cambios.

Por otro lado, Kliebard y Franklin (1983) identificaron tres temas de investigación para la historia del currículo, que consideramos se mantienen hoy

grosso modo; estos serían, atendiendo a Franklin (1991) : “1. Las investigaciones a los principales esfuerzos reformadores del currículo, como los del movimiento de eficiencia social y del progresismo; 2. Un segundo grupo, más reducido, protagoniza el intento por introducir nuevas áreas de estudio dentro del currículo, incluyendo la educación vocacional, la educación sexual y la educación especial, así como los estudios referidos a la desaparición y mudanza de disciplinas escolares; 3. Un tercer grupo de especialistas, aún más reducido como sostienen Kliebard y Franklin, examina la historia de materias escolares como el inglés, los estudios sociales y las ciencias naturales”(p,42).

Por último, algunas de las ideas que hoy trabajan Goodson y sus seguidores, según Rifa Valls (2005), están en relación con la forma como se introducen en los currículos escolares versiones empresariales antiguas, con su significado y forma, cómo se comportan en los procesos de mediación o en los procesos de refracción. Y la explicación a la paradoja que implica la globalización que cuanto más se incrementa la liberación de los mercados más regulado se vuelve el sector público y más controlados son los currículos escolares. A ello debe adicionarse las implicaciones de lo que llamamos el fundamentalismo de la práctica en la formación de maestros.

1.1.5.2 La escuela nórdica de la disciplina escolar.

Para el caso de los países nórdicos Tomas Englund de la Universidad de Upsala (Suecia) a comienzo de la década de los noventa investigaba el desarrollo de los estudios del currículo escolar, y consideraba que el análisis de la historia curricular es un campo de investigación en expansión que retoma los planteamientos de Musgrove (1968) y la nueva sociología de la educación de Young, (1971). A juicio de este autor, los trabajos finlandeses correspondientes a este campo de la historia curricular son: Anderson (1983), *Läsning och skrivning* (Lectura y escritura), Hansen (1988), *Folkets språk ifol ets skola* (El lenguaje popular en las escuelas populares), Koskinen (1988), *Farewel to*

gramar, (desarrollo de la gramática) Rinne (1988), los códigos de los planes de estudio cambiantes de escolarización finlandés.

La investigación histórica curricular en Noruega ha desarrollado en las últimas décadas una orientación hacia la historia de las asignaturas, y es precisamente en este lugar donde se da el planteamiento de las materias escolares como complementarias a las concepciones didácticas. Este caso es muy particular, por cuanto la historia de las disciplinas escolares no se desprende de los estudios curriculares de orden pedagógico y didáctico.

La obra de mayor reconocimiento es la Teoría del Currículum y Escolarización de Lundgren (1992), donde se encuentran diferentes definiciones del concepto currículo, lo que refleja, en parte, las ideas cambiantes sobre la escolarización y sus funciones. "Detrás de cualquier currículum existe un conjunto de principios según los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos de transmisión de los contenidos educativos, escolares" (p. 9). Este conjunto homogéneo es lo que el autor denomina «código curricular».

Se concluye, sobre la Historia del Currículo, que Goodson plantea la idea que éste se construye en diversos ámbitos y niveles, distinguiendo entre el "currículo escrito" y el "currículo como actividad en el aula", y llama la atención sobre el peligro de estudiar únicamente el currículo que se explicita en los programas de estudio, en las prescripciones oficiales o en los libros de texto, olvidando que "las altas esferas del currículo escrito están sujetas a renegociación a niveles más bajos, y especialmente en el aula" (Goodson 1991 p. 30). Podría decirse, siguiendo a Goodson, que el currículo se construye en diversos campos - "ámbitos" o "niveles"-, de entre los que cabe destacar el campo del currículo oficial, el campo de los libros de textos, materiales escolares y el campo de la práctica escolar.

1.1.6. La caja de herramientas de las disciplinas escolares: Nuevas categorías.

Los conceptos son, al mismo tiempo, expresiones afectivas y cognitivas sobre el mundo. Ellos existen como una materialidad de una realidad pensada o como un indicador de la existencia de un cuerpo teórico finamente pensado. En particular, los conceptos de la ciencia social para Popkewitz (1987) se desarrollan como respuestas a cuestiones de transformaciones sociales y forman parte de un programa político para responder al cambio. Algunos conceptos hacen que el mundo parezca armonioso y estable, otorgando legitimación a las instituciones sociales existentes; otros conceptos fijan su atención en contradicciones y flujos, atendiendo a las dinámicas que subyacen a las tensiones de cambio y de continuidad.

Otros, como los que aquí interesan, no tienen la misma cualidad metafórica de los anteriores sino que presuponen relaciones, redes, constructos que tienden a subrayar y a configurar reflexiones para las realidades educativas, son como los puntos de un tejido, que le dan forma y contenido a un discurso pedagógico o didáctico, funcionan como una caja de herramientas foucaultiana¹². Las disciplinas escolares y la historia social del currículo generaron un cuerpo conceptual rico y variado que están dinamizando la reflexión educativa en variados aspectos. En este capítulo se han tomado las principales categorías y conceptos para elucidar de ellos sus mecanismos de procedencia y las realidades que logran plasmar, ellos son: la cultura escolar, el formato escolar, la gramática escolar.

1.1.6.1 La cultura escolar. Uno de los primeros en utilizar el término cultura escolar fue Julia (2001), quien en su trabajo “La cultura escolar como objeto histórico”, presenta este concepto como “un conjunto de normas que definen los

¹² La teoría como caja de herramientas -había precisado Foucault (2001) quiere decir: Que se trata de construir no un sistema sino un instrumento: una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se establecen alrededor de ellas. Que esta búsqueda no puede hacerse más que gradualmente, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas

saberes a enseñar y los comportamientos a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión y la asimilación de dichos saberes y la incorporación de estos comportamientos” (p. 6). A lo que añade que, en razón a este motivo, estos modos de pensar y obrar se han difundido ampliamente o han sido adoptados en otros ámbitos sociales de nuestra sociedad academizada.

El objeto principal de esta categoría era presentar las bases para una crítica a las investigaciones que en materia educativa y didáctica desconocían el funcionamiento interno de la escuela, miradas siempre centradas en las ideas pedagógicas.

Un segundo momento de elaboración de una matriz conceptual ligada al concepto de cultura escolar, fue desarrollada por Viñao Frago (2001). Su definición es anunciada así:

“...conjunto de teorías, ideas, hábitos y prácticas –formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos– sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos –por ejemplo, las disciplinas escolares– que la configuran como tal cultura independiente” (p. 31).

Lo anterior lleva a afirmar que la cultura escolar vista por este autor, a juicio de Cuesta y Mateos (2002), es algo que permanece y perdura; que las continuas reformas no logran más que moldear superficialmente porque sobrevive a ellas, y las alcanza inclusive a moldear en un proceso donde la escuela produce un sedimento formado a lo largo del tiempo. La idea de cultura escolar constituye la matriz conceptual, el eje temático vertebrador y el objeto mismo dentro del cual se desenvuelve la parte principal de la labor historiográfica de Antonio Viñao.

Cuatro categorías operacionalizan, Según Viñao Frago (2001, 2002), el concepto de cultura escolar:), i) Los actores, profesores, padres, alumnos, personal administrativo; ii) Los discursos, pautas lingüísticas y formas de comunicación; iii) Los aspectos organizativos como las formas de organización de tiempos y espacios escolares y, por último, iv) La cultura material de la escuela (Citado por Hollman, 2006). Se puede advertir que la operacionalización del concepto de cultura escolar no se limita, como en el caso del concepto de gramática escolar, a las formas organizacionales de los sistemas educativos.

De este modo, A. Viñao (2002) llega a desarrollar un fino análisis de la micropolítica de la institución escolar, a través de tres funciones del tiempo escolar:” a) como disciplinario, b) como mecanismo de organización y racionalidad escolar, y c) como instrumento de control externo a la escuela”(p15). La complementariedad de estas funciones y las diversas tipologías que adquieren a lo largo de la génesis de los sistemas escolares de la modernidad, facultarían para comprender los rasgos más definitorios y arraigados de la cultura escolar.

En Francia, Forquin (2001) dinamiza desde otros aspectos la cultura escolar, se pregunta sobre la naturaleza de las competencias que transmite la escuela y sobre el rol que juegan en la formación fundamental de las personas. Al permanecer dentro del marco de las concepciones didácticas, asume que la construcción de la cultura escolar es un conjunto de contenidos cognitivos y simbólicos que son escogidos y trabajados a través de un "condicionamiento didáctico" y proyectados como programas de estudio, que son transformados en objeto de una transmisión deliberada en los centros educativos a partir de la utilización de nociones como "prácticas sociales de referencia"; las que han sido ampliamente debatidas desde las didácticas de las disciplinas, pero poco utilizadas como referentes del trabajo cotidiano en las aulas.

Del mismo modo, Forquin considera que existen tres concepciones diferentes en la elección de los fundamentos que han de enseñarse:

“una concepción "lógico enciclopédica" (que presenta a todo el mundo la totalidad del saber a partir de una identificación racional de sus elementos constitutivos), una concepción "práctica" o "instrumental" (propone una nueva aproximación a los programas de enseñanza bajo el ángulo de objetivos operacionales y de competencias mínimas exigibles), y una concepción "cultural y patrimonial" que pone el acento en la transmisión de valores y referencias esenciales en las que puede reconocerse una comunidad, una nación y una civilización” (2007,p, 2).

Una de las potencialidades de la proposición del concepto de cultura escolar es que éste se materializa en plural, lo cual permite reconocer que las diferencias en la escuela son marcadas y multidimensionadas, es por ello que Cuesta y Mateos (2002) exponen tres perspectivas de aproximación a las facetas de la cultura escolar: la teórica (la de los especialistas en educación), la legal (la que configuran los políticos con las leyes) y la real (la que determinan los agentes con sus prácticas en la escuela).

1.1.6.2. Las categorías del grupo Federación Icaria (FEDICARIA)

Igualmente, en España la configuración de los grupos que tienen como referencia la historia de las disciplinas escolares y sus currículos es amplia y variada, desde los campos teóricos que las agrupan, como desde sus opciones metodológicas, así como de sus formas organizativas. Desde comienzos de la década del noventa, se conforman grupos de profesores universitarios, de enseñanza media y de enseñanza primaria, procedentes de diferentes comunidades autónomas y agrupadas en la federación de grupos de renovación pedagógica de toda España: Fedicaria.

En su variedad teórica y metodológica, nos referencia Cuesta (2003), que los grupos combinan la tradición marxista releída por el sociólogo de la educación Carlos Lerena (sistema educativo español) en los años 70, la sociología crítica de la educación, la historia social del currículo, la genealogía nietzscheana vista

desde Foucault, y una permanente referencia a la historia social, los estudios culturales y la crítica de una parte de la Escuela de Frankfurt, así como a P. Bourdieu.

A juicio de Cuesta (2006), la preocupación más inmediata y persistente al interior del grupo, en el momento de su fundación, fue en torno a la didáctica, que se reconceptualizó bajo la denominación de crítica, y en la que participaron un conjunto de grupos dedicados a la renovación pedagógica en el área de Ciencias Sociales (Asklepios, Aula Sete, Cronos, Gea-Clío, Germanía-Garbí, Ínsula Barataria, IRES, Pagadi); algunos habían ganado el concurso nacional para la producción de materiales curriculares, convocado por el Ministerio de Educación en 1990. Otro tema que preocupó al grupo en el momento de su fundación, muy manifiesto en las páginas de Con-Ciencia Social la revista que apoya su reflexión, fue la interrogación sobre el significado de la innovación y el alcance de las reformas educativas.

Los temas de mayor preocupación para el grupo, sintetizados por Cuesta (2006), son: proyectos y materiales de enseñanza, problemas sociales y problemáticas socio-ambientales, conocimiento escolar y disciplinas escolares, ideas del alumnado, innovación y transformación de la escuela, fundamentos de una didáctica crítica. Los grupos que a nivel de la España tienen representación son: Aragón Fedicaria, Asturias Fedicaria, Cantabria, Fedicaria, Salamanca, Fedicaria Sevilla, y el Proyecto Nebraska.

Tabla 1. Categorías y conceptos grupo Fedicaria

Autor y categoría	Definición	año	Función
Código Disciplinar Cuesta	Se puede definir código disciplinar como un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de una disciplina escolar, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y práctica dominantes en la enseñanza dentro del marco escolar.	1997	Estudiar las disciplinas escolares
Pedagogías Blandas Merchán y Julia Varela.	El triunfo en España de las pedagogías blandas o pedagogías psicológicas, es el momento más álgido de la tradición paidocéntrica, ilustradas por médicos-psiquiatras y pedagogos-psicólogos, atentas al desenvolvimiento "natural" y armónico del niño, vinculadas a los grandes movimientos de renovación. Circunstancias coincidentes con una hegemonía social de las clases medias.	1983, 1991, 1995, 2006	Estudiar las reformas
Campos de producción del currículo Merchán Iglesias	Los campos de la producción del currículo, se producen mediante procesos de selección y contextualización. Se considera la práctica escolar, es decir, el acontecer diario en las clases de Historia, como uno de estos campos en el que juegan un papel fundamental la disposición, intereses y expectativas de alumnos y estudiantes, las características específicas -de horario y espacio- del contexto escolar, siempre bajo la mediación de las funciones sociales de la institución escolar.	2002	Estudiar los currículos escolares
Práctica escolar Merchán Iglesias	La práctica escolar permite entender que la clase de Historia es el escenario en el que se culmina el proceso de selección y configuración del conocimiento que se pone a disposición de los alumnos, de manera que el análisis de lo que en ella ocurre nos ayudará a conocer las características de ese conocimiento y, sobre todo, a comprender los mecanismos que operan en su determinación.	2002	Estudiar las disciplinas escolares

<p>Didáctica Genealógica.</p> <p>Cuesta Raimundo</p>	<p>La didáctica genealógica implica una particular relación entre pasado, presente y futuro, atravesada, en todo momento, por el afán emancipador que se sustenta en una esperanza de una vida mejor. De lo que se infiere que una didáctica que sostenga la conveniencia de “pensar desde el presente” se ve forzada a pensar históricamente, siempre y cuando ese pensar reivindique para sí la cualidad de crítico. La mirada genealógica exige simultáneamente problematizar el presente y pensar históricamente. De ahí que estos principios sirvan para sustentar una didáctica de las ciencias sociales orientada hacia el estudio de los problemas sociales relevantes, es decir, una enseñanza volcada hacia aquellos temas que dificultan en el presente y han impedido en el pasado</p>	<p>2003</p>	<p>Estudiar las disciplinas escolares</p>
<p>Modo de educación</p> <p>R. Cuesta</p>	<p>Modo de educación es un concepto que construye Lerena como herramienta de periodización del sistema de enseñanza. Posteriormente Raimundo Cuesta lo reutiliza y transforma para designar dos grandes etapas en el desarrollo del sistema educativo en la era del capitalismo: el modo de educación tradicional-elitista, que abarcaría desde sus orígenes hasta los años sesenta del siglo XX, y el modo de educación tecnocrático de masas que llegaría hasta nuestros días.</p>	<p>2005</p>	<p>Estudiar las disciplinas escolares</p>
<p>Didáctica Crítica</p> <p>Raimundo Cuesta</p>	<p>La didáctica crítica representa una actividad teórico-práctica muy lejana a la que se aloja en los nichos académicos donde tal saber encuentra justificación y funcionarios a su servicio. Y así como la crítica de la escuela no puede ser desgajada de la crítica de la cultura tampoco la didáctica es nada fuera de una determinada política de la cultura. Como habitualmente recuerda Apple (2002), de reordenar las estrategias de poder y saber dentro de una nueva alianza de fuerzas capaz de imponer contra hegemonía. Y ello, ciertamente, significa politizar la didáctica</p>	<p>2006</p>	<p>disciplinas escolares</p>

Fuente: Elaboración propia

1.1.6.3. La gramática escolar.

Frigerio (2000) expone que este concepto se compone de un sistema de reglas, categorías, definiciones, que conforman así un sistema lingüístico. Por lo anterior cada individuo, cada grupo o comunidad lingüística empleará el mismo sistema lingüístico de manera más o menos diferenciado, según las circunstancias más diversas y según el contexto comunicativo. Apunta la autora, que:

“la Gramática se ocupa de niveles de enunciados que tienen un cierto carácter abstracto y convencional a la vez. Esto significa que la mayoría de los hablantes conocen las reglas que caracterizan esos niveles y, mientras hablan, suponen que el otro hablante conoce (casi) las mismas. En otras palabras se estaría asumiendo que existe en la escuela una tradición motivada por un sistema de reglas que se han pasado de generación en generación”.(p23)

El concepto de gramática escolar es generado en el mundo anglosajón. David Tyack y Larry Cuban (1995 p. 65) lo presentan como “formas organizativas que gobiernan la instrucción”, como un conjunto de reglas que define en las escuelas cómo éstas dividen el tiempo y el espacio, cómo se clasifican los estudiantes y los asignan a clases, las formas de las calificaciones, la división de los alumnos en aulas, la tarea de los docentes y la conformación de un saber que debe ser enseñado, y estructuran las formas de promoción y acreditación. Esta gramática habría sido interpretada por alumnos y profesores como los rasgos constitutivos de una escuela “verdadera”, surge así el concepto de escuela real.

Este concepto guarda similitudes con el de cultura escolar que se emplea para entender las continuidades y los cambios de tradiciones e invenciones de la vida cotidiana, las prácticas y la realidad educativa de las instituciones, de las aulas en su confrontación con las teorías y la legalidad educativa.

La gramática escolar parte del estudio permanente y metódico que los autores realizaron de las diversas reformas educativas impulsadas a lo largo de varias décadas en Estados Unidos, acuñaron el término “Tinkerers”, quiere decir “adaptadores” o “experimentadores” para calificar a los maestros y profesores; que

introdujeron los grandes cambios educativos acusando al pasado de las crisis y con una aptitud de desconocer todo (Viñao, 1997).

La funcionalidad de este concepto en términos prácticos se pone en circulación para explicar cómo se adoptan los cambios; cómo y por qué determinadas propuestas son introducidas más o menos rápidamente a la vida escolar; cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de esos modos de hacer y pensar sedimentados a lo largo del tiempo; cómo puede generarse el cambio y cómo las reformas se comportan dentro de una dinámica que combina continuidades y rupturas.

Con la utilización de este término se pretende recalcar un carácter descriptivo y a la vez prescriptivo, descriptivo puesto que señala cómo se organiza la enseñanza, prescriptivo, en tanto el mismo indica cómo debe organizarse lo que se cataloga como “verdadera” enseñanza. La característica central de estas formas organizacionales es que se mantienen a lo largo del tiempo de manera tan estable que se naturalizan y pasan a ser consideradas como sinónimo de la verdadera escuela para alumnos, padres y profesores. (Tobin y Tyack, 1994 citado en Hollman 2006).

1.1.6.4. La forma escolar. Esta categoría, también de origen anglosajón, es desarrollada por Vincent, Lahire y Thin (1994) tiene su origen reflexivo en la historiografía de las instituciones escolares como en la historia de las ideas pedagógicas. Bajo el nombre de forma escolar asume Southwell (2011) “(...) se crea una configuración socio-histórica, surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI-XVII, que da como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos de socialización”-(p 68). Los anteriores autores enfatizan que en determinados instantes de la historia, aprender no era distinto de hacer; “(...) es esta retirada de poder del hacer la que va a configurar la escolarización”, por lo que se establece un tiempo y un espacio específico para la escuela una expresión socio-histórica de las ciudades europeas de finales del siglo XVII.

Un grupo de reglas y relaciones es lo que vendría a establecer la forma escolar, que vistos desde Vincent, Lahire y Thin (2001), pasan de manera directa de la comunidad de maestros y alumnos al gobierno severo de los alumnos por los maestros. Adicionalmente lo que nos muestran estos autores es la necesidad de estudiar las fuerzas que crean y modifican la escolaridad así como la transformación de esta. Lo explica muy bien Gonçalves Vidal (2010) cuando escribe que desde los aportes de Vincent, Lahire y Thin (2001), resulta valioso atender el concepto de “forma escolar”, vinculada con los aprendizajes como encarnaciones de modos específicos de ejercicio de poder.

Viñao Frago (2000) retomando a Vincent, Lahire y Thin (1994), hace uso de esta categoría para explicar el cambio de las funciones de socialización, formación y transmisión de conocimientos que son asignados cada vez con más amplitud e intensidad a agencias, empresas o instancias privadas ajenas al sistema educativo formal. Finalmente los anteriores autores logran con esta categoría exponer la hipótesis de que, al contrario de lo que en ocasiones se mantiene, lo que está acaeciendo es una progresiva “escolarización” o “pedagogización” de aquellos ámbitos de socialización y formación ajenos al sistema educativo formal.

Por lo anterior se viene dando hoy una forma de escolarización donde las actividades educativas a cargo de las familias ocupan cada vez más el tiempo no escolar. Son actividades, y prácticas que cada vez en intensidad y tiempo están siendo ofrecidas por instituciones públicas o privadas, y administradas por especialistas no cercanos necesariamente al mundo de la escuela, aunque adopten en su configuración formas escolares. Se estaría pensando hoy que dentro de este grupo se integrarían las actividades de apoyo extraescolares.

Hablar de forma escolar finalmente es como expone Southwell (2011) investigar y explorar sobre aquello que confiere unidad y una congelación

histórica particular, germinada no sin dificultades en determinadas formaciones sociales y que se constituye y tiende a imponerse, retomando y modificando ciertos elementos de formas antiguas. Lo importante para quienes hacen uso de esta característica es que los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad, de otro modo solamente podría ser una enumeración de múltiples características.

Se concluye que la forma escolar establece la aparición de un tiempo específico, el tiempo escolar, simultáneamente como período de vida, como tiempo del año y como empleo del tiempo cotidiano. Con ello, se desarrolla también un nuevo orden urbano, una redefinición (y no solamente una redistribución) de los poderes civiles y religiosos.

1.1.7. Del saber escolar geográfico

1.1.7.1. Del saber y de la ciencia. Aceptamos que el mundo de la escuela teje, a su ritmo y con sus maneras, un tipo de conocimiento muy particular que es a la vez original, dinámico y se reconstruye en una relación permanente entre cotidianidad, estudiantes, maestros y diversas prácticas arraigadas en el tiempo que se reconstituyen y validan por su efectividad; este tipo de conocimiento no es científico ni adapta el científico para el mundo escolar.

Al respecto nos recuerda Tezanos (2011) que la ciencia tiene su punto de emergencia en una pregunta que demanda contestaciones que examinen, expliquen y descifren los fenómenos naturales y sociales que rodean al ser humano. Preguntas que se relacionen con una teoría acopiada. El proceso de construcción de conocimiento científico, enfatiza Tezanos ya sea natural o social, se caracteriza por el distanciamiento y la búsqueda del encadenamiento, tanto causal como dialéctico, de los hechos a explicar. Los resultados de este proceso se expresan en un conjunto de enunciados con fuerza demostrativa que articulan cambiantes aparatos teóricos disciplinarios.

De una manera muy diferente funciona el conocimiento del mundo escolar, que ya no llamaremos disciplinas sino saber escolar, una categoría que desprende sus raíces de la de práctica pedagógica, porque está más sintonizado con esta mirada. Una construcción así reclama de un intervenir, conversar, discutir, analizar la cultura del mundo escolar. Y funcionaría de la misma manera que Tezanos explica, el existir de una práctica pedagógica donde la escritura de una lección y/o de una unidad ya desarrollada, es sometida al juicio riguroso, objetivo y sistemático, que trasciende la mera opinión, porque es un saber sistematizado, historiado, puesto en práctica, y validado.

En consecuencia, siguiendo también a Tezanos, se puede afirmar que en la constitución de un saber la relación se da con la triada: “práctica, reflexión, tradición del oficio”(p 7). Donde la práctica se compone de una relación de la cotidianidad, con los oficiantes de la profesión para establecer una disciplina, en una dinámica donde la tradición hace parte del saber acumulado de la profesión. Siguiendo esta pista el saber escolar estaría retomando las practicas las reflexiones y el mundo de la escuela en una dinámica en la que el maestro dinamizador de las tradiciones y los nuevos conocimientos.

Para Tezanos en la ciencia el proceso de conocimiento se acota en la producción de conceptualizaciones teóricas que conforman los diferentes aparatos disciplinarios que, en general, tienen la condición de ser auto-referentes y auto-contenidos. Lo cierto es que estas diferencias entre ciencia y saber no son tajantes, son relaciones de complementariedad no de causalidad, en ese sentido el mundo escolar tiene un saber construido con unas prácticas pedagógicas e históricas. Se construye con fuerzas en tensión y fuerzas dinamizadoras de apropiación y creación.

1.2.2 Saber Foucaultiano. La verdad es ella misma poder.

El proceso de transformación de un “cuerpo de saberes referidos al mundo escolar” en un “campo de conocimiento legitimado socialmente”, se originó a juicio de Suasnábar y Palamidessi (2010) con los procesos de diferenciación, especialización e institucionalización de saberes, agentes e instituciones que desde fines del siglo XIX y durante el pasado siglo XX se desplegaron en el mundo de la escuela, en el campo burocrático estatal y en el ámbito universitario. Es decir, el saber escolar no es sólo una construcción endógena como la planteada por Chervel, es también, como lo analiza la historia social del currículo, una tensión de fuerzas internas y externas que generan confluencias, bifurcaciones y requieren ser analizadas desde los referentes de la triada “poder-saber-verdad” ligados circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen. Lo que se sabe en la escuela tiene producción propia pero también tiene imposiciones creadas por los efectos de poder que la inducen y la acompañan.

Por otro lado es importante considerar que es imposible liberar la verdad de todo sistema de poder y de saber, este empeño sería una ilusión pues como lo explica Foucault (2001) «la verdad es ella misma poder»(p 156). A lo que sí se puede llegar, sin embargo, es a separarla de las formas hegemónicas de poder. Pero, en cualquier caso, “las cuestiones de la verdad están en sí mismas implicadas con las cuestiones políticas de poder y saber” (Foucault, 1992 p. 189).

El régimen político de la verdad y la participación del poder en la dinámica de la verdad se rige, en la actualidad, por varias características que, tomadas de Foucault (1992), se pueden presentar así: 1. La verdad está ligada al discurso científico. Tiene la forma de discurso científico y depende de las instituciones que lo producen. 2. La producción económica y el poder político, por otra parte, pueden carecer de verdad. 3. La verdad, hoy, funciona bajo formas masivas de difusión y consumo. La educación es un mecanismo social y político de

distribución. 4. Se produce y se transmite bajo el control dominante de los grandes instrumentos políticos y económicos. La universidad y el ejército forman parte de ellos. 5. La verdad es el centro de los debates políticos y de los enfrentamientos sociales.

Bajo las anteriores perspectivas se puede afirmar que el saber y el poder se cruzan en las instituciones escolares y plantean interferencias e implicaciones que destruyen todas las posibilidades que, tradicionalmente, se viene atribuyendo al humanismo histórico¹³. Los mecanismos de enderezamiento de la conducta están legitimados y promovidos por prácticas de poder, que convierten la relación pedagógica en un nudo de confrontaciones políticas (Várela 1989, Ball 1993, Marshall 1993, Rodríguez 1995). Para analizar las relaciones que establece el mundo de la pedagogía con el conocimiento en general, estos autores parten de la premisa foucaultiana que anuncia que no existe una relación de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, ni un saber que no suponga y no constituya un poder.

Sin duda, la escuela y sus enseñanzas, sus prácticas evaluativas, sus currículos y sus recursos didácticos están situados en el ámbito de los «poderes disciplinarios» y en el marco de los controles sociales. El Estado actúa directamente sobre su ordenamiento y en la programación de sus competencias. En este sentido, es un centro de intervención política. Esta participación ocurre, sobre todo, en los niveles donde lo que se pretende es «hacer posible un saber determinado». Naturalmente se extiende también a todos los factores del proceso educativo (Rodríguez 1995).

Lo anterior no implica que el saber escolar no produzca una cultura propia en medio de unas prácticas de imposición, los maestros adaptan, recrean, no acatan,

¹³ El humanismo no ha cesado de anteponer saber y poder, los ha hecho excluyentes a un poder carente de verdad, el poder político no está ausente del saber, está tramado por éste (Foucault, 1973 p.59)

dinamizan las reformas educativas. Por otro lado, el saber escolar es una expresión que muestra que la escuela también es baluarte del conocimiento, que la enseñanza no está desraizada del aprendizaje, que estas se dan como consecuencia de un proceso histórico complejo y sistémico.

El saber escolar también está ligado a lo que Foucault (1990) denominó las técnicas del yo, saber sobre sí mismos, usadas por los hombres para alcanzar una cierta forma de ser «sí mismos», una cierta forma de establecer los cimientos de la razón práctica, una clase de aprendizaje y de modificación individual. Al cambiar las prácticas y técnicas, cambia el yo cuanto tiene de ser. Las prácticas pedagógicas no funcionan autónomamente, sino íntimamente conectadas a las sucesivas técnicas del yo. Tecnologías de poder, capaces de determinar conductas y de someterlas a ciertos fines, a tipos de dominación. Los sujetos se objetivan y son despojados del carácter interno del comportamiento. Así mismo, las tecnologías del yo permiten a los individuos efectuar por cuenta propia, o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos. Aceptamos entonces que el saber escolar al estar siendo modificado, adaptado por fuerzas de saber-poder crea subjetivaciones y nuevas maneras de ser. Esta dinámica es claramente observada en los currículos nacionales y en los proyectos educativos de carácter privado y estatal.

1.1.7.3. Del saber pedagógico al saber escolar.

El Saber Pedagógico (SP) es visto por Aristizábal (2006 p.2) como un aporte de la comunidad académica colombiana, realizado por del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica GHPP, el cual emprendió un programa de investigaciones desde finales de la década del setenta del siglo XX. El SP se convirtió en una estrategia analítica que describe los discursos, las prácticas y las instituciones de la educación. Este es un concepto metodológico que reúne, según Aristizabal (2009):

“(…) relaciones entre la práctica pedagógica, la didáctica, las de la ciencias de la educación, la pedagogía y el currículo. Con éstas era posible estudiar la influencia de las tradiciones europeas y norteamericanas en la educación colombiana,

especialmente de las misiones alemanas en Colombia (y la introducción de los conceptos de didáctica, formación, pedagogía, currículo), de la tradición francesa (ciencias de la educación), de la tradición anglosajona de corte tecnicista e instrumental por la vía de la tecnología educativa (currículo), de la tradición de la teoría crítica de la educación (pedagogía crítica, pedagogía intercultural, currículo como proyecto de investigación)",(p45)

Según de Runge (2002) el GHPP tomó la Pedagogía como saber y el saber cómo un espacio de conocimiento de amplio espectro, un, un espacio donde se arraigan discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber permite explorar, a juicio de Zuluaga (1999 p.44), las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, estas relaciones se establecen así:

"(...) primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados, con las Ciencias de la Educación, con la Historia de la Educación y de la Pedagogía, que los historiadores de las ideas toman como historia de su "progreso", y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación"(Martínez Boom p,5),

Lo interesante del concepto saber pedagógico esta precisamente en haber defendido que la Pedagogía no es solamente un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso.

El discurso del saber pedagógico se encuentra disperso en registros que se recogen textualmente de Zapata (2002 P 179), de la siguiente manera:

1. Los conceptos propios de la historicidad de la Pedagogía y los que pertenecen a otros dominios del conocimiento pero que hacen parte de su discursividad. Están presentes en fuentes primarias de la Pedagogía, las obras de Rousseau, Pestalozzi, Comenio y Herbart, por ejemplo.
2. La difusión llevada a cabo por los organismos del Estado (la Dirección de

Instrucción Pública en el siglo XIX reproducía en la prensa ciertos autores y no otros), las sociedades de discurso (la sociedad didascálica cuya fin era vigilar y difundir las primeras letras, en la primera mitad del siglo XIX), y el saber popular (los padres de familia y los maestros son autores de hojas volantes donde fijaron sus posiciones frente a planes de enseñanza).

3. La adecuación social a que es sometido el discurso para efectos del poder político o económico (sabido es que la alianza entre el Estado y la Iglesia en la época de la Regeneración acentuó la adopción de discursos sobre la moral y la religión en los manuales de pedagogía).

4. La producción de saber por los sujetos que delimita para las instituciones de la práctica pedagógica el proceso de institucionalización.

5. Las adecuaciones que producen en el saber pedagógico otros saberes hegemónicos, a nivel de sus objetos, conceptos, formas de enunciación o elecciones estratégicas.

6. Los registros propios de las instituciones donde se realizan prácticas pedagógicas con base en las anotaciones que requiere la utilización de una o varias opciones de enseñanza.

7. Las normas que provienen del propio saber (procedimientos de enseñanza y de disciplina escolar) y las que le son asignadas por instituciones estatales (sanciones, disciplina, requisitos).

8. Las posiciones de sujeto de saber que puede asumir un maestro en nuestra formación social.

Los objetos del saber pedagógico están constituidos según Martínez Boom(2006) por: "(...) la escuela, la instrucción, el sujeto o los sujetos, el niño, los conocimientos, las formas de enseñar, los métodos de enseñanza, las formas como se relacionan las ciencias con la enseñanza y la enseñanza básicamente de un conjunto de saberes que no son necesariamente científicos" (P5).

Este conjunto de objetos de saber compondrían el saber pedagógico, pero fundamentalmente la enseñanza como el objeto más importante sobre cuál ha

reflexionado: y es en torno a este objeto que se podría hablar de una disciplina, ya no del saber pedagógico sino de la pedagogía. Por lo anterior el saber escolar tiene unas íntimas relaciones con la enseñanza como categoría estructurantes de este.

En general la mayoría de autores pertenecientes GHPP consideran que la configuración del término saber para la pedagogía les permitió una amplia movilidad para desplazarse desde los territorios más sistematizados hasta los espacios más abiertos que están en continuo intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas. Desde las anteriores apreciaciones, Zapata (2003 p 178) muestra cómo el término saber pedagógico admite al maestro como el portador de este saber y el archivo como recipiendario de ese saber.

El saber pedagógico es mucho más comprensivo que cualquier teoría, enfoque, paradigma o corriente. Su gran interés es el saber en general, sus condiciones de aparición, sus inicios, su desarrollo, sus interacciones, su pretensión de científicidad, su cruce con las prácticas de poder y micro poderes.

Un elemento que requiere un fuerte análisis en la categoría saber pedagógico, es el lugar que el maestro toma en este saber cómo núcleo discursivo, el maestro al decir de Martínez Boom y otros (2003) es el portador del saber pedagógico.

Si el saber pedagógico está en relación primera con la enseñanza y el maestro, se conectaría con el saber escolar, redimensionando algunas de sus categorías y recreando otras, a través de la historicidad que guardan en común ambos. El saber escolar tomaría del pedagógico el lugar que éste da a la pedagogía, a las relaciones saber poder, los dispositivos escolares y sus prácticas relacionadas con las tecnologías del yo.

Si el saber pedagógico sincroniza maestro-enseñanza, el saber escolar sincroniza la escolarización-escuela y- maestro. En tal sentido Popkewitz (1989) asume que las escuelas se edifican, se construyen y se reorganizan socialmente mediante acciones de la gente. Esas construcciones nunca son neutrales: la escolarización es la acción de ciertas normas entre la serie de las que son posibles en un momento cualquiera. Asimismo, más que una tipología naturalizada de escuela, existen desiguales formas de escolarización para personas. Estas diferentes formas de escolarización recalcan diferentes modos de considerar las ideas, contienen contrastantes valores sociales, y mantienen diferentes principios de legitimidad y formas de control.

Recogiendo las discusiones anteriores, tenemos que un saber se configura con la relación: práctica, tradición del oficio, donde la práctica se constituye en la cotidianidad transformadora. Tenemos que el saber escolar se compone de- unas fuerzas que se desplazan en movimientos externos e internos, se tensionan y complementan.

Por otra parte, con la categoría cultura y disciplina escolar se retoman las dinámicas endógenas del saber escolar, que para Felman (2009) configura hoy un dispositivo pedagógico que se da por la concurrencia de cinco elementos, plan de estudio, el horario escolar, sección o división del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos que conforman un escenario básico de la vida escolar; los edificios escolares reconocen estas marcas y se ordenan con relación a ellas.

De estas formas endógenas hacen parte también la evaluación, los rituales escolares, la cultura material y escrita, todos éstos ligados al estatus de la materia. Estas dinámicas están tejidas de manera histórica por las mutaciones generadas al interior de las prácticas didácticas y pedagógicas, de los cambios en la enseñanza, de las modificaciones que esta enseñanza le dio al aprendizaje.

Otro elemento clave del saber escolar tiene que ver con la transmisión escolar, que se articularía a la didáctica y la enseñanza. La transmisión que le interesa al saber escolar tiene condiciones: la primera, que la transmisión tiene un carácter de historicidad, se transmite un conocimiento preexistente y valioso para una sociedad, la segunda condición es la asimetría, donde uno que llamamos profesor y otros que llamamos alumnos, que no tienen en su poder este conocimiento, les será pasado bajo un principio de respeto mutuo.

La transmisión escolar crear nuevas transmisiones; la transmisión establece dimensiones de confianza que debe limitar los riesgos de la decepción, y podríamos reforzar esta última idea aclarando que hablamos de una confianza pedagógica a la manera de Cornu(1999) como una hipótesis sobre la conducta futura del otro, en el orden de aquello que no se puede imponerse ni exigir.

Diríamos, entonces, que el saber escolar tiene también unas prácticas escolares, que se convierten en un campo en el que la actividad referida al conocimiento escolar no se circunscribe a la reproducción de lo que ha determinado el campo recontextualizador de Bernstein, sino que aporta a su reformulación (Cuesta,1999) lo cual ocurre por la disposición y las prácticas, no esencialmente conscientes o deliberadas de los docentes, y de las situaciones específicas del contexto en el que se desarrolla la enseñanza.

Como consideración final podríamos decir atendiendo a Nebraska, (2005) que el estudio de las prácticas escolares, es decir de lo que efectivamente ocurre cotidianamente en el interior de las aulas, es un campo escasamente reflexionado por la investigación educativa. Al respecto conviene decir que su importancia se relaciona también con la idea de que la enseñanza termina concretándose en una serie de acontecimientos que representan directamente alumnos y profesores. Comprender el significado que la escuela otorga a la educación de los niños y jóvenes pasa por mostrar el desarrollo de las clases en los centros escolares, se termina por esta vía explicando si es la transmisión de la cultura la pauta que realmente opera en la vida en las aulas o son otras.

1.1.8. Dinámicas del saber escolar dentro de un campo de la pedagogía.

La producción del discurso educativo daría lugar a la creación de un campo propio, denominado Campo Intelectual de la Educación CIE, que se mantiene en permanente dinámica de autonomía social, y el cual estaría regulado por sus propias prácticas específicas en los procesos discursivos (Díaz 1995). Este campo se configura como un escenario de luchas internas que buscan la hegemonía de grupos intelectuales, que se disputan por el control de las posiciones discursivas en el campo, y un escenario para la puesta en escena de los conflictos del y con el campo político. (Díaz 1995).

De este concepto se infiere que existe un campo del mundo escolar, donde se realiza una hegemonía de una disciplina o disciplinas y éstas se organizan de acuerdo a su capacidad de ejercer el control legítimo sobre la selección de los mensajes, sobre la forma y contenido de su transmisión, sobre los públicos, o sobre los contextos comunicativos. De estas tensiones se tiene que algunos saberes permanecen y se innovan, otros se transforman, desaparecen o se invisibilizan.

Para Álvarez (2010), si seguimos las pistas dadas por Díaz, tendríamos que asumir que la construcción del conocimiento escolar es algo que ocurre, propiamente, fuera de la escuela puesto que en el campo de reproducción no quedaría más actividad que la de aplicar el discurso pedagógico ya elaborado sin que quepa u ocurra, por tanto, proceso alguno de nueva recontextualización.

Con Bernstein (1995) y Díaz, (1998) el aula y sus saberes representan un pequeño laboratorio donde resuenan las relaciones sociales capitalistas, dichas teorías toman a la educación como portadora de relaciones de poder externas a ella misma. Así, el discurso pedagógico actúa como portador, como soporte de algo que se encuentra por fuera. Esta perspectiva muestra el mundo escolar como contexto de reproducción y constituye una estructura organizativa para la reproducción optativa de los discursos educativos (Bernstein, 2000).

Así mismo, Manghi(2009) tomando a Christie, (2002), considera que los colegios y sus agentes, los profesores, generan el control simbólico de las materias pedagógicas, para dar forma a ciertos tipos de conciencia y cierto tipo de expresión del especialista. Este análisis lleva a pensar que los estudiantes que logran dominar los discursos disciplinares como expertos llegan a las posiciones dominantes de las diversas agencias de control simbólico, como los discursos de las ciencias; y la manera como se lleva a cabo la instrucción o el proceso de control simbólico al interior de la escuela, nos lleva de vuelta a la manera valorada de realizar la enseñanza escolar de las diversas disciplinas seleccionadas; es decir, el concepto de campo de Bernstein no le permite al saber escolar su capacidad de creación propia.

Desde los discursos sociológicos los saberes escolares tienen una mirada especial que es descrita por Manghi(2009) así:

“Por ejemplo para Bourdieu (1998) la principal función de la disciplina es entrenar individuos mediante su sujeción a los principios de normalización/individualización. Bernstein (1991) plantea que los conocimientos especializan la identidad y la conciencia de los sujetos, así como las relaciones entre ellos”(p7).

Por otro lado, entre la noción de campo de origen Bourdiano y la que adopta Díaz de ascendencia en Bernstein(1995), se encuentran múltiples similitudes, explicadas todas ellas desde y por el origen sociológico que adoptan. La noción de campo, va a ser adoptada también por el grupo de Historia de las Practicas Pedagógicas GHPP, con una propuesta alterna denominada Campo Conceptual de la pedagogía CCP. Los puntos de divergencia y confluencia de éste vistos por Álvarez (2010)¹⁴ se pueden sintetizar así:

14 Sintetizadas de las memorias del seminario dirigido por el Dr. Alejandro Álvarez, denominado: el campo conceptual de la Pedagogía en Colombia, cuyo objetivo buscaba precisar las diferencias entre campo conceptual de la pedagogía y campo intelectual de la educación a propósito de la discusión sobre el lugar teórico de la pedagogía en la posmodernidad, dictado primer semestre 2010 –Doctorado en Educación –Universidad pedagógica Nacional.

Lo primero que tendríamos que reconocer es que los conocimientos de la escuela, al igual que la pedagogía misma, configuran un saber que tiene un campo conceptual históricamente constituido y con la suficiente capacidad para autonombrarse, definirse y ser. Esta posibilidad le genera al saber escolar un conocimiento con una experiencia teórico-práctica, convalidada por la escuela misma. En tal sentido este saber configura una cultura escolar rica de prácticas internas y de conexiones externas como los formatos escolares (más pensados para los cambios macro estructurales) que definen relaciones externas, internas y jerárquicas; que configuran una serie de tensiones y de flujos con la didáctica, la pedagogía, la educación y las disciplinas base, y que finalmente nos llevan a ampliar el espectro de discusión del CCP. Estas dinámicas a nivel abstracto son difíciles de aprehender, se requiere colocarlas en juego y describir los saberes en específico, sean ellos matemáticas, física o geografía.

Finalmente, al saber escolar enraizado dentro de un Campo Conceptual de la Pedagogía, se le reconocerá portador de unas prácticas escolares, que al igual que las prácticas pedagógicas están y van cambiando según la formación discursiva en la que se inscriba, de manera que pueden variar los objetos, o permanecer los conceptos o redefinirse las modalidades enunciativas, de esto irá dependiendo su historicidad

Cabría entonces preguntarse por el lugar y el punto de inflexión tomado por el saber escolar dentro del Campo Conceptual de la Pedagogía. Lo primero que tendríamos que reconocer es que los conocimientos de la escuela, al igual que la pedagogía misma, configuran un saber que tiene un campo conceptual históricamente constituido y con la suficiente capacidad para autonombrarse, definirse y ser. Esta posibilidad le genera al saber escolar un conocimiento con una experiencia teórico-práctica, convalidada por la escuela misma. En tal sentido este saber configura una cultura escolar rica de prácticas internas y de conexiones externas como los formatos escolares (más pensados para los cambios macro estructurales) que definen relaciones externas, internas y jerárquicas; que configuran una serie de tensiones y de flujos con la didáctica, la pedagogía, la

educación y las disciplinas base, y que finalmente nos llevan a ampliar el espectro de discusión del CCP. Estas dinámicas a nivel abstracto son difíciles de aprehender, se requiere colocarlas en juego y describir los saberes en específico, sean ellos matemáticas, física o geografía.

El saber escolar se convierte en una categoría de lugares comunes de la cultura escolar, conformada por la triada (escolarización, escuela, maestro) cabría aclarar al respecto de estas categorías, que sobre la escolarización se dan dos grandes discusiones hoy explicadas por Illich (2006), la primera, que la escuela como institución insertada en procesos históricos específicos, no puede ser por naturaleza el espacio natural de lo educativo ya que este es un proceso que necesariamente trasciende el ámbito de la escuela, y dos, que la escolarización de la institución se plantea como el proceso de instrucción por medio del que se inculca y perpetúa en las nuevas generaciones la lógica de la sociedad capitalista en nuestros tiempos, al respecto el saber escolar ubica la discusión de lo escolar no en el campo de la reproducción sino de la producción y la educación se articula al mundo escolar a través de la formación.

La escuela vista como la institución que muestra el prototipo la manera en la que se adquiere el conocimiento, además de contener la facultad de decidir quién lo ha adquirido “correctamente, con el saber escolar se da el paso de un modelo transpositivo del conocimiento (paso de un saber a otro) a un modelo legitimista (saberes producidos en la escuela) en una dinámica que ubica y deslocaliza al maestro como gestor de la reproducción y lo ubica como recuperador de la tradición y dinamizador de prácticas exitosas y nuevos conocimientos.

Las anteriores relaciones son intervenidas por las dinámicas de poder-saber en un espacio, donde la transmisión escolar articula la didáctica y la enseñanza, todo lo anterior nos permite nominar aquello, que es lo cotidiano, lo propio del trabajo escolar y que se designa como saber escolar

Finalmente, al saber escolar enraizado dentro de un Campo Conceptual de la Pedagogía, se le reconocerá portador de unas prácticas escolares, que al igual que las prácticas pedagógicas están y van cambiando según la formación discursiva en la que se inscriba, de manera que pueden variar los objetos, o permanecer los conceptos o redefinirse las modalidades enunciativas, de esto irá dependiendo su historicidad

1.2 Del saber escolar geográfico: Su pregunta por el presente

1.2.1. Los estudios de la disciplina escolar geográfica. Lo primero que tendríamos que escudriñar es si lo geográfico en su dimensión disciplinaria reconoce las creaciones que se originan desde la institución escolar. Se admite que los cambios dentro de la geografía se comenzaron a materializar en la forma como construía su objeto de estudio, por ello la comunidad de geógrafos comparte con Santis (2001) dos premisas: la primera, consiste en que se consideran miembros de la profesión a aquellos que delimitan y conciben con nitidez el saber geográfico; y la segunda, concierne al quehacer geográfico, que asume que la construcción de la disciplina está en manos de los geógrafos predecesores. Estos presupuestos no consideran el papel del mundo escolar en la configuración de lo específicamente geográfico, es decir la disciplina escolar no tiene ninguna incidencia en la construcción de su disciplina referente.

Después de los años ochenta, en diferentes lugares del planeta, surgió una considerable producción de investigaciones referidas a la configuración de la geografía escolar: algunos como resultado de las propuestas de la reforma educativa y las consecuencias de su implementación; otros para evidenciar que las características de la geografía escolar tradicional habían comenzado a cambiar; y otros que, influenciados por las teorías de Goodson, Chervel y Chevalier, son los más relevantes para esta investigación y se mostraran a continuación

En general, los trabajos más significativos de la disciplina escolar geográfica se encuentran en España, donde, por cerca de cinco décadas, Capel (1976, 1977, 1981, 1983, 1989,1989) (ha venido publicando libros, ponencias, artículos y conferencias, centradas en mostrar el papel determinante de la geografía escolar dentro de la geografía profesional. Los títulos tienen que ver con los textos escolares de geografía; el bachillerato nocturno y la geografía; el lugar de la disciplina dentro de las diferentes reformas; los maestros de geografía; y el papel de este saber dentro de cada momento histórico y político en España. No obstante, en referencia a la historia de la geografía escolar española, el texto más importante es la tesis doctoral de Alberto Gómez, publicada en 1983 y titulada “La geografía en el bachillerato español: (1836-1970)”.

Dentro del campo teórico de interés para esta tesis, Lestegás (2006) presento un trabajo donde aborda el conocimiento geográfico escolar desde la perspectiva del concepto de cultura escolar y del modelo disciplinar. Por su parte, Souto (2000) profundiza en otra dirección, la relación de geografía y nacionalismo. En Francia el más destacado historiador de la disciplina escolar geográfica es Audigier (1996, 1997), sus temas tienen que ver con las relaciones didácticas y las particularidades de la disciplina geográfica escolar, siempre en búsqueda de lo que la hace singular y única. Estos tres autores han bebido conceptual y teóricamente de Goodson y Chervel, por lo que existe en su producción una preocupación por comprender lo geográfico desde lo escolar y de registrar las configuraciones históricas de este conocimiento

En América Latina son de rescatar los siguientes trabajos que de alguna manera también consideran los teóricos de la historia social del currículo y las disciplinas escolares esto se agrupó así:

a) “La enseñanza de la geografía en México: una visión histórica, 1821-2005” escrito por Javier Castañeda Rincón, la cual se configura como la investigación más importante en el país azteca, en la que se muestra una síntesis de la geografía escolar en México, los métodos de enseñanza a partir de didácticas

imperantes en cada periodo y la producción de textos, además de las características en la formación geográfica de los profesores; b) “Historia da geografia escolar brasileira”, texto de Ávila Melo Farias (2006) de la Universidad Federal de Uberlândia; c) “La historia de la Escuela de Geografía de Brasil” tiene como objetivos la organización de estos diferentes momentos y hacer posible una visión más amplia de la trayectoria de la Geografía como una materia que se enseña; d) Gangas (2001) en Chile revisa el concepto de geografía en una gran variedad de textos escolares; e) En Colombia, Álvarez con “La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta” (2001); f) historiadores de la geografía como Cerón (1982) y Montañés (1998), Herrera (2003) y otros sobre textos escolares, se refieren al mundo escolar geográfico en el país. La composición de todos estos trabajos tiene como eje articulador dos temas: el primero, una preocupación por el tipo de presencia de la geografía escolar y la otra el rescate de la geografía a través de sus métodos y estrategias como una disciplina formadora.

1.2.2. La geografía en la escuela del hoy: se pregunta pero no se indaga por su ausencia

Desde comienzos de la década del noventa, se viene presentando un malestar generalizado por el tipo de presencia que viene realizando la geografía escolar en los currículos nacionales, en los textos escolares y en la misma cultura escolar; los malestares llegan de todas las direcciones: académicos, maestros de escuela, asociaciones de geógrafos y hasta la prensa común, manifiestan que se están dando cambios, que aunque perceptibles no han sido objeto de, algunos de ellos- se muestran así:

En España Pérez y García (1994) evidencian las dificultades notorias en la apropiación de este saber geográfico escolar, estos investigadores indagaron en estudiantes de 13 a 17 años sobre el grado de aprendizaje de los distintos temas relacionados con América Latina. El resultado que arrojó la muestra fue que la mayoría de los estudiantes no supieron ubicar correctamente esta región en un mapa del mundo. Además comprobaron, en lo relacionado con la diferenciación

por género, que las estudiantes respondieron solo en una leve proporción de manera más deficiente que los educandos.

Por otro lado, no obstante ser la geografía en el Reino Unido una disciplina fundamental en el currículo de todos los niveles escolares, así como una asignatura de amplia importancia para los candidatos a los exámenes de ingreso a la universidad (Johnston, 2001), ésta ha perdido protagonismo en los debates que se adelantaron sobre el currículo nacional a finales del siglo XX. La posición relevante que había alcanzado desde finales del siglo XIX, en el momento en que se estableció la educación secundaria universal empieza a perderse en los años 80, cuando el gobierno de la Primera Ministra Margaret Thatcher orienta el perfil de los programas de geografía en función de las necesidades económicas del país, con la determinación de subir el nivel de instrucción (Bailly, 1998) bajo los principios neoliberales, en donde la razón de ser de la enseñanza se inclinaba a favorecer la aparición de una cultura empresarial.

En los Estados Unidos la entrada de la geografía al entorno universitario se realizó en medio de múltiples resistencias debido a que se consideraba una disciplina fundamentalmente escolar. Un ejemplo de esto lo presento el geógrafo e historiador de la ciencia Thomas Glick, reseñado por Delgado (1989), al referir la manera cómo se extinguió el programa de geografía de la Universidad de Harvard en 1948. Expresa que a principios de ese año el rector de la Universidad anunció que la geografía no era una disciplina universitaria, lo cual generó una enérgica respuesta a través del periódico estudiantil, quien describió el hecho como “una guerra académica contra el campo de la geografía”, lo que en consecuencia presionó que el rector aceptara la constitución de un comité para que, en el plazo de un año, rindiera un informe y justificara la permanencia de la geografía en los programas de la Universidad. Lo relevante de este asunto es que los destacados geógrafos convocados por el comité fueron incapaces de convencer a sus miembros del valor intrínseco de la geografía, e incluso de dar una descripción coherente de la naturaleza de este campo.

Cincuenta años después los cambios en relación a la importancia de su presencia en el mundo escolar de EEUU lo presenta un estudio realizado por Agencia Roper(2006)¹⁵ y el El Mundo (2006) donde se concluye que más de la mitad de los jóvenes estadounidenses no saben dónde queda Sudán o Irak, a pesar de que en esta última nación se hayan desplegado 120.000 soldados estadounidenses. Son jóvenes que no lograron localizar la emblemática ciudad de Nueva York en un mapa. Un dato que arrojó este estudio, en relación con la cuestión de género, es que los hombres se mostraron algo más instruidos en la materia que las mujeres; al extrapolar estos resultados aparecen algunas semejanzas con los alcanzados por los investigadores españoles.

En el marco de estas mismas preocupaciones, otra encuesta realizada por la revista National Geographic en países como Francia, Japón y México (El mundo, 2006) concluyó que durante los últimos diez años se ha incrementado el número de estudiantes inscritos en las asignaturas de geografía, y del total de ellos solo 14% considera necesario aprender una lengua extranjera, mientras que más de dos tercios de los estudiantes no cree necesario identificar los países en donde se generan las noticias. Estos resultados han motivado la reflexión de la Asociación de Geógrafos Americanos, de ahí que Richardson (2005) plantee que "ahora necesitamos poner las bases del conocimiento geográfico en los colegios y los institutos" (p.4).

Para el caso Mexicano la tesis doctoral de Castañeda (2006) referida a la historia de esta disciplina escolar concluyó que para el periodo 1972 a 1993 los alumnos dejaron de aprender la geografía como una asignatura escolar ante el cambio de planes y programas de estudio, en el que sólo tuvieron acceso a su conocimiento por vía de las ciencias naturales y las ciencias sociales lo cual

¹⁵ "La encuesta fue realizada a 510 personas de 18 a 24 años y concluye que los jóvenes estadounidenses no están preparados para un futuro cada vez más globalizado. Es una medición no estadística tomada a partir de encuestas destinadas a conocer la opinión pública. Estas mediciones se realizan por medio de muestreos, usualmente diseñados para representar las opiniones de una población, llevando a cabo una serie de preguntas y respuestas, y luego extrapolando generalidades en proporción o dentro de un intervalo de confianza" (TERRA, 2006).
....

minimizó la presencia de sus contenidos y diluyó sus conceptos teóricos y metodológicos. Al final de este periodo, argumenta el mencionado autor, se vislumbró un renacer de la Geografía como asignatura escolar. Desde 1993 se enseñó de nuevo en las escuelas Mexicanas de primaria y secundaria con una perspectiva apegada al constructivismo como método de enseñanza, adicionalmente se incluyó la Geografía en la formación de profesores de primaria de Geografía para secundaria, en 1999. Se muestra finalmente una correlación en la atención dada a la geografía escolar, sus nuevas dinámicas y su impulso a la geografía profesional.

La Geografía en Argentina a juicio de Liberali (2006) siempre había tenido un lugar privilegiado en el plano de la educación. Sin embargo, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación de 1993 se dio una fragmentación disciplinar y la pérdida de los conceptos geográficos fundamentales; en el ámbito escolar se separó la parte física que quedó integrada a los programas de Biología junto con Ecología, y la parte social y económica, como si no tuvieran vinculación con lo físico, quedando incluida en los programas de Ciencias Sociales junto a la Historia y la Educación Cívica. De esta manera, afirmo la autora, no sólo los profesores de Geografía se vieron perjudicados laboralmente por la pérdida de horas cátedra, sino que además, los estudiantes actualmente llegan a la universidad desconociendo hasta el lugar donde viven sin poder establecer relaciones entre los fenómenos físicos, sociales y económicos

Finalmente en este recorrido parcial por América Latina nos resta visualizar esta tendencia de la transformación de la geografía escolar en Brasil; Ávila de Melo, Farias, Freire (2004) nos sitúan esta discusión en la primera década de este siglo en el que abundan artículos publicados en revistas, en libros, y numerosas actas de las reuniones de agremiaciones de geógrafos; y también recuentos sobre el desempeño de los profesionales que trabajan en las Escuelas. El curso de Geografía enseñada en las escuelas comenzó a cambiar a partir de la creación de los "Estudios Sociales" con La Resolución N ° 8, del 1 Diciembre 1971, que fundía Geografía, Historia y organización social y política de Brasil desde la perspectiva

de su desarrollo. En Brasil la geografía escolar estaba antes de la institucionalización de la geografía como una disciplina académica y como una ciencia, con sus propios investigadores, quienes redactaron los libros de textos para todos los públicos, en el siglo XIX y XX.

1.2.2.1. El estado de la geografía escolar colombiana,

Moreno(1987) después de más de una década de investigaciones y de sistematizar los trabajos de la maestría en docencia de la geografía, concluyo que quienes elaboran los planes de estudio no le prestaban la suficiente importancia a la geografía, con lo cual han constreñido el amplio saber de la disciplina a la dimensión de un marco físico en donde se desarrollan los acontecimientos históricos, económicos, políticos, sociales y culturales, reduciendo así los alcances de su capacidad de interpretación y explicación al diluir sus fundamentos científicos en una falaz integración en el Área de Sociales. Esto le permitió afirmar que esta desvalorización se debe a que quienes toman las decisiones educativas en el país no tienen un concepto claro de esta disciplina y obran en consecuencia con ese desconocimiento.

Por otra vía, acogiéndose a la transposición didáctica, Delgado y Murcia (2000) concluyeron que los docentes no logran dar razón de los marcos epistemológicos, los cambios paradigmáticos, la historia de la disciplina y menos aún sobre la manera como se produce el conocimiento geográfico. De ese modo, el concepto de espacio que alimenta su discurso se relaciona con el de espacio absoluto, estático e inmodificable, que contiene de forma pasiva objetos físicos y culturales.

Las anteriores apreciaciones se enmarcan dentro de los discursos pedagógicos y curriculares que hacen carrera en la Colombia de hoy. Dentro de ellos tienen una fuerte preeminencia las siguientes tendencias: la marcada por las dinámicas de los currículos globalizados, lineamientos estándares, aquellos que colocan el énfasis en la incursión de la sicología dentro de las ciencias sociales, y en los últimos tiempos la idea de una ciudadanía globalizada; junto con esta última se presenta

una preocupación muy fuerte por el desarrollo de estrategias para-didácticas (narrativas dentro de la geografía).

Llama ostensiblemente la atención el peso que la psicología ha tenido en el campo de la producción del currículo oficial en Colombia así como en los estándares y lineamientos. En este sentido Varela (1991) denomina este momento como "el triunfo de las pedagogías psicológicas". Según esta autora estas prácticas se caracterizan por estar centradas en el alumno, preocupándose por la significatividad psicológica del contenido, así como por la mayor importancia que conceden a los procedimientos -el cómo frente al qué- y a la adquisición de capacidades de razonamiento, creación y comunicación.

Si nos remitimos a lo que los geógrafos y agremiaciones que los cobijan piensan de la geografía escolar, tendríamos un espectro muy amplio, que se puede recoger en tres posiciones. De un lado Montoya (2003) expone en el documento de valoración de las condiciones actuales de la geografía en Colombia la existencia de una fuerte disociación entre la geografía escolar, la geografía del gran público y la geografía disciplinar (académica y profesional). Ubicado en el tema específico de la geografía escolar sostiene, grosso modo, que se mantiene una herencia perniciosa en la que se continúa haciendo énfasis sobre conocimientos caducos y aún se acentúa en la localización pura y neutra como elemento central del quehacer geográfico; lo anterior se refleja en los programas académicos con los que se forman los licenciados, quienes aprenden con textos desactualizados en los que no se aprecia la revitalización reciente que ha tenido la geografía regional y tampoco se integran nuevos enfoques o datos. Además argumento que la geografía escolar, en los casos en que aún no ha desaparecido del currículo escolar, se mantiene arraigada a un clasicismo anacrónico en el que dominan los enfoques regionales, los cuales han sido ampliamente revaluados: el uso memorístico de la cartografía, así como un escaso interés por la actualización teórico-metodológica y técnica. Con este diagnóstico el autor pregunta ¿saben y aplican nuestros docentes de secundaria rudimentos de cartografía automatizada, de sensores remotos y sistemas de información geográfica?

Finalmente, están las posiciones expuestas por las agremiaciones de geógrafos: por una parte, la Sociedad Geográfica de Colombia (SGC) que, en su función consultora del Ministerio de Educación Nacional, viene advirtiendo sobre la crisis de la geografía escolar desde el momento en que la ubicaron al interior de ciencias sociales (Mendoza 2004); y, por otra, la opinión de un sector de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGÉ) (Rucinke,1968) quien considera, que lo escolar no ostenta un papel protagónico en la configuración de la geografía en Colombia.

A nivel latinoamericano, durante la celebración del VII Encuentro de Geógrafos de América Latina en el año de 1999, las Asociaciones y Sociedades Geográficas participantes acordaron crear la Unión Geográfica de América Latina¹⁶ erigido como órgano representativo de la disciplina a nivel continental, cuya función es la de regular e impulsar el desarrollo de la geografía en la región. Con el fin de alcanzar ese objetivo emitió más adelante el siguiente acuerdo: “Ante las presiones de eliminar o relegar la importancia de la enseñanza de la Geografía, se propone que se unan los esfuerzos para mantener su enseñanza como un componente fundamental de los currículos nacionales” (UGAL, 2009). Este documento es relevante porque es el resultado de un consenso continental de geógrafos y docentes en la materia, y porque además nace de la certeza en la disminución del saber geográfico escolar..

Se concluye, que existe un malestar general sobre la presencia e importancia de la geografía que expresan investigadores, revistas especializadas, maestros de geografía y encuestas de sondeo de diversas regiones del mundo, incluida Colombia, similar a la opinión consignada en los diferentes documentos realizados

¹⁶ Esta organización es miembro de la Unión Geográfica Internacional (U.G.I.), la cual fue fundada en 1871. Una de las Comisiones que integran la U.G.I. es la de Educación Geográfica, la que fue aprobada en 1952; y está compuesta de un Presidente, 10 Miembros ejecutivos, un Secretario, corresponsales regionales pertenecientes a 60 países y aproximadamente unos 400 miembros. El comité ejecutivo de la U.G.I. aprobó en Sydney en 1988, los siguientes objetivos de la Comisión: promover a escala internacional la importancia de la geografía en la educación primaria y secundaria y mostrar cómo tales programas complementan el estudio de la geografía en los niveles más avanzados de la educación.

por las agremiaciones de geógrafos de carácter mundial, regional y local. En tal sentido se encuentra plasmado en la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica¹⁷ de la Unión Geográfica Internacional UGI¹⁸ (1992, p3) “que la enseñanza de la geografía está marginada en algunos países del mundo y carece de estructura y coherencia en otros”; de igual manera señala que los conceptos básicos y fundamentales hacia donde tienden los estudios geográficos escolares son: localización y distribución, lugar, relaciones sociedad-territorio e interacción espacial y región. Sin embargo, esta panorámica general no considera que en medio de los cambios, de las fusiones y amputaciones, el saber escolar continua produciendo discursos y validando otros, además de explorar novedosas metodologías, porque en últimas las disciplinas escolares no son inmutables.

Capítulo 2. Diseminación del saber escolar geográfico: la disciplina y la escuela.

Cuando nos encontramos con dos maneras de mirar cosas diferentes con la misma lente en apariencia, nos hallamos con la perturbadora tarea de buscarle a estas diferencias sus territorios y fronteras, nos estamos refiriendo a lo geográfico del mundo escolar y del mundo disciplinar-profesional. Entre estos dos conocimientos encontramos intensiones diferenciadas, del primero por mirarse como saber y del segundo por definirse como ciencia. Pero además de las diferencias, se encuentran múltiples yuxtaposiciones y complementos en los que lo escolar, en diferentes momentos y tiempos, ha servido de preámbulo y de apalancamiento a lo disciplinar.

¹⁷ Este documento redactado por la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional y discutido por profesores de geografía de numerosos países, fue avalado por el Comité Ejecutivo de la U.G.I. durante la celebración del 27 Congreso Internacional celebrado en Washington (Estados Unidos) en agosto de 1992. Sus principios son enunciados en las siguientes declaraciones: Carta de las Naciones Unidas, Declaración Universal de Derechos Humanos, Constitución de la UNESCO, Recomendación de la UNESCO relativa a la Educación para la Comprensión Internacional, Cooperación y la Paz, Declaración de los Derechos del Niño, Numerosos Planes de estudio y Leyes educativas de diferentes países.

¹⁸ La Unión Geográfica Internacional (U.G.I.) fue fundada en 1871 y posee los siguientes órganos de gestión: Asamblea General, Comité Ejecutivo (Presidente, 8 Vicepresidentes y un Secretario General), Comisiones y Grupos de Estudio. Está integrada por 66 países miembros. Forma parte del Consejo Internacional de Uniones científicas y del Consejo Internacional de Ciencias Sociales, los cuales son reconocidos como las organizaciones del trabajo científico internacional. Una de las Comisiones integrantes de la U.G.I. es la de Educación Geográfica, fue aprobada en 1952 y la componen un Presidente, 10 Miembros ejecutivos, un Secretario, corresponsales regionales pertenecientes a 60 países y unos 400 miembros.

Para el estudio de estas dos existencias es muy útil una categoría como el rizoma¹⁹ de Deleuze y Guattari (1994) donde las relaciones de estas geografías, la profesional y la escolar, se establecen lejos de dicotomías y jerarquizaciones, y muy cerca de multiplicidades que interactúan para establecer nuevos acontecimientos, que no se conectan con causalidades y determinismos, ni temporalidades fijas. Nos encontramos con dos complementariedades diferentes, los rasgos de cada una de estas existencias no necesariamente comprometen la naturaleza de la otra.

A continuación, estudiaremos dos tipos de diseminaciones de lo que como geográfico existe hoy: el primero, como una panorámica general de las tensiones por las que atraviesa esta disciplina en forma de profesión, desde sus transformaciones epistemológicas, y nos preguntamos ¿Cómo estaría conectándose con el mundo escolar?; y, el otro, para el caso colombiano, cuando lo geográfico en lo escolar era omnipresente e irradiaba potencialmente la sociedad.

2.1. La geografía y sus relaciones de poder

En el siglo X los árabes denominaron a la geografía con nombres que recuerdan, más que su totalidad, aspectos parciales de la misma: ciencias de las latitudes y longitudes y ciencia de las maravillas del mundo. Por un lado, era ciencia matemática y, por otro, género descriptivo o literario (Al-Hassan 2004). No es de asombrar que el segundo al mando del gran imperio árabe era el jefe de correos, quien además tenía la información de los tributos, los movimientos migratorios y las rutas, información de carácter territorial, desde tiempos inmemoriales la información de carácter espacial se convirtió en un ejercicio de poder.

¹⁹ El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple. No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene ni principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece.

Por lo anterior Foucault (1976) afirmaba de manera contundente, al finalizar una entrevista para la revista marxista Herodoto, “la geografía debe estar pues en el centro de lo que yo hago, me doy cuenta que los problemas que plantean a propósito de la geografía son esenciales para mí” (p 89). Así mismo, de manera insistente se le preguntó a Foucault por el lugar de la geografía dentro de su aparataje conceptual. Él respondió con tres reflexiones que mantienen pertinente actualidad; la primera, que el estudio sobre las líneas de fuerza, puntos de enfrentamiento, tensiones, de una disciplina requieren esencialmente ser pensadas como objeto de estudio por sus interesados, ya que él no pretendía hacer una historia universal y general del conocimiento; en segundo lugar, reconoce que la geografía, a diferencia de otras disciplinas sociales, ha mantenido una recurrente ausencia de polémica; y, tercera, un estudio arqueológico advierte que el discurso geográfico produce pocos conceptos, y los retoma de todos lados. Paisaje es una noción pictórica, pero es un objeto esencial de la geografía tradicional (Foucault 1980).

Sin duda, apuntaba Foucault, la Geografía se desarrolló a la sombra del ejército, sustentando un discurso estratégico que requería de una circulación de nociones, por ello la región de lo geográfico no es otra cosa que la región militar (de regere, dirigir), y provincia no es más que el territorio vencido (de vincere). La estructura conceptual de la geografía vista desde Fraile(1985) depende de relaciones de poder en términos de lo que este autor denomina de interferencias que tienen algunas determinaciones, de dominio, de implantación, de desplazamiento, de transferencia, sobre el uso y el monopolio espacial que sobre el territorio y la región se da.

Por otra parte, Foucault (1980) enfatizo que lo geográfico es un conocimiento que siempre estuvo al servicio de los aparatos del poder; por ello, recuerda, que recientemente los estudios están mostrando que los viajeros del siglo XVII o esos geógrafos del XIX eran en realidad agentes de información que recogían y cartografiaban los datos, información que era directamente explotable

por las autoridades coloniales, los estrategas, los comerciantes o los industriales. Muchos de estos textos eran informaciones precisas sobre el estado militar del país, los recursos económicos, los mercados, las riquezas, las posibilidades de relación. De modo que muchas personas consideraban ingenuidades tardías de ciertos naturalistas y geógrafos del XVIII las cosas que en realidad eran informaciones extraordinariamente precisas.

En general, hoy no se discute que lo que se conoce como geografía debe su desarrollo a la necesidad legendaria de “mejor conocer para mejor dominar”. En tal sentido, la geografía en todos los lugares y tiempos ha servido, en primera instancia, para guerrear. El deseo de dominar un país o un territorio obliga al acopio de datos, referencias y materiales para llevar a cabo tal empresa, lo que implica la elaboración de múltiples estrategias espaciales; y para ello es indispensable disponer de información logística abundante y precisa sobre puntos débiles, entradas, pistas, ríos, pastos, alimentos, etc.

Hoy el saber geográfico registra la misma importancia geoestratégica en una línea de cierta continuidad, por eso Gewin (2004 citado en Solem, Cheung, & Schlemper, 2008) señalan que el 26 por ciento de los más capacitados "geotécnicos" de la NASA se retirarán en la próxima década, en espera de ser remplazados por geógrafos, mientras que la Agencia Nacional de Inteligencia Geoespacial espera cubrir la necesidad de 7.000 personas capacitadas en Sistemas de Información Geográfica SIG. Se acentúa la importancia de un campo profesional, laboral y académico destinado al sometimiento y control territorial.

Por otro lado, la tarea del historiador del curriculum, al igual que la del historiador de la geografía, es recuperar los complejos modelos de estructuración y las distribuciones de poder que influyen sobre cómo una sociedad selecciona, clasifica, transmite y evalúa un conocimiento geográfico que considera de utilidad pública. Esto implica lo que Goodson (1995) denomina las inevitables relaciones entre la profesión, el Estado y la lucha por lo que se acepta institucionalmente como válido en la escuela. Por supuesto las relaciones no se establecen ni de

causalidad ni de dependencia ni de jerarquización pero si de cierto mutualismo simbiótico.

Los historiadores del currículo también buscan establecer el modo como las estructuras del conocimiento socialmente aprobadas legitiman relaciones de poder a través del tiempo, de las relaciones de poder entre el Estado y la profesión surge una disciplina, el poder produce conocimiento.

2.2. Acerca de las mutaciones en la disciplina.

"(...) la esencia de una cosa aparece en su verdad cuando
Está amenazada de desaparecer"
Walter Benjamin

En su fábula infantil de contenido lírico Saint-Exupéry (1986) escribió:

“Las geografías -dijo el geógrafo al principito- son los libros más valiosos de todos los libros. Nunca pasan de moda. Es muy raro que una montaña cambie de lugar. Es muy raro que un océano se quede sin agua. Nosotros, dice el geógrafo, escribimos cosas eternas. Pero los volcanes apagados pueden despertarse – interrumpió el principito... Que los volcanes estén apagados o despiertos, a nosotros nos da lo mismo - dijo el geógrafo-. Para nosotros lo que cuenta es la montaña que no cambia...” (p.15).

El geógrafo, en la obra de Antoine de Saint-Exupéry es un personaje sabio, inteligente y estudioso, que pasa todo el tiempo encerrado en su gabinete elaborando mapas pero jamás deja o abandona este lugar para explorar el mundo exterior; se interesa solo por las cosas eternas e invariables no por las pequeñas cosas perecederas como las "flores". Por eso presume que su mundo es más amplio que el de los otros, por llevar una vida con mayor plenitud dedicada al conocimiento.

En esta bella metáfora el geógrafo solicita al principito una descripción de su planeta, éste narra la existencia de unos volcanes y una rosa. El geógrafo rehúsa incluir la rosa argumentando que las flores son efímeras y, por lo tanto, elementos

de las cuales él no se ocupa; por el hecho que llevan implícita la significativa connotación de ser cosas "que están amenazadas por una próxima desaparición". Ante esto el principito queda conmocionado y herido al saber que su rosa desaparecerá algún día.

Cuando Saint-Exupéry escribe este texto, transcurre el año de 1943, circulaba la idea de una geografía poderosa y sabia. Era el momento justo en que se estaba vertiendo el conocimiento geográfico para el fortalecimiento y aplicación de la Geopolítica y la Geoestrategia, campos de conocimiento íntimamente relacionados a la Planificación de la Seguridad y Defensa Nacionales. En esa forma el territorio se configuraba como una categoría privilegiada para la comprensión del mundo, más aún cuando se tenía la certeza que, como consecuencia de los avatares de la guerra, una considerable porción del territorio podía ser anexado o perdido de manera forzosa.

Sesenta y ocho años después profundos cambios trastornan la disciplina, lo efímero²⁰ una categoría imposible de concebir dentro del saber geográfico, se constituye en una posibilidad de análisis. Durante más de un siglo, nos recuerda Lefebvre (1974), al territorio base de los estudios geográficos se le entendió como fundamento de los dominios decisorios y organizacionales, además de la fuerza de las representaciones sociales. En la actualidad Cohen (2005) se refiere a que se amplía su ámbito de pertenencia al incorporar el ciberespacio, con lo que se configura una mayor capacidad simbólica, y a la vez se traduce en un hecho materializable, por lo cual podemos considerar que es territorio semantizable, es decir, que se puede abordar desde un nuevo orden de ideas.

20 Al respecto Capel en el VIII Coloquio Internacional de Geocrítica 2005: Una geografía histórica para construir el futuro, se refería a dos términos que hoy son claves: lo efímero y lo permanente en geografía. En ese sentido, exponía que todo lo aparentemente estable y duradero es, en realidad, fugaz y efímero, dependiendo de la escala temporal que utilicemos. Las cosas se están moviendo y cambiando constantemente, aunque no lo percibamos. Sucede en todo el universo, y también en la naturaleza terrestre, donde los sistemas montañosos están sin duda modificándose y donde la vida está igualmente en perpetuo movimiento. Y sucede con más razón en los sistemas sociales, de cuya fragilidad nosotros mismos tenemos clara conciencia por los profundos cambios que han experimentado en solo dos décadas.

En los años 60 y 70 la Geografía sufre un proceso de cambio importante en sus objetivos y prácticas dentro de un conjunto denominado (el espacio humanista, el espacio relacional, análisis espacial, el espacio modelado), que ahora deben comprenderse junto al Ciberespacio²¹, Tecnocosmo²², Mundo sin fronteras²³, Universo postmecánico²⁴, Cultorgen²⁵ la Geomediación (Sevilla, 2007) y la Geomática, término acuñado en 1969 por Bernard Dubuisson Lázar²⁶. Nuevas categorías que han generado un espacio donde las lógicas basadas en lo no físico son válidas; por lo tanto las categorías constitutivas de la geografía como *espacio*, *territorio*, *paisaje* y *lugar* están siendo deslocalizadas, movilizadas, transformadas. Estos enfoques geográficos postmodernos llegan incluso a asumir la polémica afirmación proclamada por Valcárcel (2000): “la muerte de la Geografía”.

En la mitad del siglo pasado se renovó la geografía humana de la mano de ciertas técnicas de análisis estadístico, descriptivo e inferencial; de tal forma que

21 El papel de la informática y de las técnicas de comunicación de soporte numérico no está en “reemplazar a la humanidad” ni de aplicar “inteligencia artificial”, sino de favorecer la construcción de colectivos inteligentes en los que las potencialidades sociales y cognitivas de cada cual podrán desarrollarse y ampliarse mutuamente. Según este enfoque, el proyecto del siglo XXI será imaginar, construir y acondicionar el espacio interactivo y moviente del Ciberespacio (Levy, 1997).

22 El alto grado de eficiencia y eficacia demostradas por la técnica científica, o “actual”, nos recuerda García Bacca (2009), ha transformado el ser, ha hecho que el hombre haya concebido el “proyecto” de transmutar de forma “planificada” el “Universo natural” en “Mundo Artificial” o “Tecnocosmos” y, correlativamente, a sí mismo en “Creador” y “Ciberneta”.

23 En “El mundo sin fronteras”, Ohmae hace un análisis de los nuevos derroteros de la economía mundial. Al poder de la Tríada (EEUU, Europa y Japón) han venido a unirse las economías más agresivas del mundo como son las de Taiwán, Hong Kong y Singapur. De nuevo el mapa económico mundial se ha transformado y según las predicciones de Ohmae seguirá así hasta que “el mundo sin fronteras” al menos en cuanto a las grandes inversiones de capital se haga realidad, Vilorio (2007).

24 En el universo postmecánico se detecta una transformación importante –actualmente en curso– en las formas en que nos constituimos como sujetos: nuestros modos de ser y estar en el mundo se están distanciando, cada vez más, de las modalidades típicamente modernas de ser y estar en el mundo. En ese cuadro, la tecnología desempeña un papel fundamental, y no es un detalle menor el tránsito de las maquinarias analógicas y mecánicas hacia los dispositivos digitales e informáticos que ahora conforman nuestro paisaje cotidiano (Sibilli 2007).

25 Wilson define la sociobiología como “(...) el estudio de la base biológica del comportamiento social (...) que lleva la teoría de la evolución al campo antes no darwiniano de la psicología y las ciencias sociales”. La definición da cuenta del sentido reduccionista de la propuesta. En efecto, se trata de una tesis profundamente reduccionista que da pie a toda suerte de práctica o planteamientos racistas, en autores muy de boga e ideas de mucha fuerza hoy en Europa (Wilson y Lumsden 1975).

26 Nos encontramos con una articulación de la geografía, psicología y sociología. Los geógrafos no han conseguido consensuar un marco teórico común ni unos objetivos generales de investigación que integre el desarrollo de las distintas subdisciplinas geográficas.

solo ella se planteaba en términos positivista, humanista, y estructural. De igual manera, se produjo el surgimiento de nuevos campos de investigación geográfica. Destacan en especial, según Unwin (1995), la aparición de la geografía de género o feminista, los estudios poscoloniales, la nueva geografía cultural y la revitalización de una disciplina geográfica antigua, pero por largo tiempo marginada, la geografía política. Estébanez (1982) anota que la pregunta crucial de la segunda etapa del siglo pasado fue ¿Pueden seguir los geógrafos un enfoque pluralista, o es preciso adoptar un solo enfoque?

En ese cambio progresivo en los últimos veinte años, al informatizarse la geografía, se ve atrapada en redes de computadoras y dispositivos de telecomunicación que le hacen más eficientes y rápidos todos sus procesos, por eso, para muchos geógrafos, hoy sería imposible el funcionamiento de la sociedad sin las tecnologías de la información.

Así mismo en la actualidad el término neogeografía no se refiere a los métodos como en el anterior periodo, sino que describe el fenómeno social en torno a la masificación de los mapas virtuales, el acceso a la anotación de éstos y al abaratamiento de dispositivos de posicionamiento, tales como el GPS (Andrew Turner, 2006). Esta nueva geografía es el resultado de la libertad de acceso a la georreferenciación de lugares y a la geoetiquetación de contenidos; en ese sentido Rana y Joliveau (2007) señalan cómo está perdiendo terreno una geografía académica o paleogeografía por otra cuya característica esencial es la forma como se desdibujan los límites entre los roles tradicionales de sujetos productores, comercializadores y consumidores de información geográfica.

De esa manera, se abre la puerta a la libertad para crear territorios, por los usuarios o comunidades; desde sus dispositivos tecnológicos crean mapas usando sus propios criterios de espacialidad, temporalidad, sentido propio por fuera de todas las reglas y leyes cartográficas, los masifican y dan diversos usos aplicados, incluso con compromisos de causas territoriales y, en general, cualquier iniciativa que involucre las redes digitales y el espacio físico. De ahí que el

lenguaje de la cartografía temática se fractura, porque cada quien tematiza a su modo y según sus necesidades.

Adicionalmente a las variadas posturas que están colocando en entre dicho o en otro lugar a la ciencia geográfica, se suma la idea no menos sugestiva de la tierra plana de Thomas Friedman (2006). Se asumió que con el conjunto de cambios tecnológicos se fueron apareciendo un grupo de «aplanadores» que allanaron el terreno, desde la caída del muro de Berlín. Lo anterior lleva al autor a la consideración que en el futuro las agencias multilaterales irán perdiendo importancia en su capacidad de regular la economía internacional. La tónica general del mundo plano es que, cada vez más, recaerá en el trabajador la responsabilidad de gestionar su carrera profesional, sus riesgos y su seguridad económica. Y la misión del gobierno y del mundo empresarial consistirá en ayudar a los trabajadores a desarrollar la musculatura necesaria para ello.

Ello se explicaría por la dificultad material de coordinar a unas fuerzas de la globalización, cada vez más en manos de particulares que interactúan en un mundo plano, sin barreras, que se adaptan a sus procesos y tecnologías y que empiezan a caminar sin recurrir a los tratados o consejos de los organismos internacionales. Debido a lo anterior, el autor considera que, en el futuro, se tendrá que producir una gran reorganización, es decir, una reconfiguración de las actitudes de los individuos, las empresas y los países que afectará las economías y las estrategias geopolíticas dentro del nuevo contexto internacional. Los nuevos escenarios que anticipa le llevan a plantear las posibilidades de supervivencia futura del Estado nación.

En esos términos la geografía deja de ser una especialidad para convertirse en una generalidad, lo cual tiene unas consecuencias de peso para nuestras sociedades puesto que la geografía tradicionalmente ha establecido los límites de nuestros Estados nacionales, siendo ésta una de sus funciones formales especializadas de mayor relevancia desde el punto de vista geopolítico, lo que le concede un poder facultativo ante los organismos internacionales, frente a otros Estados y a los ojos de los ciudadanos comunes. (Cerdea 2008).

En relación con todos estos cambios, en uno de los últimos congresos de la Asociación de Geógrafos Americanos, Colantuono (2009) concluía que nuestro "adormecimiento" no sólo provocó efectos en la enseñanza escolar, sino que además ha contribuido a despertar y aumentar el interés de otros científicos en nuestro objeto de estudio. Hoy vemos con asombro cómo economistas, sociólogos, historiadores, arquitectos, entre otros, "invaden" la disciplina y se arrogan la potestad de "despertar" y "empujar" el interés de la sociedad hacia temas que primitivamente han sido abordados por geógrafos. El ejemplo quizás más claro lo constituye la temática ambiental.

Finalmente frente a la incertidumbre de las anteriores posturas, se resaltan las apreciaciones del Banco Interamericano de Desarrollo BID (2000) referidos al potencial de la geografía. La relación entre el desarrollo y la geografía ha sido ignorada, cuando no rechazada en forma explícita, considerando que el medio ambiente a algunas regiones en el continente le ha determinado su desarrollo o atraso, afirma el Banco, bajo presunciones que implican no sólo un determinismo fatalista, sino posiblemente cierto enfoque racista. No hay duda de que estas posturas vienen de décadas atrás, cuando los estudios sobre la geografía física y humana se vieron muy influidos por una visión etnocentrista europea. Paradójicamente, mientras que la geografía permanece en gran medida ignorada en los medios académicos y en las discusiones de política pública de América Latina, las inundaciones, los huracanes y los terremotos causan enormes daños materiales y humanos que podrían haberse evitado.

Desde otras perspectivas Trinca (2000) ha insistido en que el hecho que la relación histórica entre el poder y el territorio adquiriera una nueva dimensión no nos faculta a decir que la geografía ha llegado a su fin o que los territorios ya no son importantes para la reproducción del capital. Nadie discute que las invenciones tecnológicas que definen al mundo actual tienen mucho que ver con la visión que el hombre tiene de sí mismo y con la incorporación a su cotidiano que lo importante es el tiempo y no el espacio. Pero ¿Qué hacemos con el cuándo (tiempo) sin el dónde (espacio)?

Si miramos las nuevas discusiones de la geografía física nos encontramos que, a juicio de Perle (2005 p. 7), se asiste a una fase de revisión del concepto de división de la ciencia así como del uso de la racionalidad positiva como único criterio de validación de la ciencia; obliga a elegir entre un concepto de Geografía Física más integrador y ajustado a la complejidad de un medio natural y humanizado, aunque poco presto a la resolución de leyes o comportamientos generales. Se observa en el ámbito general de las disciplinas del mundo físico una tendencia a la consolidación de las propuestas transversales y de carácter holístico.

La conclusión a que da lugar esta nueva dinámica, que además cobra cada vez más fuerza en diversas posturas, es la idea que se está configurando un nuevo campo disciplinario: para algunos, integrado a la geografía, para otros, independizándose de ésta. Sin embargo, por fuera de las discusiones de origen, lo importante es que está logrando desplazar intereses, dando origen a nuevas miradas conceptuales y se está logrando localizar a la geografía en un lugar que hace 50 años no se imaginó que ocuparía. Hoy tiene que repensarse esta disciplina en medio del fin del espacio y del territorio, se tensiona toda su estructura epistemológica, incluso aparecen nuevos imaginarios como el de la tierra plana. Al lado de estos cambios dentro de la disciplina profesional geográfica que la están llevando a profundas mutaciones metodológicas y de contenido, se encuentra una geografía escolar que por otras vías y por otras causas se está modificando y reconfigurando.

2.2. El preámbulo de la geografía profesional: la escuela

La consolidación en el mundo de la geografía profesional tiene como base la existencia del mundo escolar, no es fácil encontrar dentro de la teoría geográfica la mención a este hecho, algunos textos de la época del cincuenta y del sesenta registran esta procedencia de manera tangencial. Estudiaremos de manera más detallada algunos casos como el de Inglaterra, Estados Unidos y Francia. Sobre el

primero, contamos con algunos estudios preliminares en Goodson (2000 p. 107), quien relata que uno de los fundadores de esta disciplina, MacKinder, señalaba que la primera gran propiedad de la disciplina era fortalecer una carga cada vez creciente de memoria. En una época en la que la disciplina geográfica no era académica, porque permanecía fuera de las universidades, se preguntaba ¿Cómo puede volverse una disciplina la geografía? Pero tenía claro este académico que la demanda para que se enseñara una geografía académica en las universidades solo podría crearse a través del establecimiento de una posición más creíble en las escuelas, ello implicaba no solo la existencia en la escuela sino posicionarla como una materia fundamental.

De manera alterna creó la asociación de la disciplina en 1893, que debía responder tanto por su enseñanza como por su investigación. Se diseñó en esta época un plan de cuatro puntos que debería a juicio de MacKinder consolidar una profesión y una presencia universitaria. En primer lugar se pretendía crear una escuela universitaria para formar geógrafos, en segundo lugar convencer a los profesores de la secundaria que le delegasen este conocimiento a un solo maestro formado en el tema; de la misma manera el poder de los exámenes y los métodos deberían quedar en las manos de éstos. Lo anterior implicaba crear un ambiente de aceptación y un rol claro para la disciplina; sin duda se consideraba que “El reconocimiento del prestigio de la geografía no podría hacerse sin el importante incentivo y demanda de las escuelas (Goodson 2000).

Thomas Glick, al referir la manera como se extinguió el programa de geografía de la Universidad de Harvard en 1948. Expreso que a principios de ese año el rector de la universidad anunció que la geografía no era una disciplina universitaria, lo cual generó una enérgica respuesta a través del periódico estudiantil, quien describió el hecho como “una guerra académica contra el campo de la geografía”, lo que en consecuencia presionó a que el rector aceptara la constitución de un comité para que, en el plazo de un año, rindiera un informe y justificara la permanencia de la geografía en los programas de la universidad. Lo

relevante de este asunto es que los destacados geógrafos convocados por el comité fueron incapaces de convencer a sus miembros del valor intrínseco de la geografía, e incluso de dar una descripción coherente de la naturaleza de este campo. (Delgado 1989).

La geografía logró entonces una aceptación académica total, como asignatura escolar de alto valor y generosos recursos, y asociada a una disciplina con prestigio universitario. El control de la asignatura pasó según Goodson (2000) del mundo académico universitario a los alumnos de la escuela, estos se sometían al dictamen de los académicos; no ha de sorprender, apunta Goodson, que la mayor parte de los alumnos reaccionen a un conocimiento tan ajeno con pasividad y resignación, un preludio al desencanto. Los procesos y luchas que acompañan el surgimiento de la geografía como asignatura escolar en Inglaterra indican las características resultantes en la profesionalización y modernización de la asignatura.

Los geógrafos de las primeras facultades universitarias inglesas se alejaron de los puntos de Mackinder, para ellos la geografía era no era útil en la escuela, la nación y el imperio. Pese a lo anterior en este lugar del mundo el trabajo geográfico desde el primer momento se monopolizó por los poderes político, militar y económico. Si el imperialismo pudo haber sido gran estímulo para los primeros geógrafos modernos y para la profesionalización de la geografía, Thomas Click (1956) se pregunta por qué esta disciplina apareció en último lugar en Inglaterra, después que las demás ciencias sociales se hubieron configurado. De las respuestas que puedan darse, él acepta que la posición firme de geólogos e historiadores impidió esta institucionalización que se dio con la formalización de una academia donde la disciplina finalmente recuperó para sí un carácter explicativo con métodos propios, definiéndose como ciencia.

En Francia, Claval (1974 p. 38) refiere que la geografía había penetrado poco antes de la guerra de 1870 en la enseñanza especial que se llamaría

después primaria, superior y moderna. Se consideraba que era susceptible de despertar el sentido de observación, conforme a las ideas de Pestalozzi. En la enseñanza secundaria este conocimiento había sido por mucho tiempo auxiliar de la historia, y fue después de la derrota de 1870 que se notaron las lagunas del sistema escolar francés. Se confió al profesor Emile Levasseur la reorganización de esta disciplina en el mundo escolar; él era un historiador dedicado a la producción y la economía. Reconoce Claval que todavía en los años 70 los institutos y colegios tienen en sus programas la impronta de Levasseur. Este hecho es poco estudiado e interpretado por los geógrafos posteriores, que consideran que para el caso francófono hasta fines del siglo XIX la mayoría de geógrafos eran autodidácticas, no formados en universidades, y llegaron a la disciplina como vocación de viajeros, como una opción de oportunidad aleatoria. Trabajaron de manera independiente unos de otros, aislados, con investigaciones paralelas. En tal sentido el pensamiento geográfico se liga más al vuelo de las ciencias de finales siglo XIX con la publicación del origen de las especies que al mundo escolar.

Por otra parte, Unwin (1995) reveló cómo la geografía en Alemania cobra un fuerte impulso, asociado a la enseñanza de la primaria y la secundaria, materializándose este proceso con la instauración de tres cátedras universitarias de geografía²⁷ en 1870, por lo que años después, en 1890, prácticamente todas las universidades alemanas cuentan con su enseñanza especializada.

En general, lo que un grupo de investigadores está mostrando especialmente después de los años ochenta del siglo xx es que la geografía escolar le antecedió a una de corte disciplinar y que los maestros ayudaron a configurar un campo del saber que se denominaría geografía. Un evento que en

²⁷ Las cátedras fueron organizadas por académicos de diferente procedencia, que integrarían la configuración de lo que más adelante se denominó la ciencia geográfica. Por ejemplo, el prestigioso geólogo F. von Richthofen, el farmacéutico por formación y zoólogo por su trabajo posterior O. Peschel, Friedrich Ratzel y el historiador y filólogo A. Kirchoff (Unwin 1995).

cada país se dio desde diferentes momentos, por ejemplo en Alemania a finales siglo XIX y en Colombia iniciando los años noventa de los finales del siglo pasado.

2.2. De cómo emerge y se institucionaliza un saber escolar: La atmósfera está cargada de geografía.

“La Geografía, esa ciencia encantadora que nos presenta el mundo y todas sus riquezas en cuatro líneas, sería la más fácil como es la más lisonjera [sic] de los niños si se les comunicara como una diversión de sus ojos y de su memoria. Fíjense mapas en los claustros del Seminario. Háganseles pasear o por mejor decirlo así viajar por las cuatro partes del mundo y los reinos que en ellas son comprendidos. Nótenseles sus capitales, sus reyes, los varones y mujeres [sic] célebres que han producido en todo género, en todas condiciones y profesiones, las revoluciones del Imperio, su prosperidad decadencia comparada con la del vecino, las batallas ganadas o perdidas, sus producciones naturales, su comercio, todo lo más notable y curioso en sus usos costumbres y leyes”(p. 104).

Durante el periodo que abarca la última parte del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, la geografía escolar en Colombia cumplió un papel integrador, ayudó a definir las fronteras internas y externas de país, interiorizó la cartografía nacional, le permitió a las élites del país asumir su papel modernizador, construyó un nacionalismo, regional y cartográfico, sin el que los cambios del territorio en el siglo pasado no hubieran sido posibles, le permitió nuevos lenguajes, reflexiones, métodos a la pedagogía, fue el colchón primario que desencadenó más adelante la configuración de un saber disciplinario. Cobro presencia por más de un siglo y medio, en ese momento se sintió como cuando la atmósfera se carga de agua; resurgen una cantidad de fenómenos que transforman la faz de la tierra.

Caso especial el colombiano si lo comparamos con otros registrados en esta época en el mundo. De sus estudios de este saber escolar en Inglaterra Goodson (1992) expuso que desde su posición como asignatura escolar integrada de bajo reconocimiento a comienzos del siglo, la geografía ha progresado hasta

alcanzar una amplia aceptación como disciplina universitaria de alto reconocimiento. El estatus de esta disciplina escolar en el país fue un proceso que se degeneró de alto a bajo, y durante este periodo la gran variedad de fuentes consultadas nos permiten ver que este conocimiento hasta un periodo determinado fue fundante en la escuela colombiana y poseía un rol protagónico en el currículo escolar y en la sociedad en general.

En España, Melcón (1990) mostraba que el estudio de la geografía a inicios siglo xx, iba unida a la historia, y quedó limitado en la instrucción primaria superior de las niñas, para quienes se reemplazó, el conocimiento de este saber, A cambio de ligeras nociones de higiene doméstica y elementos de dibujo, aplicado a las labores domésticas. Esta connotación de género en el saber escolar de la fecha estudiada no se evidencia en nuestro país, en uno o dos planes de estudio pudo habersele disminuido una hora a cambio de estos saberes domésticos, pero nunca dejó de enseñársele a las niñas, en algunos planes regionales, como de educación rural, ella estuvo presente aun en ausencia de la misma historia.

En el siguiente apartado estudiaremos con más detenimiento las características y las formas que adoptó este saber en el periodo de oro de la educación geográfica del país, se miraran planes de estudio, libros de texto, artículos y decretos, inventarios, y conferencias.

2.4.1 Civilización y Nación.

Al finalizar el siglo XIX, y durante el comienzo de las primeras décadas del siglo pasado, en Colombia los románticos elitistas después de las gestas libertarias verán en la educación una herramienta de construcción y emancipación de la razón. Las nuevas élites criollas esperaban, de la misma forma que las otras de América Latina presentadas por Isabelino (2007), que el pueblo se sometiera a nuevas leyes para su control y aprovechamiento, por lo que el Estado Nación floreciente requería expandir sus límites territoriales. Se inicia así el desafío de la

tarea civilizadora, que además de expropiar al indígena y transformar y civilizar a los bárbaros, incluía un nuevo sujeto en el territorio.

Las reflexiones sobre las sociedades bárbaras, sobre lo que los estadios de la civilización habían hecho en la historia, implicaban de trasfondo una idea de progreso, esta palabra no se restringía solamente a la construcción ideal de perfección, sino que fue tomando cuerpo en las diversas formas de organización social que existían en el mundo. Es por ello que lo civilizador era también una tarea que la iglesia irradió a través de la pedagogía católica; Díaz (1883) expresaba: “La raza indígena se conserva pura, salvaje, en nuestras grandes selvas, no obstante se hace un imponente esfuerzo de civilizarlas con las misiones católicas” (p. 67).

En Colombia la naciente burguesía a fines siglo XIX y comienzos del XX miraba el territorio nacional, como un acumulado de recursos inexplorados, un espacio sub-poblado y sub-explotado que requería de una gran masa de pueblo educado para brindar unos frutos que se consideraban tan ocultos como ilimitados, el territorio no era considerado el cuerpo de la nación tal como lo estaban ya mostrando las teorías geopolíticas, sino el espacio sobre el que se desarrollaba su vida. Por tanto, siguiendo a Hobsbawm (1989), es el suelo de la nación el ámbito físico sobre el que estaban vigentes los acuerdos constitucionales y el entramado legal que a éstos vehiculizaba, pero no residía allí ningún tipo de esencia telúrica o clave de la identidad nacional.

Desde miradas geográficas, Bohoslavski (2006) presentaba lo nacional como un sujeto colectivo simbólico y material que interpela a los que residen en el “territorio nacional”, por lo que simultáneamente marca fronteras entre adentro y afuera tratando de homogenizar lo contenido en el interior con el exterior. De los anteriores presupuestos afirmaríamos que la idea de límites articularia las fuerzas externas, y con la idea de región las fuerzas internas, dos conceptos inyectados con una fuerza avasalladora en el texto escolar de geografía en la Colombia de comienzos del siglo xx.

García (2002) nos recordaba que las investigaciones de los nacionalismos y los procesos de construcción regional o nacional han permanecido durante muchos años al margen de las preocupaciones de los geógrafos, lo que no deja de ser paradójico en una profesión cuya institucionalización académica llegó, precisamente, de la mano de los propósitos nacionalizadores. Sin embargo, este mismo desconocimiento se tiene hoy del cúmulo de saberes que la geografía escolar produjo, reprodujo y articuló a través de su texto, en relación con la conformación del territorio colombiano.

Estudios referidos a la forma como este nacionalismo fue tejido desde las bases de la educación, especialmente las ciencias sociales y dentro de ellas la geografía, lo encontramos en Álvarez (2010). El nacionalismo fue el modo de ser que ordenó el devenir político, social, e intelectual en Colombia durante la primera mitad del siglo XX; sus características hacían parte de un fenómeno que se extendía por todo el continente y gran parte del mundo. “La escuela y las ciencias sociales fueron estratégicas para conseguir ordenar la casa y fundamentar la necesidad de la identidad nacional. El estado nación de aquellos años fue la forma que adquirió el poder para realizar tal empresa. La educación fue la estrategia, lo social fue el objetivo, la escuela y las ciencias sociales fueron los medios, y el estado nación fue el resultado” (Álvarez 2010 p. 39).

Los ritos de civilización y nación se evidenciaban con fuerza en los actos públicos que organizaba la escuela a finales siglo XIX. Los exámenes públicos de final de año se convirtieron en el dispositivo ideal para inyectar estas pretensiones nacionalistas. La descripción de un encuentro para evaluar públicamente a los estudiantes de primaria en Zipaquirá es dicente y un buen ejemplo de esta simbiosis nación-civilización, el evento fue registrado por el inspector Barragán (1873).

“Sobre la plataforma que es muy amplia estaba el tablero y una enorme bandera patria, a cada lado sobre mesas con flores y lámparas, dos grandes y lujosos espejos; a los lados, asientos para el señor visitador e inspector del departamento, al pie de la plataforma estaban los asientos

para los empleados públicos; las bancas ocupaban en una sola fila toda la longitud del salón y a los lados los asientos del público. En todas las ventanas había cortinas floridas, todas las paredes de la escuela lucían los mapas de todos los estados, e ilustraciones del texto de gimnasia, en un banco más pequeño la bandera doblada y sobre ella el texto de Pestalozzi, grandes guirnalda de laurel rodeaban la siguiente inscripción “El porvenir de la patria está en las escuelas de la patria” (p. 2).

A la geografía escolar, como se verá más adelante, le correspondió reconocer, precisar y formalizar límites, sustentados o no en una barrera natural, algunos maestros de escuela del siglo XIX se preocuparon por definir y demarcar ámbitos jurisdiccionales de ejercicios de gobierno y de administración pública en sus textos. Buscaba el Estado que la información geográfica le sirviera para circunscribir los derechos y obligaciones de los ciudadanos y de las empresas o instituciones que se establecen dentro de su jurisdicción o que están de tránsito por el mismo. Creaban lo que Martínez (2000) denominaba el organigrama funcional de los territorios.

El espacio fronterizo, para Torres (2004), es la marca del territorio, la soberanía y la manifestación del dominio sobre el mismo, estos espacios son entonces un interesante laboratorio para estudiar las posibilidades de la intervención del Estado. Por cuanto, los límites señalan las marcas de la inclusión en el cuerpo político y en la identidad definida por el Estado. Y, dado que la frontera es la última línea de la periferia, se trata entonces de la dispersión del centro que anuncia su progresivo límite.

Una presencia sin precedentes se dio de la geografía escolar en el siglo XIX, paralela y no desligada de la intensidad de los conflictos limítrofes. Encontramos que para el caso de Colombia la primera tensión se dio con el Perú en 1828, época en la que toda América estaba pasando por variadas y diversas confrontaciones, como la guerra del Chaco, de la triple alianza, Pacífico, entre otras. Valga la pena considerar, que no solo intereses internos definieron los ámbitos territoriales. Los deseos de expansión de los americanos, demostrados con la anexión de un territorio importante de México además de su intromisión en

Panamá, dejaron una vez más claro que las fuerzas territoriales eran de doble sentido de afuera hacia dentro y de adentro hacia fuera.

La modernización en Colombia fue un proceso lento, complejo, lleno de contradicciones, que abarca casi una parte considerable de dos siglos. Las tensiones entre el campo y la fisonomía que iban adquiriendo las ciudades se perfilaron como uno de los ejes centrales que direccionaron gran parte de los discursos culturales. La idea articuladora era domesticar lo que se consideraba como "barbarie"; tanto campos como ciudades, hombres y hábitos, ideas y sensibilidades, debían ajustarse a los moldes de una modernidad europea.

En Colombia aparecieron manuales de buenas conductas para civilizar, tal vez el más popular fue el Código del Buen Tono, De Alfredo de Meilheurant, traducido del francés por Mateo Sandoval en 1858, donde se expone. "Como París es la ciudad del mundo civilizado en donde es más general la práctica de esas atenciones que hacen agradable el trato social, el que observe las conductas de aquí puede estar seguro de ser tenido en todas partes por hombre urbano y civilizado no os pongáis pesados sombreros de terciopelo con un traje de fina muselina blanca, ni un sombrero apagado con un fresco vestido de primavera" (p. 56); se pedía abandonar las viejas tradiciones, o mejor aún, sobreponer a un cuerpo social ahora tenido por "bárbaro" los nuevos aires del liberalismo con modos y maneras que remedaran a las ciudades y naciones, especialmente europeas

Ser moderno era estar a la moda, en las últimas décadas del siglo, al menos en las grandes y medianas ciudades, es decir, parecer europeo o haber asimilado el estilo de vida de las metrópolis francesa o anglosajona era casi un imperativo; lo que demuestra, por otro lado, el apremio por ocultar una esencia hispánica y católica que permanecía profundamente arraigada en las emociones sociales.

Se podría afirmar que la vasta agenda que implicaba el proyecto de construcción de las nuevas naciones, perfilaba uno de los aspectos no menos decisivos, la modelación de los hombres, mujeres, subjetividades; para ello la escuela, la pedagogía, instauraron un proyecto nacional que implicaba la elaboración de un nuevo entramado cultural, de una nueva red simbólica que direccionara la perspectiva de un imaginario de comunidad nacional; se requería con urgencia el mapeado de un territorio cuyas fronteras no solo quedarán delimitadas sobre papeles, se requería la tarea más compleja de todas, interiorizar esas fronteras en las mentes de los niños y en el espíritu de los futuros ciudadanos.

Construir la nación era edificar un entramado de actores, pensar los escenarios que sirvieran de base para la existencia de esa nación, la categoría territorio se hizo indispensable, sin embargo, esta no solo se concentraba en los centros urbanos, donde surtía efecto los códigos de la "civilización". Se contraponían así dos fuerzas, territorio y civilización, la idea que podía tener un ciudadano común sobre su imaginario territorial fue publicada en la revista Cromos en 1917:

“Este era un país” extremista de nacimiento, lo era desde su configuración hasta el alma. Se componía de montes abruptos y llanadas inconmensurables. Así sus poblaciones como sus campos, vivían altamente bajo la sequía feroz y bajo el diluvio inmisericorde. En materia de distancia no había sino las muy largas, que eran casi todas y las muy cortas que eran ninguna. A un máximo de caminos trazados correspondía un mínimo de comunicación efectiva. Determinaban los climas cálidos que creaban dos personalidades, los optimistas que se creían eternamente en no sé qué beneficios de un país rico, pesimistas los otros, que no creían, nacimiento sentenciado de todo a no crecer en la república” (p. 24).

A comienzos del siglo XX el país requería con urgencia del efecto modernizante de la comunicación terrestre, de las carreteras, de la agricultura, de la explotación minera, se requería con urgencia de los conocimientos que dibujaran sus potencialidades y limitaciones, esa era también una de las grandes tareas del mundo escolar y sus saberes.

2.4.2. La cartografía escolar.

Los manuales de geografía escolar hasta muy entrado el pasado siglo comenzaron a vincular al texto el mapa general del país; las élites comprendieron que debían integrar la enseñanza de la cartografía como parte del proceso de construcción de la identidad nacional. Este nacionalismo cartográfico²⁸ buscaba tecnificar una herramienta fundamental que apoyaría el desarrollo económico y la integración del país.

El texto que mejor representó este momento fue el de Felipe Pérez (1865): “*Compendio de geografía para uso de las escuelas primarias de niños i niñas*”²⁹ en él se intentaba llevar al lenguaje escolar todos los logros del reconocimiento del territorio nacional y los resultados de los primeros mapas del país. Esta obra se convirtió en una síntesis de la Geografía física y política de los Estados Unidos de Colombia en la que se resumía el proceso más relevante del proyecto elaborado por Codazzi³⁰. Poco se conoce que este texto escolar que muestra el dibujo territorial del país, se imprimió simultáneamente con el de la primera carta general de la nación.

28 Hacia finales del siglo XVIII, cuando decayó el espíritu explorador y comenzó a desarrollarse el nacionalismo, un gran número de países europeos comenzó a emprender estudios topográficos detallados a nivel nacional. El mapa topográfico completo de Francia se publicó en 1793, con una forma más o menos cuadrada y con una medida de aproximadamente 11 m de lado. El Reino Unido, España, Austria, Suiza y otros países siguieron su ejemplo. Solís

29 Se conserva la ortografía de la época

³⁰ Uno de las dificultades más sentidas de la Nueva Granada fue, sin duda, el constante cambio de divisiones administrativas de la república y los límites entre estas. En 1850 da el cambio de 31 provincias a tener unas 36 en 1855, y ese mismo año este se fusionaron para formar ocho estados soberanos (con el correspondiente cambio del nombre del país a Confederación Granadina). En medio de estas nuevas reorganizaciones políticas del Estado Codazzi gráfico los diseños cartográficos, ejecuta los nuevos cálculos y estadísticas; e instituye los linderos del Estado. El 11 de junio de 1858 le entregó a Manuel Antonio Sanclemente los mapas terminados de seis de los ocho Estados en los que se dividía la Confederación Granadina, faltándole solo dos estados por recorrer (los de Bolívar y Magdalena), promueve su último viaje a dichas tierras en 1858 acompañado de Manuel María Paz, particularmente por el afán de explorar la Sierra Nevada de Santa Marta, pero ya sin ningún apoyo gubernamental porque Ospina había suspendido el patrocinio a la comisión. (Giorgio 1993).

Después de casi un siglo de haber inculcado el conocimiento geográfico en sus aulas, la escuela se convirtió en la invitada de honor de esta nueva formalización del país, con nombre propio señalado en un mapa. Este proceso de institucionalización de la geografía como un saber se dio en el preciso momento que en Colombia el texto escolar de Pérez dibujaba a través de mapas el territorio nacional.

Una vez integrado el mapa al texto escolar, en que se realizaba una minuciosa descripción de nuestras fronteras, aparece a comienzos del siglo veinte la división territorial a través de las regiones naturales. Esta forma de asumir el territorio era heredada de la escuela Francesa, y permitió una articulación interna del país. Incide en ello la obra de Eliseo Reclus que en 1894 publica su "*Nouvelle géographie universelle*", una geografía universal organizada según regiones del mundo, y no según estados políticos.

El geógrafo que realizó esta nueva organización del territorio en Colombia y lo lleva al mundo escolar fue Vergara y Velasco; él tradujo partes en un solo tomo bajo el título *Colombia* (Reclus, 1893). Al respecto Vergara (1901) afirmaba

"No sigo fórmulas envejecidas y falsas, no describo a Colombia siguiendo divisiones políticas que dependen del capricho de los hombres y a menudo rompen y mezclan las grandes regiones naturales: éstas, y sólo éstas, creadas por quien no está sujeto a los vaivenes del mundo, serán la base del trabajo, que así tendrá la ventaja de no envejecer al menor cambio administrativo; corregido un cuadro el libro queda de nuevo al corriente, puesto que las grandes modificaciones del terreno requieren siglos para hacerse sensibles"(p. 67).

La integración de las regiones naturales al texto escolar se convierte en uno de los hitos más importantes del saber geográfico en la escuela, hecho que aún permanece dentro de la enseñanza contemporánea, las regiones también se configuraron en hechos políticos, científicos y religiosos. El esfuerzo de Vergara consistió precisamente en tratar de hacerlas encajar, en configurar un discurso que les diera cohesión y sentido.

Hay tres elementos claves en la introducción de las regiones en los textos escolares. Por un lado, el más radical de los determinismos geográficos entró al mundo escolar por esta vía, por ejemplo se le explicaba a los niños que dependiendo de la roca geológica donde estuviera localizada una comunidad así era su longevidad, capacidad para la criminalidad, y la proporción de los sexos (Vergara 1901).

“Donde quiera que domine el suelo feldespático–eruptivo los naturales aumentan a ojo vistas, salvo en las zonas aluviales, donde el crecimiento es proporcional a la antigüedad de la roca madre. Con estas consecuencias geológicas se relacionan otras muchas como puede verse en los cuadros atrás insertos, tales como son ocupaciones de los individuos, proporción de sexos, longevidad, instrucción de la masa, criminalidad, riqueza, número de personas por familia y proporción de solteros y casados” (p,467).

En segundo lugar, a través del estudio de las regiones se tipificaban los tipos humanos del país. Así, parafraseando a Vergara (1901), el Tuquerreño-timbio es más belicoso y mejor infante del país; el patiano, holgazán gran jinete, quisquilloso en demasía; el pastuso es dado a cosas de iglesia, insigne guerrillero; el popayanejo, apto para las armas y letras, apasionado por la política; la ñapanga, apasionada, leal, hermosa, vengativa, y arrogada como las manolas, el antioqueño, un grupo bien homogéneo con un acento sui generis es el más bello tipo de la república, en lo físico por su robusta y bien proporcionada estatura; el costeño, hablador, petulante, fanfarrón; el santandereano, pálido, robusto, gallardo, formal, comercia y ahorra como el antioqueño, no es como éste egoísta ni adorador del dinero (p. 999).

La geografía de Vergara finalizaba con un capítulo dedicado a la estrategia militar, en este capítulo, abarcaba el estudio de las condiciones estratégicas de cada una de las zonas en que se divide el territorio, considerado como teatro de guerra y de sus respectivas líneas orográficas e hidrográficas que abren camino a la invasión o sirven de obstáculo. “En Colombia, salvo el barniz de la característica española, ardiente e impresionable, exagerada por el clima o la de los indios y negros no hay un tipo de verdad nacional” (p67).

Los mapas, como material gráfico y visual, expresan de manera directa y concisa la defensa de los intereses territoriales de un Estado nacional. Este tipo de mapas se convierte en canal de un discurso sobre las fronteras del país, sobre su forma y su extensión, por decirlo así, sobre sus «dominios», constituyéndose en uno de los medios más eficaces para comunicar a los ciudadanos la conciencia geográfica del Estado.

2.4.3. Texto escolar del nacionalismo geográfico.

En buena parte de los siglos XIX y XX el texto escolar escrito por maestros de escuela brindó la información geográfica para el entorno escolar, familiar y la gente del común, en lo concerniente a la configuración de las fronteras, los territorios y la forma como las regiones se materializaron. Los profesores de escuela caminaron el país, lo describieron y, a partir de esto, lo conformaron, lo integraron y lo enseñaron.

Apoyados en ideas pedagógicas, moldearon sus producciones de carácter científico, se hicieron miembros de sociedades geográficas y publicaron en enciclopedias del mundo, sin que hasta ahora se les haya reconocido como geógrafos. Estos fueron algunos de sus significativos aportes: la introducción de conceptos, la transformación de teorías y la resolución de problemas de inmensa pertinencia geográfica. En ese sentido, la escuela, en su conjunto, participó de lo que hoy se ha configurado como pensamiento geográfico.

En general, como señala Santis (1981) para Chile y otros casos en el continente, los textos geográficos extranjeros en el siglo dieciocho y bien entrado el diecinueve, son un saber enciclopédico carente de un esquema de distribución y referido exclusivamente a las unidades políticas. Son una mezcla de corografía a la manera de Estrabón y cosmografía siguiendo el estilo de Ptolomeo, en el que se condensan informaciones cosmográficas y astronómicas de la Tierra y unas descripciones de ciertas secciones de su superficie. Esta dinámica no funcionó así

en el texto escolar de geografía en Colombia, donde para la época éste realizó clasificaciones, taxonomías, elaboró conceptos y definió una disciplina.

2.4.3.1 El texto escolar de geografía en el siglo XIX: soporte territorial de la nación

En el concierto nacional la expansión de la escuela comenzaba a generarse, ya en el año de 1700. Miguel Urrutia describía que para el caso de Bogotá (Helg 1988) en cada barrio se disponía de por lo menos una escuela elemental. A medida que se expandía la escuela crecía el interés por el texto escolar.

Los nuevos manuales ya no contaban con la incidencia directa de la iglesia (Helg 1984) y se introdujeron las doctrinas de Jeremy Bentham³¹, condenadas por el Vaticano. En la época se destacan los resultados de las políticas instrucionistas³², que no sólo se reflejaron en el amplio debate educativo que propiciaron, sino también en el crecimiento de la educación pública que ocasionaron, siendo Antioquia³³ el Estado de mayor crecimiento educativo bajo el régimen radical, que contrastó con las medidas del Cauca, reconocido fortín esclavista y región proclive a las ideas monárquicas, que en 1872 prohibía asistir a las escuelas públicas bajo amenazas de excomuniación. Con la constitución de 1886 la educación primaria es gratuita pero no obligatoria.

³¹ Su pensamiento central está ligado a la formulación de la doctrina utilitarista, plasmada en su obra principal: Introducción a los principios de moral y legislación (1789). En ella sustenta que todo acto humano, norma o institución, deben ser plasmados según la utilidad que tienen, esto es, según el placer o el sufrimiento que producen en las personas. A partir de esa simplificación de un criterio tan antiguo como el mundo, proponía formalizar el análisis de las cuestiones políticas, sociales y económicas, sobre la base de medir la utilidad de cada acción o decisión (Miranda 1989).

³² La escolarización del siglo XIX muestra cifras importantes: si en la mitad de siglo 22 mil niños acudían a la escuela, en el año 1870 la cifra llegaba a 60 mil, y en 1874 a 70 mil (Helg, 1988).

³³ En 1912 más del 80% de la población padecía el terrible flagelo del analfabetismo, aunque habría que estudiar con más cuidado la particularidad de las situaciones regionales. Así, por ejemplo, mientras que Antioquia, que confió su educación más a pedagogos que a políticos, reducía el analfabetismo a 60%, Boyacá lo mantenía en 90% (Helg 1988).

De una amplia serie de textos escolares de la época, escogimos en primer lugar el Atlas de Vásquez (1725) titulado “Geografía general para el uso de las escuelas y familias arreglado para las repúblicas latinas de América”; en su primera página de aclaraciones sostiene que este libro es para aprender geografía por sí mismo y enseñarla a los niños. Sin duda este texto pertenece a la tradición que Capel (1977) llamó la geografía como una ciencia matemática, estudiada por él a través del círculo jesuita madrileño en el siglo XVII.

Presentaba una novedad en relación con los antiguos métodos de enseñanza cartográfica, por lo que se sugería dejar tanta prodigalidad. Los mapas no tienen nombres sino números romanos para memorizar mejor las ubicaciones. (Ver imagen 2)

Imagen 2 .mapa con señalización en números romanos



Fuente: Atlas de Vásquez (1725) “Geografía general para el uso de las escuelas y familias arreglado para las repúblicas latinas de América”p45

En el periodo anteriormente descrito se da una marcada proliferación de textos extranjeros, especialmente atlas. Sin embargo, un antecedente clave para la geografía escolar en Colombia es la aparición, en los albores de la independencia, de uno de los primeros textos de geografía en Colombia, de Pedro Acevedo Tejada en 1827: “Noticia sobre la geografía política de Colombia:

proporcionada para la primera enseñanza de los niños en este importante ramo de la educación”.

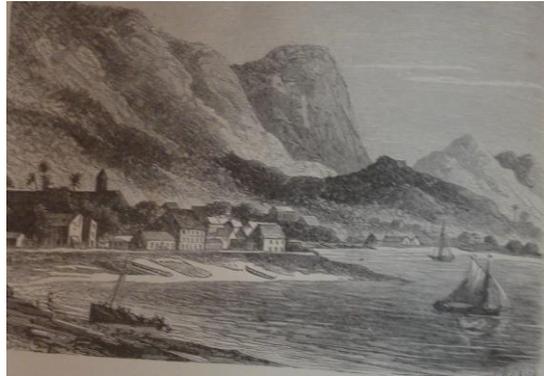
La prioridad en este momento era definir sus límites y fronteras; Acevedo Tejada afirmaba, refiriéndose a la República de Colombia, que “ella hoy no tuviese más objeto que demarcar los departamentos, provincias y cantones, los proyectos (quiméricos o realizables) de nuevas asociaciones harían el reparo” (p.7). Indicaba Acevedo (1827) que el Congreso Constituyente de 1821 postergó, con razón, el fijar los límites precisos de Colombia en otras circunstancias, porque teniendo una inmensa frontera con regiones desconocidas y donde igualmente vienen a perder sus límites las naciones vecinas, una sola de las interesadas no podía hacer una demarcación sin exponerse a chocar con la justicia o las pretensiones de las otras o sacrificar las suyas propias.

En la primera mitad del siglo XIX la Nueva Granada estaba empobrecida a causa de las guerras civiles ya que la mitad del presupuesto se destinaba al ejército. Motivo por el cual el Estado confió a los habitantes de las localidades la carga financiera de las escuelas, lo que puso en desventaja a las regiones económicamente débiles (Helg, 1987). Curiosamente en este periodo se resalta una proliferación de impresiones de textos de geografía de carácter regional y nacional, siendo los primeros los de mayor circulación. Lo cual es evidente por el número de las ediciones impresas (más de diez) en la mayoría textos regionales y en la existencia numérica de estos en las diferentes bibliotecas y centros de consulta.

Por la misma época también circulaba un texto que tuvo bastante acogida, “El globo ilustrado, geografía general, para uso de las escuelas, y la familia”, escrito por Combert en 1879, el cual contiene en su carátula una nota aclaratoria en la que especifica que está “arreglado para la familias y los niños”. Este texto, de procedencia americana, fue adaptado para su implementación en América Latina, Se compone de 12 mapas iluminados y una gran cantidad de dibujos sobre

lugares emblemáticos que le dan identidad a los territorios, como el de la Bahía Panamá (Ver imagen 2); el dibujo como propuesta didáctica no era usual en nuestros textos y se fue implementando después de esta publicación.

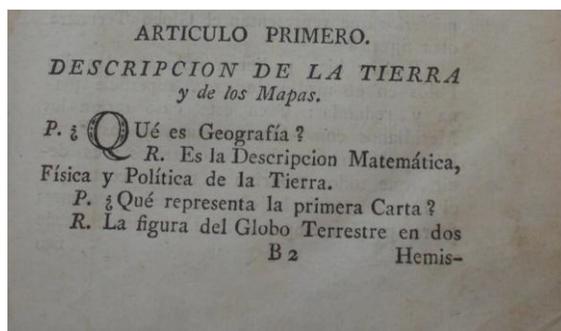
Imagen 3. Bahía de Panamá



Fuente: Combert (1879 p45)

Así mismo, en Medellín se editó un número considerable de textos con variadas ediciones, el más reconocido fue “Compendio de Geografía del departamento de Antioquia” de Manuel Uribe (1886). En ambos textos, tanto en el de Combert como en el de Uribe, aparecen relaciones organicistas, como estas: “el comercio que es respecto de las naciones lo que la circulación sanguínea al organismo humano” (Uribe, p.67), una metáfora que intentaba explicar con vocabulario científicista un hecho social. En términos similares, Solano (1892) en su texto sobre Santander, también define la geografía como ciencia de descripción de la tierra.

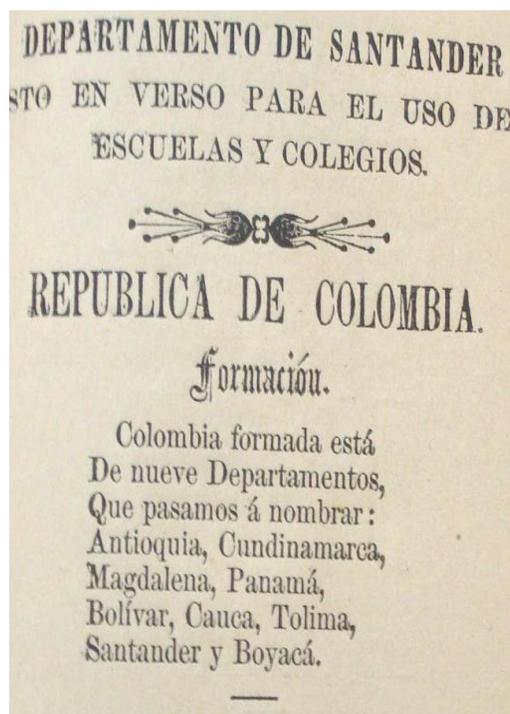
Imagen 4. Catequismo de Combert



Fuente: Combert 1879

Se evidencia en los textos que el método del catecismo requería un maestro hábil en la observación del estudiante y en la formulación de preguntas, las enseñanzas deben estar bien enlazadas entre sí, es decir, ordenadas según la dificultad, en primer lugar, y teniendo en cuenta que la enseñanza siguiente se apoye en la anterior, en segundo lugar. Atendiendo a este principio, la geografía debe estudiarse de manera prolífica antes de penetrarse en la historia patria, porque aquella enseñanza es apoyo para la historia (Solano, 1892). Otro de los métodos más utilizado, especialmente en el departamento de Santander, es un texto tipo catecismo presentado en verso, donde se muestra el territorio en forma poética en más de cien páginas diseñadas de esta manera, tal como está plasmado en la Imagen 4: Texto hecho en versos.

Imagen 5: Texto hecho en versos.



Fuente: French (1892)

En este texto French (1892) enfatizo que “con el fin de facilitar su aprendizaje se ha puesto en versos variados, sueltos en lenguaje sencillo nuestro compendio, pues de que suerte, a la vez que se le da mayor animada al estudio de las lecciones, que pueden dictarse aun en medio del canto”. Esto nos rememora que buena parte de los textos de geografía recuerdan en su introducción que si su aprendizaje se hace de memoria su existencia se convierte en algo abstracto, lo cual no convenía en la generalidad de las escuelas primarias, ya que se empleaba el sistema lancasteriano³⁴ en toda su dimensión.

³⁴ Bajo este sistema, cada niño adelantado en su clase está sentado al lado de aquel de quien es tutor; él le explica aquello que sabe mejor que el otro, le evita con esto grandes dificultades y aun él mismo aprende mejor su lección, por aquello de docendo docetur. “El número de la clase depende del número de escolares y de su grado de instrucción. Si son a lo más mil o a lo menos doscientos, ellos podrán formar diez clases, que es el número más conveniente. Si son menos se pueden reunir varias clases en una sola y bajo la dirección de un instructor. Cuando los niños son muy numerosos, por ejemplo mil, en este caso se subdividen las clases y se pone a cada sección un instructor” (Jáuregu, 2003).

En términos generales, es bueno recapitular que, en su estructura general, estos textos del siglo XIX se preocupan por presentar en primera instancia aspectos astronómicos (cuerpos celestes, sol, satélites y la tierra) y después la población, las fronteras y el territorio organizado. En ese orden la geografía viene nucleada y articulada con la hidrografía³⁵, porque en los textos las arterias fluviales eran importantes, debido a que estas cumplieron un inmenso papel cultural, material y civilizador, luego con la orografía y finalmente con el clima. Contrario a lo que sucedería en el siglo posterior, en el cual el clima jugó ese papel articulador por casi sesenta años, además, la presentación de los paisajes y lugares se realizaba con grandes exaltaciones que convocaban a sentimientos patrios y nacionalistas, como el ejemplo que describe Moreno (1873) en su geografía de Santander:

“la naturaleza quiso engalanar al estado con particularidades dignas de alta atención, en la Paz está el hoyo del aire, hundimiento circular del suelo de 118 metros de profundidad y 300 de ancho, en Gámbita se encuentra la cascada de Santa fe, de 160 metros de caída en un bosque umbroso, en Suaita departamento Santander se han encontrado momias en la cueva que sirve de lecho a la mina de nitro, todas estas bellezas engalanan la patria (p. 56).

En conclusión, estos textos fueron elaborados por maestros en ejercicio y pensados para informar a la población en general de los discursos geográficos que éstos construían, acomodaban y también creaban para algunos colegios. Indicador de esto, es el texto que Moreno (1872) elaboró con las alumnas del colegio Concordia; así como el elaborado por Felipe French (1892) en su calidad de vicerrector del Colegio Universitario del Socorro. Todos los textos eran revisados por el superintendente de instrucción pública y debían estar aprobados

³⁵ Ordenar, controlar y administrar el 'Nuevo Mundo' fue una tarea del modelo colonial trasatlántico, que tuvo como objetivo principal el río Magdalena: su acceso rápido determinó la fundación y el crecimiento de las ciudades puerto del Caribe como Cartagena y el desarrollo de los puertos fluviales desde Mompo hasta Neiva, como puntos de comercio, bodegaje de la economía extractiva y lugares de avanzada en la conquista de nuevos territorios. “La navegación por el río se convirtió en el soporte esencial para el mantenimiento de la administración colonial: la exportación del oro, el tráfico de esclavos, transformados ahora en bogas del Magdalena; el camino de entrada de los gobernantes y las órdenes religiosas; el tránsito de mercancías que trajeron los españoles para habitar el 'Nuevo Mundo': con sus animales domésticos, semillas, muebles, arquitectura, oficios, fiestas, enfermedades y toda clase de creencias y santos patrones”. Tomado de semana.com/especiales/rio-magdalena/95488-

por las autoridades que certificaban y legislaban en materia territorial, algunos de los cuales realizaban clasificaciones propias de la materia para enseñarla.

Lo interesante es que estos manuales eran los documentos oficiales que mostraban cómo se reorganizaban las fuerzas en contienda sobre el territorio, es por ello que muchos sacaban ediciones, no al compás de los cambios en los planes de estudio como hoy en día, sino al compás de los cambios territoriales.

En consideración final, podemos afirmar que lo sucedido con la geografía escolar en el siglo XIX, vista desde la perspectiva de los textos escolares, es resumida de forma magistral en un pasquín de 1877, encontrado en el archivo Posada, en donde se promociona un colegio, del cual se presenta el plan de estudio a realizar en los tres primeros años:

“Desde luego verá usted filosofía y literatura, los preparatorios y lo que nunca puede faltar geografía patria y en algunas ocasiones historia, los idiomas latino, francés e inglés, sobre todo aritmética, algebra y geometría, ramos importantísimos algo descuidados. Después de pasar por nuestro colegio podrá estar listo para iniciar una ingeniería o las ciencias naturales” (Nuevo Colegio, 1877).

2.4.3.2 La primera mitad del siglo veinte: determinismo, raza, fronteras y soberanía nacional.

Comenzando el siglo XX, bajo la dictadura de Reyes (1904-1909), se reinició el movimiento de descentralización y modernización del Estado: la división territorial se reformó y se dividió el país en catorce departamentos: Antioquia, Bolívar, Atlántico, Magdalena, Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca, Caldas, Valle, Tolima, Huila, Cauca, y Nariño. Además se crearon ocho intendencias y territorios que se hallaban concentrados a lo largo de las tres cordilleras andinas y una de las costas en los océanos atlántico y pacífico. Pero el 72% del territorio nacional, es decir, el sud-este, las zonas fronterizas y el resto de las costas, conforman una inmensa periferia escasamente poblada, pobre y

aislada, que escapaba a la jurisdicción del Estado y sobre las cuales las informaciones eran escasas (Sociedad Geográfica de Colombia, 1934).

En las anteriores circunstancias, se requería configurar una narrativa geográfica de la nación a través del texto escolar, y en esta intención no solo participó la geografía sino el conjunto de la producción de la escuela, a través de lecturas, descripciones verbales, cartografía, inventarios, estadísticos, censales y catastrales, dibujos y fotografías, actos solemnes, etc. Comenzaban, de alguna manera, a jugar su papel las cartografías de Codazzi, como instrumentos creadores y reproductores de ideas, imágenes y estereotipos sobre las regiones, los habitantes y los paisajes de los colombianos. La impronta del interés estatal se configuraba a través de la definición de la triada: fronteras, soberanía y seguridad nacional.

Con la publicación de la “Nueva Geografía de Colombia, conforme al sistema natural de regiones geográficas” de Vergara y Velasco, en 1909, y su “Atlas completo de geografía colombiana” (1904-1909) el cual constaba de siete fascículos magníficamente impresos, grabados en madera, con más de cien mapas, cortes del terreno, planos y croquis-, se iniciaba una larga tradición en la geografía colombiana, la de interpretar el territorio a través de regiones naturales (Blanco, 1995).

Durante la primera mitad del siglo pasado, el texto de geografía se había articulado a través de dos procesos diferenciados, con fuerte presencia en los primeros treinta años y una disminución significativa entre el año treinta y cinco y los años cincuenta. No obstante, la geografía física permanecía como articuladora de la gran narrativa territorial, sólo que con un cambio de énfasis, consistente en que las explicaciones y el puesto dado a la hidrografía mudaron para cederle un lugar articulador al clima. Este hecho es explicable porque los ríos constituyen un sistema de circulación lineal, vectorial, jerarquizada y estructurada.

Lemus (1920), Restrepo (1909), Martínez (1924) y Callejas (1934) le dieron un lugar protagónico al río Grande de La Magdalena, como el escenario por excelencia por donde fluyó el desarrollo de las regiones y la emergencia y consolidación de sus diversas culturas, así como las comunicaciones, el comercio, la política, la guerra, las artes, el avance tecnológico y la modernidad. Ellos consideraban que éste conecta de manera privilegiada todos los periodos de nuestra historia, desde sus primeros pobladores hasta la construcción moderna de la Nación.

Imagen 6. Ilustración del estudio de geografía



Fuente: Cortázar (1920).

La definición de la relevancia de la geografía en el texto escolar no era un asunto trivial, ni respondía a simples convencionalismos. De ahí que los autores que se fundamentaban en la hidrografía, se esforzaron para mostrarle a los niños que la geografía era la ciencia que daba a conocer la tierra, sus divisiones y su estudio; la cual se divide, generalmente, en tres partes: geografía astronómica o cosmografía, de donde se desprendía el asunto de las latitudes y las longitudes y las fronteras, en donde se da a conocer la tierra como cuerpo celeste. La ilustración de este concepto puede verse en la imagen 5. Así mismo, la geografía física enseña la naturaleza y los aspectos materiales de la tierra, por lo que se aplica al estudio de la corteza terrestre, las montañas y los ríos, dándole a estos últimos un mayor protagonismo, a tal punto que la mayoría de ilustraciones y fotografías (ver imagen 6) se referían a cuerpos de agua, especialmente al río

Magdalena. Al respecto Lemus escribía lo siguiente en una de sus ediciones de 1902:

“El río Magdalena desde el punto de vista histórico es sin duda el más importante de Colombia, debido a que desde el periodo precolombino los grupos indígenas lo utilizaron como medio de comunicación y fuente para la obtención de alimentos.... Ciudades como Barranquilla, Honda, Barrancabermeja, Mompox, se convirtieron en centros de producción. Lo primordial para este trabajo es la obtención de conocimientos para comprender el pasado presente y futuro del río Magdalena y así poder ayudar en su cuidado” (p.45).

Por su parte, la geografía política y civil da a conocer las divisiones que han hecho los hombres de la superficie terrestre: gobiernos, idiomas y costumbres. Algunos autores, por ejemplo Martínez (1924), incluían también la agrícola, comercial e industrial.

De igual manera, en el intersticio entre los siglos XIX y XX, se consolidaba la geografía política a través del concepto pueblo, el cual Restrepo (1909,) presento así:

“el pueblo se divide en civilizados, bárbaros y salvajes: civilizados son los que han alcanzado un alto grado de progreso moral e intelectual, bárbaros, los que no observan las prácticas de la humanidad y la cultura de los pueblos que gozan cultura, y los salvajes no solo no observan estas prácticas, llevan una vida errante, viven de la caza la pesca y el merodeo”. (p.23)

En los planteamientos de estas corrientes que alimentan el pensamiento geográfico se resaltan elementos diferenciales presentes en sus textos; articularon el concepto de región, de acuerdo al juicio y conveniencia de cada autor. Un ejemplo es la clasificación que proponía Martínez (1924) para las diversas regiones de Colombia, que, según la altura, podían dividirse en tres categorías: 1. Las regiones de las montañas donde domina lo más elevado con vegetación raquíca, 2. Las regiones valles, donde abundan cultivos artificiales como cereales, tubérculos, sementeras y plátano, y 3. regiones mesas y altiplanicies.

En cuanto a la temática del territorio, los textos de esta primera mitad del siglo presentan las mismas características que se observaron para el siglo XIX, es decir, se continuaban modificando al compás de las organizaciones espaciales del país, en donde se equiparan los conceptos de territorio y geografía. En ese sentido, Cortázar (1920) anunciaba que “no hay patria sin territorio, el territorio que ocupa Colombia es nuestra patria, no se concibe patria sin territorio, estudiarlo es el objeto de la geografía nacional, el amor a la patria surge cuando se le conoce, las nociones más importantes de la escuela primaria Dios y Patria” (P,45)

Los textos regionales comienzan a mostrar con fidelidad la otra división de las provincias, algunos párrafos en los libros dan cuenta de esto, como el que Maya (1908, p.8) escribe sobre Popayán:

“con tal fin hemos desempolvado papeles, hasta el momento hay pocas evidencias de los límites de algunos distritos, y municipios y para el mayor número de veces al tratarse del asunto dicen como estaba antes en los antiguos límites, por lo tanto no es nuestra intención continuar con esta tendencia”.

Los textos incursionaron en una nueva lógica temática con preguntas como esta ¿Cuál es el límite del Estado? ¿Cuál es la división de ciudades y pueblos? Dentro del mismo libro los niños leían las dificultades existentes para definir el territorio, tal como lo muestra Ocampo (1902): “Puede decirse que los límites legales entre provincias y distritos no se reconocen con precisión, porque conforme al artículo 7 de la ordenanza número 4 del 14 de julio de 1888, la fijación de ellos corresponde al gobernador, debiendo atender a los informes de los consejos municipales y de los prefectos y no se ha hecho ahora oficialmente” (p. 6).

En 1910, después que se restableciera la vigencia de los antiguos departamentos, su proceso de segregación fue más pausado y reglamentado, la mayoría de las cuales obedecen a las reformas constitucionales que se dieron para tal fin. Igualmente se les dio un poco más de autonomía a los territorios

nacionales y se "independizaron" territorialmente de los departamentos. En consonancia con lo que estaba sucediendo, las nuevas ediciones de los textos de geografía se fueron dando en la medida que se configuraba el territorio, lo cual ya acotaba Díaz Lemus (1910, p.1, décima edición), en los siguientes términos:

“Los cambios realizados en este texto de geografía se han hecho en atención a la inestabilidad en los límites, no ocurre de tal manera en ningún otro país del planeta, en el nuestro tales alteraciones anuales de las divisiones políticas han venido a ocasionar un estado caótico en la geografía patria de gran trascendencia en los recursos de la educación popular, no obstante de hallarse establecido la ley 88 de 1910 algunas asambleas han tratado de aniquilar las provincias de su departamento, por fortuna esas ordenanzas han sido anuladas o suspendidas por el poder judicial, otras asambleas han suprimido la mayor parte de las provincias al mismo tiempo que en otros departamentos se restablecía dichas entidades”(p.1).

Hay que subrayar que, en la época, ningún otro documento como el texto de geografía otorgaba información sobre la forma cómo se configuraba el territorio, las fronteras nacionales, municipales y provinciales; información que las élites utilizaban para definir la nación.

La frustración de la pérdida de Panamá³⁶ es uno de los sentimientos que más simbología cartográfica aporta al texto escolar de geografía, ya que el mapa de Colombia en algunos textos conserva este departamento. Porque muy entrado el siglo XX aún se consideraba la posibilidad de recuperarlo, por eso se publicaban afirmaciones como esta: “Aunque Colombia no ha reconocido todavía de manera oficial la independencia de Panamá nosotros seguiremos refiriéndola dentro del territorio” (Enciclopedia Espasa Universal 1912). De ahí que en los actos oficiales se le considera departamento, “fue departamento hasta 1903 pero el actual gobierno de esta nación deseoso de reparar la ofensa hecha a Colombia

³⁶ Debido al desánimo producido por la pobreza ocasionada por la guerra y la separación del antiguo departamento, se vivieron varios hechos adversos que se tradujeron en cierta relajación de los vínculos de la nacionalidad, hasta el punto que algunos departamentos, principalmente Cauca, Antioquia y los de la Costa, empezaron a hablar de separatismo. Colombia corrió el peligro de la atomización en 4 o 5 pequeñas repúblicas, al estilo centroamericano.

ha propuesto arreglo a una norma de gobierno, estamos por lo tanto a espera de no cederlo” (p.8).

2.4.4. Planes de estudio.

Con el plan de estudio estamos adentrándonos en la medula de la cultura escolar, en el corazón de una disciplina escolar. Este nos permite comprender la lógica de la cotidianidad en la escuela, pero también los puntos de fuga de lo enseñado en la escuela y lo estipulado por el Estado en su currículo prescripto. También es posible distinguir cómo se formalizaba en la escuela, el lugar que ocupaba, en las intenciones que ella recogía. Pero especialmente, y tal vez lo más importante, lo que difícilmente se le ha podido ver, su capacidad de creación.

El Reglamento para las escuelas de la provincia de Antioquia en 1819, tomados de Boom (2010), presentaba dos maneras de articular la geografía en los planes de estudio: Por un lado, la presencia de la geografía, dentro de otros conocimientos como el de la física, en cuyo programa se encuentra una unidad denominada “la geografía” que debe estudiar los principios de astronomía y el sistema del mundo. Por otra parte, en el curso segundo de este mismo año, se le pedía al niño que “estudie y tome de memoria los Evangelios de San Mateo y de San Marcos, que constan de algo más de dos mil versos, que a ocho por día quedan aprendidos y explicados en aquel año” (p. 65); además, se debía memorizar la cronología de la Biblia y la geografía santa, con todos los lugares descritos y provincias. El Real Colegio Seminario de San Francisco de Asís de 1818 pide como conocimiento obligatorio la lectura de la geografía compendiada y los rudimentos de la aritmética.

El periódico Escuela Normal (1879) nos permite descifrar que una cosa eran los planes de estudio de carácter provincial o nacional y otra los que en las escuelas se ejecutaba. Se publica el 15 de noviembre la solicitud del profesor de pedagogía Sixto Guerrero de las escuelas anexas a la Normal de Varones, donde

anuncia que “Las clases que se ofrecen están condicionadas por los maestros existentes y la importancia de las materias.

Por tal razón, las materias para ese año serían:

Escuela elemental: lectura, escritura, aritmética, dibujo, canto, y calistenia

Escuela media: lectura, escritura, aritmética, gramática, geografía, dibujo, canto, calistenia.

Escuela superior: lectura, escritura, aritmética, gramática, dibujo, historia natural y geografía” (ver imagen 7)

Imagen 7: Horario de clases Santa Martha 1789

Clas.	De 7 a 8.	De 8 a 8½	De 8½ a 9½	De 11 a 12.	De 12 a 1.	De 1 a 1½	De 1½ a 2½	De 2½ a 3.
Lunes.	Historia Patria.	Recreo	Lectura y Escritura	Objetiva.	Aritmética y Cálculo.	Recreo	Gramática y Ortografía	Urbanidad.
Martes.	Geografía.	Id.	Id.	Religión.	Id.	Id.	Canto.	Dibujo.
Miércoles.	Historia Patria.	Id.	Id.	Objetiva.	Gimnástica y Calistónicas.	Id.	Gramática y Ortografía	Agricultura.
Jueves.	Geografía.	Id.	Id.	Religión.	Id.	Id.	Canto.	Dibujo.
Viernes.	Historia Patria.	Id.	Id.	Objetiva.	Id.	Id.	Gramática y Ortografía	Urbanidad.
Sábado.	Geografía.	Id.	Gimnástica y Calistónicas.	Religión.	Id.	Id.	Agricultura	Dibujo.

Fuente: informe gobernador de Santa Martha 1789–1890

En el órgano de inspección pública de Santa Marta en 1890 se publicó el horario para todas las escuelas (imagen 7). La geografía era una de las disciplinas escolares con mayor intensidad, de tal manera la clase debería contemplar los siguientes temas: Orientación del salón, formación en el tablero del mapa salón y colegio, viajes a la cabecera del distrito, a las diferentes secciones, haciendo notar las montañas, riachuelos, ríos, puentes, resaltando la orientación, y complementando con conceptos.

Los Anales, de 1902, de la instrucción pública en la República de Colombia, publican una nota oficial del señor secretario del Ministerio de Instrucción, donde le solicitaba a los colegios con especialidades que los estudiantes que querían estudiar bachillerato industrial y comercial, agrícola, presentaran las siguientes

condiciones: era preciso además acreditar buena conducta moral, saber leer, escribir, poseer nociones de aritmética, y geografía de la descripción de Colombia, gramática castellana, lexigrafía; no padecer enfermedad incompatible con las funciones de un institutor, ni tener defectos físicos que sean inconveniente para las enseñanzas, la conducta se comprobaba con tres vecinos del lugar, un examen de instrucción de 15 minutos, la salud se verificará con dos certificados médicos.

En 1908, según una disposición del Ministerio de Instrucción el pènsum se había aumentado con la clase de geografía de Colombia, por lo cual se hizo extensiva a todo el país una circular en la que se recomendaba la enseñanza de los siguientes temas: comenzar con lo local, esto es, el municipio y la provincia, para avanzar con el departamento y finalmente la república. La circular es explícita en exigir que al tratar el tema del municipio se enseñara la orientación local para luego pasar a los circunvecinos, que de igual forma se enseñara el departamento en relación con todos los demás, para que el estudiante tenga conciencia de la república. Y conmino a que en la clase de geografía se haga un croquis en la pizarra. Así mismo, este documento pedía introducir el número de veredas, fracciones y corregimientos en que esté dividido el municipio, al igual que sus límites y curiosidades naturales; la nomenclatura de cada provincia; la enseñanza del departamento con sus límites y formas, explicando las costas si las tuviese. En últimas, el texto de geografía definía el territorio en sus regiones y provincias.

Adicional a los aspectos propiamente geográficos, el elemento religioso era fundamental, razón por la cual los textos podían ser rechazados por la curia, incluso los maestros se esforzaban por tener un aspecto semejante al de los predicadores de la iglesia católica. El decreto 491 de 1904, en su artículo 75, explicitaba que solo se podía nombrar un maestro o maestra siempre y cuando cumpliera con los siguientes requisitos: profesar la religión católica, tener instrucción suficiente en las materias que debía enseñar, conocer la teoría de los métodos pedagógicos de la enseñanza primaria, y especialmente su aplicación práctica. Esta influencia de lo religioso se ve plasmado en el texto de geografía

de Restrepo (1909, p.6), cuando explica el origen del ser humano: “todo género humano procede de Adán y Eva, a quienes colocó Dios en el paraíso terrenal, jardín delicioso situado en Asia, cerca de los ríos Tigris y Éufrates. Sus descendientes se fueron extendiendo de allí a todo el resto del mundo”.

En otro orden de ideas, en las tres primeras décadas del siglo, con el Decreto 1972 de 1933, se presentó un plan de estudios considerando contenidos para hombres y para mujeres. La secundaria para varones contemplaba un plan de estudios en el que la enseñanza de la geografía se adelanta durante dos horas, en secuencia desde el primer hasta el quinto año; las materias que comprendía se denominaban Colombia, las Américas y cosmografía, Europa, Asia y cosmografía, África, Australia, Oceanía y cosmografía, con la Geografía de comercio mundial. Nótese la fuerte presencia de la cosmografía, así los jóvenes, contando con la primaria, tendrían una formación de dos horas de geografía durante toda la formación escolar, exceptuando el último año. La enseñanza secundaria para señoritas que aspiren a certificados de cultura general, según este mismo decreto, contempla los mismos contenidos que para los hombres, pero no adiciona para ellas la geografía de Colombia. Lo anterior puede explicarse por la presencia en su plan de estudios de los oficios domésticos, los cuales eran vistos durante dos horas, de primer a tercer grado.

Nótese en cada uno de estos ejemplos la recurrente presencia de la geografía en los planes de estudio acompañada de temáticas sobre cosmografía en el siglo XIX, o sola ya en el siglo XX. Como saber fundamental era exigido para los exámenes que incluía ascender a una escuela comercial o industrial, y aun en los planes en los que era el maestro quien definía que se podía dar y que no, se mantenía.

2.4.5. El método de educación geográfica o articulación de una nación.

El estudio de la geografía escolar que se daba a finales del siglo XIX y comienzos del XX se destacaba por las siguientes características sintetizadas de planes de estudios, programas de curso y textos escolares que podemos mostrar así:

Exploración de una variada y rica metodología que descartó siempre el solo uso de la memoria

El uso permanente de globos y mapas terráqueos

La elaboración de textos por parte de los maestros de geografía

Sistematización, adquisición de información geográfica por parte de los maestros de escuela.

Exploración de temáticas a enseñar, incluidas clasificaciones, conceptos nuevos, y mapas propios.

La geografía física era guiada por la cosmología, era la base del proceso educativo, en ella se encontraban las claves de las demás ramas de la geografía.

La geografía agrícola, industrial y comercial, debían ocupar un lugar más importante, y se cubrían bajo la sombrilla de una geografía política.

El nuevo método de enseñanza fue llamado intuitivo, hacía de la geografía un conocimiento escolar con enormes posibilidades para describir, enseñar, interesar, demostrar e instruir. Mediante el permanente empleo del mapa mudo y la técnica del encerado se procuraba ejercitar la inteligencia evitando que la lección fuese una nomenclatura seca, una lista de nombres propios, dirigidos solo a ejercitar la memoria.

El periódico de La Escuela Normal (1878) publicó las conclusiones de un maestro que asistió en la Universidad Soborna a una conferencia internacional realizada el 16 de enero de 1879, en este lugar se presentó la exposición mundial de material didáctico. Una de las conclusiones generales del evento apuntó a mostrar que la enseñanza de la geografía se da en tres procesos, tres nociones que deben entrar al mismo tiempo, sentidos, entendimiento y emoción.

Anteriormente en el capítulo dedicado a los textos escolares, se ilustró cómo a través de este medio el Estado encontró un espacio para divulgar los constantes ordenamientos territoriales del país, pero especialmente la definición de las fronteras internas de departamentos y municipios, un hecho en el que participaron activamente maestros de escuela. También se requiere destacar que en una época cuando aún no se consolidaba la geografía académica en el mundo³⁷ lo escolar formalizaba su propia disciplina, creaba, adaptaba conceptos y clasificaciones.

El método cumplió un papel especial que trasgredía la simple tarea de la estrategia, existía una relación íntima y vinculante entre conocimiento, creación y método. En sus lecciones de geografía publicadas en el periódico Escuela Normal (1873), con una entrega de cuatro capítulos, se insistió en la categoría de nación o pueblo como articuladoras de lo que en ese momento era la geografía política, un concepto con la fuerza articuladora que hoy tiene el espacio geográfico. La definición se presentaba así : “ nación o pueblo es cada grupo o conjunto de seres humanos que se individualiza, respecto de los grupos de la misma clase, dándose un nombre propio, fijando el territorio que habita, organizando un gobierno para el ejercicio de su soberanía. La manera como la población se halla distribuida en las diversas porciones del globo influye notablemente el clima en la mejora o en la relajación de las costumbres” (p. 6).

Comenzando el siglo XX los hermanos Lasallistas incluyeron con fuerza e insistencia dentro de la geografía el concepto de patria. La Revista Pedagógica (1916) se refería a que el sentimiento de patria es algo que nace con nosotros, es algo que busca ansiosamente correspondencia entre el impulso natural del corazón y las cosas del mundo. Se preguntaba ¿Y qué es lo que constituye la patria? “Patria es la raza que cruzando las edades nos da vigor y fortaleza, es la sangre que con los mismos glóbulos vivifica a distintos individuos, es la memoria

³⁷ No se empieza a hablar de escuelas geográficas hasta cuando se crearon las cátedras de geografía en el último cuarto del siglo XIX. El progreso de la disciplina se dio según una línea débil y dudosa, zigzagante. La mayoría de temas de la geografía contemporánea pueden relacionarse directamente con lo que se trató de 1890 hacia adelante (Claval 1972 p. 65).

que se remonta a las generaciones pasadas y estrecha al héroe actual, con el fundador de nuestro pueblo” (p. 8); nación y patria categorías fundantes de la geografía escolar.

Apoyados en el pensamiento de Joseph Reinach concluían los hermanos en su Revista Pedagógica (1916, p. 6), la patria no es solo suelo, la tierra natal, esa comunidad de esperanza de alegría y dolores, que es la historia, incluye la patria, unidad de interés materiales y morales, ese palpitar todos los pechos ante la común desgracia y la geografía que todos amamos y compartimos.

Pero tal vez el mejor ejemplo de esta hipótesis lo presento el periódico Escuela Normal (1879), un maestro de la escuela del filón presenta las siguientes anotaciones a manera de recomendaciones:

“Hasta ahora poco tiempo cuando se trataba de enseñar geografía a un niño se le daba un libro cualquiera, se le hacía que lo aprendiera página a página, se le mostraba un mapa y muy de cuando en cuando un globo terráqueo. Recuerdo un niño que me objetaba “nada de esto me queda”, era que tenía que aprender golfos, ríos, y enormes nomenclaturas. Afortunadamente las cosas han cambiado, hoy los libros están para consultar, los maestros enseñan con globo, enseñan a los niños a diseñar los paisajes, manejan la pluma, el lápiz, la tiza. Y en vez de empezar por describir tierras desconocidas hablan del país natal, se les refuerza su territorio como pertenencia, de su existencia se le hace ver que cada parte de este es como una parte de su cuerpo. El maestro tomará el globo y pedirá que lo observen como representación de la tierra, tendrán una sola idea de la tierra, que irán separando por continentes, países. Del globo se pasa a la representación en papel” (p.7).

Dos métodos articularon este saber en el siglo XIX y bien entrado el siglo XX. La Escuela (1889) muestra que el importante en un primer momento fue el de Pestalozzi, señalaba cómo desde este método la geografía se debería clasificar de la siguiente manera: la primera es la Geografía Elemental, cuyos asuntos se toman de los lugares mismos en que el niño habita, para luego conducirlo a la idea general del globo, partiendo de las primeras nociones de su pueblo. En

segundo lugar, Geografía General física, cuyos conocimientos preliminares dados al niño por la observación exacta de los objetos que tiene a la vista le dan capacidad para formarse una idea distinta de los objetos lejanos. Solo se le explicaba la montaña después de ser vista ésta, los lagos, las mesetas, como síntesis de una observación primera.

Así mismo, la Geografía Matemática, después de haberse detenido en los objetos que el niño puede abarcar en la circunferencia, se le hace notar los fenómenos del amanecer y de la postura del sol; se le pedirá que en la noche siga los cambios de las fases de la luna, la salida y postura de los astros, una observación nocturna de las estrellas con sus constelaciones, donde identificará algunas estrellas. Hará una analogía propia de sus observaciones y la de los viajeros instruidos. La cuarta es la Geografía General Civil y Política, cuyos fundamentos provienen de la existencia del hombre, considerado como padre en su familia, como ciudadano en la sociedad, y como propietario en la extensión del terreno que le pertenece, fortaleciendo aquí la idea de propiedad agraria como base del estado social y, finalmente, la Geografía Particular que trata de las investigaciones aplicadas a tal cual país, con cartas topográficas, geológicas, mineralógicas.

El otro método fue el de los centros de interés, registrados en la Revista SENDA (1932) y de los que se encuentran ejemplos de su aplicación dentro de la enseñanza de la geografía. En Revista de Educación, en las tres primeras décadas del siglo pasado, adoptados por decreto, los centros de interés de la República de Colombia, como programas de ensayo para las escuelas primarias en 1933 perseguían: que el niño adquiriera comprensión y conocimientos elementales acerca del medio ambiente inmediato, en su múltiple aspecto físico, económico, cívico, histórico, hasta llegar a conocer y a comprender los fenómenos de índole semejante que afectan la vida de Colombia en general; y en el mismo sentido, aunque de modo más somero, se procederá en las cuestiones relativas a aquellos países con los cuales tiene el nuestro las mayores relaciones económicas

o espirituales. El proceso a seguir de este método era recomendado en 1932 en el Informe del director de Educación pública Boyacá, que resumimos así:

El desarrollo de un punto cualquiera de un centro de interés empieza por hacer fijar los sentidos sobre la naturaleza, los hombres y las cosas que son fuentes de donde se derivan muchos de los conocimientos, lo cual constituye la observación por la acción de los sentidos sobre la naturaleza durante los ejercicios de observación se verifica un proceso de asociación de ideas, que consiste en comparar las que suministra la observación que acaba de hacerse con las que ya el niño tenía provenientes de su propia experiencia. Las comparaciones se hacen extensivas a la manera como los seres y cosas observados se presentan en otros lugares de la tierra.

La actividad mental recorre así una trayectoria que halla su mejor complemento expresión o realización.

En relación al lugar que ocupaba esta disciplina escolar, Parquer (1915) ubico la geografía dentro de uno de los cinco estudios elementales³⁸ que ocupan primordialmente la atención del niño en la escuela, considerados así en el II Congreso Mundial de pedagogía en Alemania en 1908. Para que se comprenda bien su importancia, este autor asumió que este saber tiene como fin dar al niño una idea general del mundo en el que nació, además un dominio de los medios técnicos para aumentar su propio conocimiento. La geografía es igualmente importante porque daba al escolar una base común de las ciencias que se refieren

³⁸Los otros saberes referenciados por Parquer (1915 p. 3) son la lectura y la escritura, como artes de la intercomunicación son fundamentales estos medios técnicos, sin ellos el niño no puede llegar a ser hombre, ni poseer otra experiencia. La aritmética descubre al espíritu y el aspecto cuantitativo de la naturaleza, todas las ciencias que tienen por objeto la materia inorgánica y el movimiento arrancan de ella la gramática, la ciencia del lenguaje producto especial de la razón es la base de todos aquellos estudios superiores que revelan actividad del Alma. La lógica, la psicología, filosofía, la literatura, la historia que nos muestra la voluntad del hombre en el proceso de revelar lo que es esencial en su naturaleza.

a la materia orgánica (planta, animal, razas humanas, las condiciones hacen posible la vida), la geografía llega a su máxima utilidad revelándonos el proceso por el cual las diferencias del clima, del suelo, de producción y de razas humanas surgen en la evolución y cómo la actividad humana vuelve a unir éstas con el comercio del mundo.

Parquer concluyo que aunque la geografía es uno de los elementos más importantes de la cultura, hay muchos maestros que reconocen que este estudio es el que más ha sufrido el mal empleo de los métodos. Ha habido mucha preocupación por hacer aprender de memoria detalles topográficos, ha habido poca atención a los procesos.

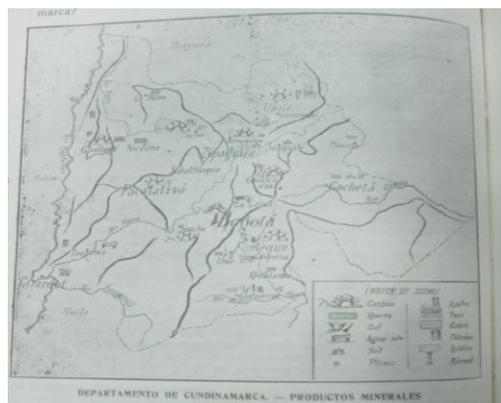
Durante los años treinta se crearon las misiones pedagógicas alrededor del país; eran unas misiones culturales ambulantes (Sendero 1931), compuestas de cine sonoro, libros para préstamos y cartillas para obsequios a los campesinos. La idea era ir a la aldea más abandonada, para complementarlas el gobierno instaló una radio difusora de propiedad de la Biblioteca Nacional, donde se transmitió a los pueblos buena música y especialmente una conferencia educativa.

Las Misiones se organizaron con el decreto 29 de mayo 1931, las Escuelas Normales seleccionaron sus mejores trabajos para ser leídos por la radio, se resaltaron como de mucho interés para los pobladores los que hablan de historia y geografía. Como ejemplo podemos mostrar el texto del trabajo pedagógico curso de información, de Josefina Pérez Castillo, transmitido el 8 de agosto de 1932, aún se conserva en el Archivo Posada el texto leído, una de las partes del se refiere a “En el momento de dolorosa gloria que atraviesa la república, cuando la conciencia nacional se estremece, cuando todas las miradas se dirigen a las amazonas y todos queremos ir a recuperar un pedazo de nuestro suelo invadido atrevidamente, y laten nuestros corazones con violencia ante el momento decisivo”.

Existió la modalidad de maestros ambulantes, estipulada en el informe de director de las escuelas del Magdalena al señor gobernador en 1934, donde se

relata que hasta principios de ese año existían en el departamento y con destino a las cuatro zonas escolares respectivas, tres maestros ambulantes dependientes del Ministerio de Educación Nacional, bajo el inmediato control del señor inspector. La misión de los maestros ambulantes estaba íntimamente enlazada con las actividades de la maestra rural y con sus inclinaciones de maestros de geografía.

Imagen 8: Mapa de los recursos mineros de Cundinamarca elaborado con las expediciones de geografía de los Hermanos Lasallistas 1917



Fuente: Boletín de Los Hermanos Lasallistas 1917

Finalmente se resalta también la elaboración de cartografía con fines escolares; en este ámbito los Hermanos Lasallistas fueron insuperables: La Revista Pedagogía de esta congregación publicó en 1928 una lección de geografía regional, preparada e investigada por los hermanos de la congregación. Además de explicar cómo debía realizarse su enseñanza iniciando con una información general, un repaso y el trazado en el tablero del croquis del departamento de Cundinamarca. El maestro presentó un mapa de su autoría en el que figuran los lugares mineros más importantes, con signos representativos de los diversos productos.

2.4.6. Lo simbólico y lo ritual material

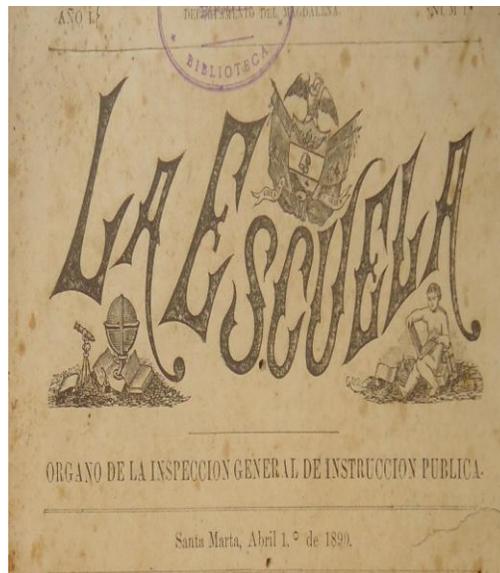
Además de rastrear la geografía escolar dentro de textos, documentos oficiales y legislaciones, de métodos y metodologías pedagógicas, hay otra mirada de un gran valor cualitativo, nos referimos a la presencia de este saber en dos

aspectos: el primero, expresado en la cultura material de la escuela y, el segundo, no muy estudiado, sobre lo simbólico y lo ritual. Escolano (2010) coloca el siguiente ejemplo sobre la importancia de éste en relación a las diferentes profesiones y la educación: lo simbólico marca diferencias, el derecho tiene la balanza; la farmacia, la serpiente; las letras, el laurel señal del triunfo y el fuste de un símbolo griego. Todas las disciplinas académicas tienen un símbolo, pero no lo tiene la educación, y mientras no lo tenga, enfatiza Escolano, significa que tal vez no esté formalmente ritualizada, para elevarla a la categoría social de disciplina académica, posiblemente se le atribuirá otro estatus académico y social en la República Universitaria.

Esta interpretación de Escolano podríamos aceptarla a medias, pensando que tal vez la educación no se compone de un símbolo sino de múltiples símbolos, como son múltiples y complejos sus ritos, como también pensar que no han sido lo suficientemente estudiados los símbolos y sus ritos. En lo que sí podemos estar de acuerdo es que la existencia de éstos manifiesta que hay una presencia, construida en el tiempo y en los inconscientes colectivos, que serían los que estarían convalidado la fuerza de una existencia.

Podríamos, en nuestro caso específico, afirmar sin duda que la imagen del globo terráqueo configuró un sello de la presencia de la geografía escolar, y en algunos casos se podía establecer una relación de naturalización de la escuela con el globo y con la geografía misma. Durante el siglo XIX y entrado el XX fue recurrente esta representación, globo escuela. Esta imagen fue permanente en la diagramación, durante toda su existencia, del Periódico La Escuela (imagen 9).

Imagen 9: el escudo, el globo terráqueo y un niño ejercitándose en la lectura.



Fuente: La Escuela. Órgano de la Inspección General de Instrucción abril 1 de 1890.

En su informe anual de las escuelas del Cauca al Ministerio de Instrucción Pública en año de 1900, aparece la siguiente descripción sobre el inventario a una escuela: “En la institución la falta de tiempo, y más que todo un buen almacén de depósito y de muebles, han hecho imposible el inventario, lo que se puede rescatar son: los libros de lectura, cuadernos de aritmética, atlas de Colombia, composición y gramática, ortología de Guzmán, historia patria, ortografía. De lo demás poco, y vale la pena considerar, como hecho gravísimo que deseo reportar es la ausencia del mapa patrio en las aulas, así como la presencia de imágenes de nuestro creador. Recomiendo estas compras como prioritarias”.

Imagen 10: Foto cartón de bachiller de artes y letras



Fuente: Ospina 1917

Otro de los elementos que con recurrencia adoptó el globo terráqueo como símbolo de la escuela fue el cartón de grado. En el (gráfico 10...de un título de bachiller de artes y letras del Instituto de La Salle, de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, pueden observarse el maestro, el estudiante y el globo terráqueo.

Explican los hermanos en su Boletín La Salle (1917) que se hace acreedor a este título, con los estudios que se hacen en el establecimiento, y que abarcan las enseñanzas primaria y secundaria moderna, amenizadas y completadas por un importante curso comercial y por el manejo obligatorio, práctico, y diario de las principales lenguas, y de las máquinas de escribir. Dichos estudios abrazan un periodo de nueve años y se desenvuelven gradualmente en tres secciones a saber: sección preparatoria, tres años, sección comercial cuatro años, sección superior, dos años.

Para obtener de nuestros estudiantes una cultura sólida, los textos en uso son publicados por el instituto, estos gozan de fama universal, siendo los más destacados los de botánica, zoología, historia patria y los legendarios prácticos de geografía. La enseñanza es intuitiva, las lecciones objetivas se dan de acuerdo al grado de instrucción, las lecciones explicadas y luego integradamente tomadas por el respectivo profesor, de manera dosificada. El establecimiento confiere el título de bachiller en filosofía y letras y en “enseñanza secundaria moderna”. Advierten los hermanos que los cursos de ambos bachilleres valen para entrar a la Universidad Nacional, según resoluciones número 23 de 1916 y número 167 de 1909 dadas por el Ministerio Instrucción Pública.

Lo simbólico y ritual no se desprenden de la cultura material en la escuela. Los objetos, nos enfatiza constantemente Viñao Frago (2012 p.), no hablan por sí solos. Además, su mera descripción o enumeración no nos lleva más allá de las crónicas, cronologías o anales en relación con los acontecimientos. Dar cuenta de la existencia de una serie de objetos no significa asociarlos o compararlos. Al igual que no hay hechos en sí, aislados de otros y de sus contextos, tampoco hay objetos o relatos de vida.

Aceptar estas reflexiones de Viñao obliga a tomar en un solo conjunto de relaciones un sinnúmero de listados de textos presentes en bibliotecas, mapas, cartas, globos. Todos ellos presentes en un listado de textos escolares de comienzo de un año electivo, en inventarios de escuela o en compras; es buscarle significados a la presencia de lo material en la escuela. Hemos resaltando el inventario de varias escuelas para determinar la presencia en ellas de textos y gráficos, mapas e información de procedencia geográfica.

Tabla 2: Compra de material escolar

<p>Útiles entregados Boyacá, 1878</p>	<p>Se ha entregado al general Didacio R. Delgado, con destino a las escuelas primarias de Gigante, los siguientes textos y útiles de enseñanza, 1879</p>
<p>500... tratado de zoología 1000... libro lectura hotschick i lleras 1000... rudimentos de geografía edición oficial 200... historia patria José Quijano 500... gramática castellana 350... ortografía de Marroquín 3000 ..Cuadernos escritura Periódico de la Escuela Normal</p>	<p>150 ejemplares del tratado de geología 100 de gramática practica 40 ejemplares de historia patria 40 .....de geografía 20 .....Ortografía 500 .....cuadernos 300 ...ejemplares de cuadernos 370 del primer libro de lectura 2 colecciones completas de mapas del país 2 ejemplares del pequeño atlas de geografía 2 -----atlas universal Bogotá sep 21 1879</p>
<p>Bogotá 30 de enero de 1880, la Escuela Normal. Útiles de enseñanza.</p>	
<p>Contabilidad de Pérez---40 Geometría elemental---Sonnet 100 Algebra, Libano-----80 Historia natural, Delafosse----100 Química por Froost---100 Cosmografía por Guillemin-----100 Manual del ciudadano..... 300 Historia nacional por Quijano—100</p>	

Retorica Monlau-----100
Atlas geográfico por Guillemin—100
Atlas cosmográficos, Smith----100
Cajas matemáticas ---200
Globos terráqueos----1000
Mapas continentales, colecciones 500

Fuente: Inventario Escuela Normal de Varones, Boyacá 1911.

1 esfera celeste algo dañada
2 terrestres
1 círculo máximo
61 gramáticas por Guzmán
20 historia de Colombia por JM Quijano
17 geografías de Royo
15.....de Colombia
60 libros de primera lectura con relatos de viajeros y geógrafos
26 mapas de Estados Unidos Colombia
1 mapa de la república de Colombia
1 mapa de Europa
1 mapa de Asia
1 de África
América sur
1 Oceanía
12xmesas para elaborar mapas
8 pedagogías por Rendie
44 pizarras
116 plumeros
8 pliegos papel dibujo
23 reglamentos escuela
2 reglas de madera
3 relojes dañados
1 tubo cristal para la lámpara
112 tinteros de plomo
4 tomos educador popular
1 tomo diccionario geográfico
Del maestro Hipólito Guzmán
1 telescopio donado por el señor H B Prant
60 libros de primeras lecturas sobre relatos de viajeros

Tomada en diferentes periodos, escuelas y naturaleza de recopilación, la anterior información nos permite observar una implacable presencia de la geografía en la escuela, evidenciada en mapas, lecturas de viajeros, textos

escolares, planes de estudios, documentos de información geográfica recogida por maestros, imágenes del globo terráqueo en las cartillas de las primeras letras, compras permanentes de globos terráqueos, mesas de cartografía, en las escuelas. Tan amplia como fue su presencia en la escuela durante más de un siglo del periodo que va de 1820 a 1940 aproximadamente, que una buena metáfora geográfica, es la del agua saturada en las nubes cuando se aproxima la lluvia la evacua.

PARTE 2. ENRARECIMIENTO DEL SABER ESCOLAR GEOGRÁFICO EN COLOMBIA: CAMINO A LA INVISIBILIDAD

3. AMBIGÜEDAD Y CONTIGENCIA DE LA GEOGRÁFICA ESCOLAR 1940-60

3.1 Caracterización de la época.

La historia nunca comienza ni termina en una fecha específica y tanto los episodios más tristes como los más alegres pueden tener consecuencias completamente imprevistas. Seguramente resulta incómodo establecer de manera tajante una época, sin embargo, esta opción para la presente investigación está relacionada con lo que el pensamiento social denomina una emergencia, es decir, el momento en el que aparece, dentro del conjunto de documentos consultados, un hecho nuevo que marca el inicio de una época; que no es ni un personaje ni una institución, es lo que se puede designar como un acontecer cargado de múltiples relaciones. La potencia de la geografía escolar someramente descrita en el anterior capítulo sufrió un marcado cambio de variadas procedencias a comienzos de los años cuarenta.

La base documental consultada sobre esta época dejó en evidencia, respecto a la configuración de la geografía escolar, cuatro características importantes para tener en consideración, los cuales se presentan relacionados y entrelazados, en tanto que se establecen correspondencias y conexiones entre

ellos. La primera, deviene del concepto predominante de medio, éste no solo se presenta en función de lo geográfico, sino que también lo hace en relación con la higiene, los discursos pedagógicos y hasta con los discursos económicos.

La segunda característica vincula dos fuerzas en tensión permanente; una de carácter exógeno que circula en una escala macro referida a la idea de mundo, la cual puja por imponerse a la segunda, del Estado-nación y la patria. Por eso es necesario detenernos a mirar aquí cómo se configuró, en la época de la posguerra, un nuevo territorio en el mundo, lo cual tuvo implicaciones económicas y políticas, y con ello se imponía una nueva geografía, tanto en el ámbito disciplinar como en el escolar. Precisamente cuando se detecta la incursión de este forcejeo establecemos el inicio de esta etapa; en términos de lo geográfico se comienza a dar un giro trascendental de una escala a otra.

En tercer lugar, se hallaron, de una manera inusitada, las discusiones sobre el currículo prescrito de la secundaria y la configuración de ésta como un nivel importante de la formación estudiantil. Estas nuevas formas fueron recogidas por lo que se denominó en su momento como Educación Fundamental, la cual es preciso diferenciar de la Educación para el Trabajo, ambas habían sido objeto de una abundante reflexión desde la Escuela Normal Superior en los años 1930-1940. Con esto se pone en cuestión el bachillerato clásico y se plantea la idea de la diversificación, lo anterior obliga a interrogarse por el lugar que ocupa la geografía en estos cambios. Adicionalmente, las fuentes de la época muestran una asidua presencia de la Iglesia bajo la sombrilla de lo que se denominó la “La Doctrina Social”, destacándose dentro de ella la actividad de los hermanos Lasallistas, con la publicación de textos escolares de geografía, exposiciones escolares y la implementación de una educación industrial sugerida desde la Unesco.

En cuarto lugar, se evidencia una marcada preocupación por la formación de maestros, tanto en las escuelas normales como en el ámbito universitario. Es por ello que se requiere estudiar el origen de la Escuela Normal Superior por un lado, y por otro la Sociedad Geográfica de Colombia y sus aportes a la

configuración de un saber escolar geográfico, esta última con sus concursos anuales de geografía y la publicación periódica de un boletín que llegó a un sinnúmero de universidades y colegios.

Estos cuatro aspectos predominaban a finales de la década del cincuenta, no obstante se gestaba un enrarecimiento que se hizo evidente en la década siguiente: la incrustación de la geografía escolar dentro del campo de las ciencias sociales escolares. Adicionalmente hay una precaución que debe considerarse cuando se estudia este periodo en Colombia, en términos de los intereses que despierta para la historia de la educación; porque este es un momento caracterizado por la ambigüedad, en el sentido de lo confuso y oscuro que se manifiesta por su difícil lectura e interpretación. No resulta fácil descifrar hechos que circulan en medio de la violencia partidista del país de los años cuarenta, en la que la inmolación del caudillo Gaitán es su epítome, así como por los efectos de la posguerra en el mundo.

La complejidad de esta época se puede enunciar de manera efectiva con el vocablo polisemia, ya que es posible admitir distintas interpretaciones a un mismo acontecer y dar, por consiguiente, motivo a dudas e incertidumbres. Se aclara que la ambigüedad aquí no constituye una vaguedad. Por otra parte, en términos de la geografía escolar, la lectura de las fuentes generó un sabor, de cambio, de algo que era ambiguo, pero como si se insinuaran los cambios trascendentales que se materializarían más adelante.

3.1.1 Fuerzas moldeadoras de la escala mundo

Los siguientes apartados introducen en la temática de las fuerzas que moldearon los nuevos territorios del periodo de la postguerra, así como en el tópico de una nueva geografía con fuertes inclinaciones geopolíticas, puesta al servicio de los actores de la guerra.

3.1.2.1 La Europa de la posguerra: se configura una unidad

La transformación del mundo de la posguerra en Europa y Estados Unidos lo describe Laqueur (1992):

“(…) las clases de geografía de los años treinta, señalaban que Londres, Berlín, París y Nueva York eran las ciudades más grandes del mundo; hacia 1980 estas urbes habían sido superadas por El Cairo, Pekín, Sao Paulo y Bombay; de igual forma, hoy París es menos populosa que ciudad de México, Bogotá, Madrás y Mukden, ahora denominada Shenyang” (p.12).

Lo que era impensable de prever en esa época es que estas urbes se pudieran agrupar todas como megaciudades; la idea de ciudad grande estaba conectada con lo desarrollado y próspero. La escala global cambió drásticamente y su creación no fue espontánea, surgió en menos de veinte años bajo el presupuesto de pertenecer al mundo y ajustarnos a él como fichas de rompecabezas. Esta idea es hija de una geopolítica de postguerra que buscaba configurar la «política mundial» con un ordenamiento dirigido a mediar los intereses que van más allá de la soberanía de los estados-nación, configurando un gran espacio de poder desde el cual regular y dirimir las relaciones transnacionales.

Inmediatamente después de los combates de la segunda guerra mundial los diferentes estados naciones, grandes y pequeños, se refugiaron en su propia problemática y prestaron mayor atención a los asuntos internos que a la política exterior; esto parecía un anacronismo. Así mismo, Europa era un concepto indefinido para todos, salvo para estadísticos e intelectuales (Laqueur, 1992). Las dinámicas del momento generaron una fuerza de contrasentido, por cuanto la recuperación de la postguerra solo podría hacerse con una Europa unificada en grupos de interés mayores a los países; se requería imaginario del mundo y el de los supraestados, una idea que se pudo articular con dos políticas generales: una de cooperación e integración estrecha, y la otra con la imposición del Estado de bienestar.

Las consecuencias angustiosas del fin de la segunda guerra mundial reconfiguraron las relaciones entre los países ganadores y perdedores.

Hobsbawm (1998) sintetiza el número de víctimas así: Polonia había perdido el 20% de la población, Yugoslavia el 10%, los soviéticos calculaban entre 12 y 20 millones de desapariciones, los alemanes reconocían pérdidas humanas en cerca de 5 millones. Por otro lado, las pérdidas materiales también eran incalculables, casi ninguna ciudad había quedado indemne; Varsovia había quedado indescriptible, era otra; en 1935 Hitler había dicho que diez años más tarde nadie podría reconocer a Berlín, algunos consideraron se requerirían 15 años para eliminar escombros de la antigua capital alemana; se describe esta época como paisajes lunáticos salpicados de cráteres y escombros.

El libro “Stalingrado”, escrito por Antony Beevor (2000), nos ofrece una narración potente e intensa sobre la vida cotidiana de los habitantes de las ciudades destruidas de la posguerra; la población carecía de ropa, calzado, objetos de uso domésticos y herramientas, y a medida que se acercaba el invierno el uso de combustible era cosa de vida o muerte. En resumen, en 1945 la economía europea ya no era viable, el continente afrontaba el derrumbe económico, el hambre y la enfermedad. Antes de iniciar la reconstrucción se requirió enviar auxilios, fue lo que hizo la UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration), financiada principalmente por Estados Unidos, que suministró alimentos, materias primas y equipos. De acuerdo con el reglamento, la UNRRA solo ayudaba a los países del eje, en Alemania los países ocupantes proveían los suministros.

El mapa político de Europa era otro, como era otro el concepto de territorio y de frontera, así como sería otra la geografía que se estudiaría en adelante, la cual se leería a través de tratados como la Carta del Atlántico realizada el 14 de agosto de 1941, con la Conferencia de Yalta de febrero de 1945, con los acuerdos de Potsdam. Se decidió la creación de un Consejo de Ministros de Asuntos Exteriores de las cinco grandes potencias con derecho de veto en las Naciones Unidas: para elaborar los tratados de Paz con Alemania y sus satélites (Italia, Rumania, Bulgaria, Hungría y Finlandia), además de proponer soluciones a las cuestiones territoriales pendientes.

La guerra no solo cambió la vida material de las personas, también cambió su visión del mundo y su manera de considerar los nuevos problemas; sin duda las ciencias sociales se enfrentaban al reto de promover nuevos comportamientos, a comprender nuevos problemas, pero sobre todo a reconfigurar nuevas bases conceptuales.

Europa central y oriental cambiaron radicalmente; algunos países desaparecieron (Laqueur 1992, p. 34), otros que habían dejado de existir como Polonia, Austria y Yugoslavia, fueron restablecidos. Las principales conquistas correspondieron a la Unión Soviética, volvió a ocupar los tres estados bálticos (Lituania, Letonia y Estonia) de los que se había apoderado inicialmente en 1940, se anexó la mayor parte de Prusia oriental, ocupó el distrito de Pepsano y parte del istmo de Carelia en Finlandia, tomó la región subcarpática de Checoslovaquia, Besarabia y parte de Bucovina, arrebatadas a Rumania en septiembre de 1939; sobre la base del pacto con Alemania la Unión Soviética había ocupado Polonia oriental, se compensó a Polonia con grandes extensiones de áreas alemanas. Por supuesto, Francia recuperó Alsacia-Lorena y Yugoslavia recibió parte de Venecia, Julia y Rumania, tuvo que entregar la Dobrudja meridional a Bulgaria.

Podemos concluir que la posguerra heredó al mundo una geografía discutida sobre lo territorial y las fronteras. Pero no pasó lo mismo con las consideraciones étnicas, pues nadie se molestó por descubrir lo que las poblaciones locales deseaban. El equilibrio del poder, las relaciones entre el Oeste y el Este fueron la consideración suprema, lo local en la panorámica internacional se ubicaba en otro lugar no predominante, se imponían las macro-escalas de los estados en conjunto; una vez se concluyó que la Unión Soviética era dueña del ala oriental no se discutieron mucho los límites de Polonia y Checoslovaquia, esto implicaba que el concepto de límite está ahora supeditado al de bloque de poder.

Se recordará que con la primera guerra Europa pagó un precio muy alto por su desunión, su división en estados nación con intereses antagónicos no se podrían aceptar más, en adelante las políticas que se impusieran atañerían al mundo en su conjunto, lo que implicaba crear una serie de organismos y leyes que

controlarían las fuerzas nacionales en consideración. Esta lógica del mundo que se ha descrito, es en la que Colombia debía articularse, de una u otra manera, y en términos de lo geográfico y lo educativo estos cambios repercutieron en la geografía, en la geografía escolar y, en general, en las políticas educativas.

La nueva categoría mundo heredada de este proceso bélico no era ya la que los textos de geografía de la preguerra mostraban; como la geografía de G. M. Bruño (1930) o el manual de Nueva Geografía Universal de José Manuel Royo (1924), entre los más destacados en nuestro medio, los cuales resaltaban un mundo con una marcada configuración de continentes en la que predominaba la lógica de los países enumerados y rastreados por potencialidades geográficas. Se pasaba así de los continentes a los bloques y, por sencillo que pareciera la explicación, en términos de racionalidad geográfica este paso fue complejo y, en términos de configuración cartográfica, representó la enseñanza con otros mapas.

3.1.2.2 Acomodamientos poblacionales, reordenamientos territoriales

Esta nueva conceptualización no era tan fácil de descifrar en su momento, no obedecía, como muchos han intentado mostrarla, reduciéndola al advenimiento de las grandes organizaciones internacionales. Esta idea de mundo estaba conformada por tres escenarios: el primero, generado por los acomodamientos y resultados de la población en la postguerra; el segundo, por la continuación de las fuerzas en contienda, los Aliados durante la Segunda Guerra Mundial, mediante un pacto internacional denominado ONU; el tercero, por el plan Marshall y la vinculación no muy abierta y reconocida de familias y capitales privados ingleses y norteamericanos deseosos de expandirse por el mundo. Esta fue la gran maquinaria que puso a funcionar a escala planetaria las ideas del desarrollo y la modernización.

En su conjunto, alrededor de 40 a 50 millones de personas fueron expulsadas de sus hogares y se convirtieron en refugiados (Calvet 2010), la emigración más grande que Europa conoció desde hacía mil quinientos años;

prisioneros de guerra y seis millones de trabajadores alemanes fueron desplazados. Como resultado de estas migraciones el mapa étnico de Europa central y oriental fue reformado, se destruyeron alrededor de mil años de historia alemana; lo mismo sucedió con el movimiento hacia el Este de polacos y lituanos que había durado varios siglos (Laqueur, 1992, p. 65).

Sin duda, la escala de mirada en función de lo local no era importante, la microescala no explicaría por qué se expandió el mundo; millones de soldados habían conocido países extranjeros y realizaron conclusiones al compararlos con el modo de vida de su patria. Su horizonte se había ensanchado, sus expectativas habían crecido, la guerra llevó al primer plano nuevas políticas y hombres nuevos. El antiguo equilibrio europeo fue remplazado por el equilibrio global del poder entre EE.UU. y Rusia.

Hacia 1945 quedaba poco de la Europa intelectual (Laqueur 1992), muchas universidades estaban en ruinas, los principales científicos, escritores y artistas decidieron asumir un éxodo en gran escala de Alemania, más tarde y en menor proporción, de Francia, Italia, Austria y Hungría; los perseguidos fueron sociólogos, historiadores del arte, pintores y compositores, que se instalaron en el nuevo mundo, América Latina y Estados Unidos principalmente, y realizaron importantes contribuciones al desarrollo de sus disciplinas. Dos tipos de intelectuales salieron: antinazis al comienzo de la guerra y nazis, de incógnito, al final de la misma.

Los nazis en las universidades alemanas habían suprimido disciplinas enteras como la sociología y la psicología; no pasó así con la geografía, disciplina que prestó invaluable servicios al Tercer Reich (Laqueur 1992). Colombia se benefició de este éxodo, de una y otra naturaleza, principalmente la Escuela Normal Superior a donde llegaron académicos especialmente interesados en las ciencias sociales.

En la reconstrucción de la posguerra el interés por la historia superó al de la geografía. La historia se convirtió en un tema legítimo de investigación y la historia

social atrajo a más profesionales. Las disciplinas predilectas de la época por su capacidad para apoyar la reconstrucción fueron economía y sociología, el centro de gravedad de estas dos áreas pasó de Europa a Estados Unidos. Comparadas con las ciencias naturales las ciencias humanas perdieron presencia, pero esa no fue una característica específicamente europea (Laqueur 1992), sin embargo la sociología y las ciencias políticas se ampliaron considerablemente después de la guerra.

Los textos más comentados en la época fueron *Rebelión en la Granja*³⁹, una fábula sobre la situación de la URSS, y *La Revolución Gerencial* de James Burnham, publicada en 1941, una teoría que sostenía que el mundo se organizaría en tres súper estados: Estados Unidos, Alemania y Japón, que a futuro competirían por el poder.

3.1.2.3. Alianzas internacionales a través de la ONU: acomodaciones territoriales

La política aliada reposaba en su compromiso por crear un nuevo organismo que garantizara la paz y la seguridad mundial, dentro de esta lógica Estados Unidos fue el principal artífice de un proyecto que condujo a la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Los Tres Grandes optaron por sustituir la Sociedad de Naciones y no por reformarla, estableciendo una nueva organización con mayores competencias, más representativa y eficaz que la anterior (Vázquez 1995).

Asimismo se fijaron los mecanismos mediante los cuales garantizaban su predominio: la ONU estaría dirigida por un directorio de las grandes potencias, que habían estado integradas en la guerra y que se configuraron como los miembros permanentes del Consejo de Seguridad (EEUU, Reino Unido, la URSS, Francia y China), esta propuesta se consolidó con la Conferencia de San Francisco (25 de

39 Novela de George Orwell publicada en 1945, en la que se muestra como un grupo de animales en una granja expulsan a los humanos y crean un sistema de gobierno propio que se convierte en una tiranía. Esta era una forma literaria metafórica de llamar la atención sobre el sistema Soviético.

abril-26 de junio de 1945), donde se aprobó la carta de la Organización de las Naciones Unidas, firmada por 51 Estados. Para Frattini (2005, p.67) cualquier propuesta lanzada por cualquiera de los 193 países que actualmente la integran puede ser rechazada por uno solo de los cinco países mencionados. Es fácil suponer, por tanto, que sólo tienen salida aquellas resoluciones que no atentan contra los intereses nacionales de los anteriores miembros.

Uno de los objetivos fundamentales buscaba el fomento de la cooperación pacífica en materia económica, cultural, sanitaria, etc. Se crearon organismos de cooperación como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la UNESCO para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la FAO para resolver los problemas agrícolas y alimentarios.

Los grupos trotskistas de la época ya vaticinaban las implicaciones de esta institución, un acta de la reunión extraordinaria del Secretariado Latinoamericano del Trotskismo Ortodoxo (SLATO), firmada por Nahuel Moreno (1959 p. 19), presentaba a la Organización de las Naciones Unidas como la superestructura contrarrevolucionaria más importante en la escala mundial, que no solo visualizaba un capitalismo mundial en ascenso sino un deseo soviético de impactar la escala planetaria.

“Esta posguerra nos presenta la existencia de un aparato superestructural desconocido por la humanidad, contrarrevolucionario, una verdadera organización mundial como es la ONU. Esta es la principal superestructura en el mundo entero y obedece a una combinación de factores: 1º) ascenso revolucionario mundial; 2º) la existencia de la URSS y un aparato estalinista que es un agente de la contrarrevolución a escala mundial; 3º) esto le permite al imperialismo yanqui, baluarte de la contrarrevolución mundial, la creación de un superestado mundial en base al acuerdo contrarrevolucionario con el aparato estalinista. Este acuerdo ha seguido y sigue a pesar de sus crisis (Guerra Fría, Corea, etcétera). La ONU es un parlamento en escala mundial, el reflejo indirecto de la revolución mundial”

Mientras las grandes potencias plantearon la existencia de un espacio único y global, a esta idea le surgía una fuga; una serie de tensiones entre lo local y nacional con lo mundial, que venía de la mano de la nacionalización de recursos, especialmente en lo que se dio por llamar el tercer mundo. Al respecto Benítez

(1990) presenta una hipótesis consistente en que en la preguerra el tercer mundo reaccionaba: México inauguró una oleada de nacionalizaciones petroleras en 1938, a la que le siguió, en la postguerra, las minas de estaño en Bolivia en 1952; de las empresas fruteras pertenecientes a la United Fruit en Guatemala, de 1951 a 1954 a través de la emisión de la reforma agraria; de la nacionalización del Canal de Suez en 1956.

Adicionalmente se enfrentó el reto de la descolonización de la mayoría de las posesiones coloniales de África, Asia y otras regiones como Oceanía y el Caribe. Los nacientes países afrontaron como una de sus primeras reivindicaciones la soberanía de los Estados sobre la posesión de sus recursos.

En relación a Colombia, algunas fisuras comenzaron a evidenciarse frente a las nuevas políticas de la ONU, los agricultores a través de sus agremiaciones se preguntaban, según Colombia Económica (1947), ¿Por qué nuestra representación en la ONU y nuestro delegado ante el Consejo de Seguridad no se interrogan por las razones por las que la suerte de los territorios no autónomos no les es indiferente a estas naciones? ¿No han pensado que sucederá con el libre comercio y los productos de los lugares que aún son colonia y a causa de esto los niveles de explotación colocan en el comercio mundial productos más baratos, elaborados con mano de obra esclava?

Adicionalmente la publicación también se pregunta ¿Qué producen los territorios coloniales? “Caucho, quina, cacao, fibra, café, té; o sea, nosotros con un sistema democrático con libertad para contratar el jornal individual, libertad para vender al mejor postor, pago por el empresario por accidentes de trabajo, cesantías, nos sentimos en desventaja. Un inversionista extranjero no podrá sembrar estos productos técnicamente, lo arruinaría la competencia” (p 67). En resumen, un gran número de países comenzó a ver en el colonialismo la dificultad más grande para equilibrar la libertad de comercio mundial, es decir el capitalismo comenzó a evidenciar que el colonialismo atentaba contra una idea de internacionalización de la economía.

Frente a estas tensiones la revista Agricultura Tropical lanzó una campaña, auspiciada por la Sociedad de Agricultores de Colombia, con la que pretendía enviar a EEUU una comisión de agricultores para que estudiaran aspectos de economía agrícola, del algodón, tabaco, abonos, beneficio de la leche, producción de aves y caña de azúcar (Colombia Económica 1948).

Paralelamente a la medida anterior, a través de políticas de ayudas técnicas y económicas implantadas por la ONU, se consolidó la presencia de una misión norteamericana dirigida por Lauchlin Currie, para realizar un análisis detenido de las posibilidades colombianas con respecto a su próximo desarrollo, visto desde la agricultura, las industrias y el problema de los transportes (Colombia Económica, 1948).

La misión concluyó que el punto de mayor preocupación para el futuro de Colombia residía en el rápido crecimiento de la población, calculado en 2,15 por ciento anual, y en el predominio de una economía agrícola que se caracterizaba por contar con la participación de alrededor de dos tercios de la población y una fuerza de trabajo del sesenta por ciento que habitaba en regiones rurales, la cual aportaba cerca del cuarenta por ciento del ingreso nacional. Otros aspectos señalados por la misión fueron la dificultad de los transportes a causa de la abrupta topografía, así como el hecho de que los principales centros de población estuvieran situados en las laderas de los valles o en las elevadas planicies de las tres cadenas de montañas que atraviesan el país de sur a norte.

La nueva configuración del mundo establecía también en el país, que aún transpiraba el episodio de Panamá, un nuevo imaginario para sus relaciones con Estados Unidos. La revista Colombia Económica (1947) registró este hecho de la siguiente manera:

“Haciendo a un lado la historia antigua, que evidentemente puede perdonarse sin olvidarla del todo, es lo cierto que, en líneas generales, Colombia no tiene ahora motivos serios de queja o indicios de sospecha respecto a la sinceridad con que los Estados Unidos orientan su política de fraternidad internacional no solo con países americanos sino con las naciones europeas”. (p 1034)

3.1.2.4. El Plan Marshall: se vende la idea de ayudar en vez de intervenir

En 1997 se conmemoró en el mundo occidental los cincuenta años del Plan Marshall. El periódico El Tiempo de Bogotá, en su separata del 16 de junio, describía cómo una ceremonia de graduación en la Universidad de Harvard en junio de 1947 le sirvió al entonces Secretario de Estado, el general George Marshall, de escenario para hacer un anuncio que determinaría la resurrección económica de los países de Europa occidental y además inmortalizaría su apellido. Se anunció que Estados Unidos le proveería durante cuatro años una ayuda de unos 14.000 millones de dólares a los países que fueron destruidos por la Segunda Guerra Mundial. Con dicha decisión, las naciones afectadas por el conflicto bélico lograron reconstruir su aparato productivo y tuvieron el ciclo de crecimiento más largo de su historia. El único país de Europa excluido fue España, por estar bajo el régimen franquista, pero el programa estuvo abierto a todos los demás. Rusia rechazó la ayuda porque hubiera ido contra la soberanía de la nación soviética, por ello ésta y sus naciones aliadas diseñaron su propio plan de recuperación.

El Congreso estadounidense hizo duras críticas cuando analizó el plan Marshall, porque la cifra inicial de 5.000 millones aumentó a 9.000 millones de dólares. Ante los cuestionamientos la administración de Truman realizó foros por todo el país para explicar que el Plan Marshall no iba a quebrar al país pero sí podría traerle grandes beneficios, tanto a nivel comercial como político: podría detener el avance de los soviéticos en Europa. El argumento fue más convincente cuando un golpe comunista se tomó Checoslovaquia en 1948. La iniciativa finalmente fue aprobada en el verano de 1948 tras cuatro meses de discusiones (El Tiempo, 1993).

Estados Unidos fue la única potencia que no había visto perjudicadas sus infraestructuras, entró a la guerra más tarde que la mayoría de los europeos y no sufrió los efectos del conflicto bélico en su propio territorio. Las reservas de oro

estadounidenses seguían intactas, igual que la base agrícola e industrial, los años de guerra supusieron el periodo de mayor crecimiento económico de toda la historia de los EE.UU, y sus fábricas de material bélico abastecían tanto a la nación como a los aliados. Tras la guerra, las industrias se reconvirtieron y empezaron a producir bienes de consumo, la austeridad que caracterizó el periodo de guerra dio paso a un "boom" del gasto consumista, la salud a largo plazo de la economía dependía, no obstante, del comercio internacional porque los excedentes de producción necesitarían mercados donde ser exportados. El Plan Marshall se usaría en gran parte para adquirir materias primas y bienes manufacturados de los Estados Unidos.

El plan Marshall otorgó más mercancías que dinero, con lo cual gran parte de la ayuda beneficiaba a EEUU (Swift 2003). Por lo anterior, se distribuyó masivamente máquinas de cadena de montaje con las que se reconstruyó la Fiat y se impulsó la economía italiana, con las mulas de Missouri se construyó la agricultura griega, casi las dos terceras partes de los puertos franceses se reconstruyeron en dos años; al cabo de un año los ingresos de Europa superaban en 20% los niveles de antes de la guerra, y el racionamiento había sido superado. El impacto político fue más grande, a Francia se le explicó que habría más dinero si solucionaba su descontento obrero de inspiración comunista, la opinión pública se volvió contra los obreros, las huelgas se acabaron; en Italia resurgía un movimiento que auguraba el triunfo a los comunistas, a los italianos en EEUU se les animó que escribieran a sus familiares para que modificaran su intención de voto, el plan Marshall contribuyó a establecer el escenario de la guerra fría.

En América Latina se comenzaron a realizar preguntas sobre el impacto del Plan Marshall en Europa. En Colombia surgieron dos posiciones que quedaron registradas en la revista Colombia Económica (1948) así: por una parte, se generó la preocupación por los montos tan grandes que en tan poco tiempo se les daría a Europa, la pregunta de políticos e intelectuales del momento era ¿Se abandonaría a América Latina? De otro lado, otros aseguraban que la ayuda no impactaría la región, por cuanto lo que se desarrollaba en Europa redundaría en beneficio de

América Latina. Sin embargo, la publicación enfatizaba que EE.UU no buscaba obtener ventajas comparativas sino salvar el mundo de la órbita comunista, objetivo que también cobijaba a Colombia.

Los especialistas americanos en cuestiones de planificación observaban que mientras su atención se concentraba en proteger a Europa contra los avances del comunismo, China se inclinaba hacia esta orientación política (Colombia Económica, 1949, p.3); de ahí que el Congreso de los Estados Unidos aprobara la suma de 275 millones de dólares para ayuda económica a China.

3.1.2.5 Todo lo que necesitamos es una gran crisis y las naciones aceptarán el Nuevo Orden Mundial: Rockefeller y Carnegie

Además de las instituciones como la ONU y la implementación de acuerdos como el plan Marshall, los cuales se consolidaron después de la segunda guerra, un grupo de familias fundaron institutos de carácter mundial que participaron de la creación del imaginario mundo, entre los más representativos se pueden citar a Alfred Milner, JP Morgan Jr, J.D. Rockefeller, A. Carnegie, Lazard Frères, NL Rotschild. Estos magnates intervinieron no solo políticas macroeconómicas sino que, de manera directa e indirecta, intervinieron modelos educativos en diferentes lugares del mundo, financiaron investigaciones, crearon universidades, centros de investigación, y aún hasta nuestros días vienen financiando reformas educativas, comportándose como entidades de carácter mundial.

Los biógrafos de David Rockefeller, como Chernow (1998), lo muestran perteneciente a una saga de banqueros internacionales exponentes de la siguiente idea:

“De lo que se trata es de sustituir la autodeterminación nacional, que se ha practicado durante siglos en el pasado, por la soberanía de una élite de técnicos y de financieros mundiales” (p. 89).

En 1991, en referencia al informe del Centro para el Desarrollo Mundial, David Rockefeller confesó: “estamos agradecidos con el Washington Post, el New York Times, la revista Time, y otras grandes publicaciones cuyos directores han

acudido a nuestras reuniones y han respetado sus promesas de discreción (silencio) durante casi 40 años. Hubiera sido imposible para nosotros haber desarrollado nuestro plan para el mundo si hubiéramos sido objeto de publicidad durante todos estos años” (Dennis 1992).

Sobre el emporio Rockefeller, Maniar (2012) describió cómo este grupo fundó la Universidad de Chicago, conocida por sus 87 premios Nobel, entre los que se encuentra Milton Friedman instaurador de la economía de mercado y de los "Chicago Boys", destacados por ser los teóricos del neoliberalismo y acusados de respaldar las dictaduras militares en Chile (durante la época Pinochet) y en Argentina durante el gobierno militar de Videla; y cuyo capital se organizó con el monopolio de la producción petrolífera de la Standard Oil.

Algunos de los estudios e investigaciones más destacadas de la Fundación Rockefeller referenciados (Blaine 1989, Fisher 1993, Schneider 2002) muestran su incidencia en la educación, resaltan al respecto los siguientes hechos relevantes: el primero, en 1894 se vincularon con la investigación eugenésica de "Cold Spring Harbor", así mismo, en 1902 fue financiado el Colegio de Maestros de la Universidad de Columbia, y en 1903 se comenzó a financiar el "General Education Board" (Rockefeller) con la finalidad de promover la educación en el Sur de EE.UU, y se estableció en Oriente "China Medical Board" para evangelizar mediante los servicios médicos. Igualmente se estableció en Costa Rica el Instituto para la Agricultura Tropical, auspiciado por Rockefeller en el año 1942, y un año después se creó en México lo que más tarde se llamaría el Centro Internacional de Mejoramiento de Maíz y Trigo (CIMMYT), que condujo directamente a la primera fase de la Revolución Verde.

Así mismo, John Dewey en 1919 con capital de la familia Rockefeller fundó la Asociación para la Educación Progresista (Progressive Education Association, PEA). A Dewey se le unieron otros profesores de Columbia que no ocultaban que el objetivo del proyecto de la PEA era utilizar el sistema educativo como una

herramienta para conseguir objetivos políticos. En *The Great Technology* (1933) Harold Rugg ilustró la gran visión (Taylor 2007):

“Se tiene que crear una nueva mentalidad pública. ¿Cómo? Sólo mediante la creación de decenas de millones de mentes individuales y soldándolas en una nueva mente social. Los viejos estereotipos se tienen que romper y «nuevos climas de opinión» se tienen que formar en los distritos de Norteamérica”. (p 6)

Una de las conclusiones a las que arriba Taylor (2007) es que el trasfondo del filantropismo de Rockefeller, en términos de educación, se entiende con la respuesta dada por esta organización cuando se le preguntó por sus fines: «La palabra clave es sistema». La vida norteamericana era demasiado asistemática para adecuarse al carácter corporativo. Lo que buscaba la Fundación de Rockefeller era sistematizar comportamientos.

Sin duda una de las corporaciones que más ha financiado las reformas educativas en Estados Unidos es la Fundación Carnegie, su fundador es reconocido como uno de los soberanos del acero a través de la Carnegie Steel Company; estuvo igualmente vinculado a la industria de los ferrocarriles y la perforación petrolífera (Rodríguez 2001). Catalogado como el hombre de una de las fortunas más grandes de la historia, fue el fundador de lo que actualmente se conoce como Carnegie Corporation de Nueva York. Los dineros de esta institución hoy se reservan a sectores tales como la educación, la paz y la cooperación internacional y el desarrollo del Tercer Mundo; el Fondo Carnegie para la Paz

Internacional fue creado en 1910, su sede está en Washington DC y se estructura como un think tank⁴⁰ global.

La Fundación Carnegie también es conocida por haber editado la revista bimestral *Foreign Policy*, nacida en 1970 con la clara pretensión de convertirse en una publicación de la política internacional, similar a la *Foreign Affairs* que desde la década del veinte sirve como foro de discusión sobre la política exterior americana y la construcción de la política global, intención que se configura mejor desde los años cincuenta cuando la revista comenzó a darle un lugar a Asia, América Latina y África.

Por otra parte, el Carnegie Mellon University de Pittsburg, Universidad Carnegie Mellon (CMU), desde su creación se ha convertido en una institución de investigación mundial, que actualmente cuenta con más de 12.000 estudiantes, 92.000 ex alumnos y 5.000 profesores y personal. La CMU ha sido cuna de la innovación y la asesoría mundial, tiene 113 años de historia, y participó activamente en las políticas, los documentos y las estrategias de recomposición del mundo de la postguerra. Sus programas hacen presencia en un amplio espacio del mundo, incluyendo Asia, Australia, Europa y América Latina.

Los emporios Rockefeller y Carnegie, a juicio de Rodríguez (2001), han sido y son las presencias más influyentes en la educación norteamericana y vienen actuando ininterrumpidamente desde los inicios del siglo XX, extendiéndose alrededor del mundo. En los últimos años han liderado programas de reforma de la

⁴⁰ "Un think tank es una institución o grupo de expertos de naturaleza investigadora en el ámbito de las ciencias sociales, vinculada o no a partidos políticos o grupos de presión, pero que se caracteriza por algún tipo de orientación ideológica marcada de forma más o menos evidente ante la opinión pública; dado que su actividad consiste en la reflexión intelectual (orientada desde algún supuesto ideológico) sobre asuntos estratégicos de política y economía nacional e internacional, que resultan en consejos o directrices que posteriormente los partidos políticos u otras organizaciones pueden o no utilizar para su actuación en sus propios ámbitos El Instituto Complutense de Estudios Internacionales (ICEI), el Instituto Mexicano para la Competitividad, A.C. (IMCO), instituto de Estudios sobre la Realidad Argentina y Latinoamericana (IERAL), Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Fundación Ideas para la Paz CL, Fundación para la Educación Superior y el Desarrollo CL". Giddens (2007).

educación, de educación superior, a distancia, rendición de cuentas, desarrollo infantil temprano, educación cívica, capital humano, evaluación basada en evidencias, nuevos modelos de escuela secundaria para el éxito estudiantil; actualmente patrocinan experiencias sobre las matemáticas y el núcleo básico en la primaria. En 1954 se intentó realizar una investigación del Congreso sobre la manipulación de las fundaciones (en las escuelas y en la vida social norteamericana), encabezada por Carroll Reece, de Tennessee, Hicks (1968); advirtió que esta investigación no concluyó pero permitió algunos avances preliminares que afirmaban lo siguiente:

“El poder de la gran fundación individual es enorme. Sus diversas formas de patrocinio llevan con ellas elementos de control del pensamiento. Ejerce inmensa influencia en el educador, en los procesos educativos e instituciones educativas. Es capaz de coerción invisible. [...] Puede predeterminar materialmente el desarrollo de conceptos sociales y políticos, opinión académica, dirección del pensamiento, opinión pública. Ha llegado a ejercer un control práctico muy extenso sobre la ciencia social y la educación. [...] El poder de las grandes fundaciones y de la Malla ha influido de tal manera en prensa, radio, televisión e incluso gobierno que ha sido extremadamente difícil para las críticas objetivas a cualquier cosa que aprueba la Malla aparecer en los canales de noticias...”

Ya en 1934 había aparecido el texto de Norman Woelfel “Molders of the American Mind”, Moldeadores de la mente americana: Una revisión crítica de las actitudes sociales de los diecisiete líderes de la Educación Americana (1933). El estudio concluyó que entre los educadores que respeten su profesión, la forma de las materias escolares debe tener un lugar importante en el plan de estudios, y los cambios que se están generando en ellas pueden estar sirviéndole a los intereses de filántropos y corporaciones, por lo anterior lo realmente democrático sería mantener como estaban estas disciplinas.

En relación a los Estudios Sociales, como disciplina escolar en Estados Unidos, Gato (2008) afirmaba que los manuales más importantes son los Harold Rugg; el dinero para los seis libros de texto en la postguerra provino de la subvención de la Fundación Rockefeller a la Escuela Lincoln donde Rugg laboraba; en 1940 se vendieron 5 millones de ejemplares, y muchos más posteriormente, en estos libros se introdujo la teoría siguiente: «La educación tiene

que ser usada para condicionar a la gente a aceptar el cambio social [...] La principal función de las escuelas es planificar el futuro de la sociedad» (p8).

Por el lado de la enseñanza de la historia escolar, la American Historical Association le permitió a Merly Curti desarrollar sus objetivos en la década del cuarenta, la meta de esta comisión era mejorar la enseñanza de la historia en los niveles escolares y universitarios. A Curti le pidieron escribir diez volúmenes del Informe del Comité para la Asociación Histórica Americana de los Estudios Sociales en la Escuela. De la anterior experiencia surgió el texto “Las Ideas Sociales de Educadores Americanos (1935)”, donde analiza la filosofía educativa de un grupo de hombres, que se preguntaron si alimentaban o desalentaban el desarrollo de la democracia.

Al igual que sus mentores, Charles Beard y John Dewey, Curti argumentó que el capitalismo, con su énfasis en la competencia y con su organización jerárquica, era una amenaza para la democracia. A juicio de este se estaba creando una política con gremios y hombres de empresa que pensaban que «La escuela es la policía más barata», idea responsable de la creación de los sistemas escolares universales para los industriales del carbón en Montana y Wyoming.

Curti evidenció que la verdadera razón de la escuela era estabilizar el orden social y adiestrar a la gente común. En una era científica, industrializada y corporativa, la «estabilidad» fue mucho más exquisitamente definida de lo que la gente ordinaria podía imaginar. Se concluye, con Taylor (2007), que desde el principio las fundaciones norteamericanas se dedicaron directamente a la formación de la política educativa interna, y después de la posguerra quisieron hacerla mundial.

Estudios como los de Berman (1983) evidencian los alcances de las obras filantrópicas de Rockefeller, Carnegie y Ford, y concluyen que sus discursos de lo público y del humanitarismo desinteresado era poco más que una fachada que encubría una vieja y permanente intromisión de la economía privada en la educación pública, por lo que se puede pensar que se desarrolló una cuarta rama

del poder que representaba de hecho los intereses de la riqueza empresarial norteamericana en la formación de los niños, la cual fue más palpable después de los años cuarenta.

La idea mundo, que dejaba atrás el provincialismo, se articuló a la geografía escolar que pasó de estudiar únicamente el país para incluir a las geografías de Europa, Estados Unidos, África y en última instancia América Latina. Resolver los asuntos de qué estudiar y cómo hacerlo también dejó de ser un problema nacional y, con la creación de la Unesco, se volvió un problema global, los agenciamientos se localizaron en las políticas públicas sobre la educación.

3.2 El medio natural: categoría básica de la preguerra.

El concepto de *medio* desarrollado en las postrimerías del siglo XIX, tanto en las ciencias naturales como en las nascentes ciencias sociales, reapareció con primacía en Colombia en las décadas del 40 al 60 del siglo XX, pero esta vez incrustado con mayor propiedad a través de lo que se denominó antropogeografía en la geografía escolar, y dentro de la disciplina, la geopolítica.

De manera adicional surgieron una variedad de propuestas pedagógicas con las teorías del medio que le imprimieron un giro muy particular a la geografía escolar. Estas teorías emergieron de la mano de los discursos de la raza, el determinismo geográfico y el fascismo. Y no le resultaron indiferentes las configuraciones de la escala mundo, que de trasfondo contenían las tensiones generadas por el predominio de una raza superior en la escala planetaria, en los años cuarenta del siglo pasado.

Un hecho llama la atención del periodo 1940-1960 en relación con la geografía disciplinar: la existencia de un cierto vacío dentro de la teoría geográfica sobre el acontecer de esta disciplina en la época de guerra hasta muy entrada la posguerra. Lo que se ha evidenciado es una pérdida de protagonismo de la geografía política que reaparece en los años ochenta con la desvinculación de la geopolítica.

Por lo anterior las investigaciones sobre este lapso de tiempo son poco comunes, y la geografía histórica se centra más en los acontecimientos de los años sesenta en adelante como si se efectuará una refundación geográfica académica.

Pero en especial esta indagación permite reflexionar sobre las condiciones de posibilidad de lo geográfico en el mundo escolar y de sus relaciones complementarias y excluyentes con los conceptos científicos, entendidos como productos históricos cruzados por un afán axiológico: la búsqueda de la verdad. Es por ello que se analizan las condiciones que hicieron posible hablar de ciertos objetos y construir ciertas teorías y conceptos, como el de medio.

3.2.1 De cómo se configura el medio dentro de la geografía: Darwinismo

El concepto medio del periodo de posguerra del siglo pasado, no es posible de equipar con medio ambiente, ni con región y territorio. Esta denominación irradiada en textos escolares, decretos, artículos científicos, ponencias, revistas y periódicos, se configuró como el discurso de la época que permitió la existencia de una manera de ver los problemas acuciantes del momento y de unas prácticas como el racismo, el determinismo geográfico y la antropogeografía, entre otros. Son innumerables las categorías de análisis que atraviesan este momento, sin embargo es la noción de medio la que logra articularlas.

La emergencia del medio dentro de la geografía se evidencia a través de tres hechos: el valor del método experimental para definir las ciencias, la publicación del Origen de las especies de Darwin en 1859, y la implementación de del “organicismo social”. Sobre lo primero, Claval (1974) relata que el desarrollo de las ciencias físicas habían demostrado el valor del método experimental que permitió un progreso destacado de la medicina y la geología, ésta última se dedicó durante largo tiempo a la clasificación de las rocas más que a una explicación de la historia del mundo.

Pero en el transcurso del siglo XIX se aceptó que el método experimental era aplicable a estos dominios y permitía lograr una explicación. Se concibió entonces toda la ciencia según el modelo de las ciencias físicas, el dato era lo que creaba la unidad de una ciencia. En tal sentido la naciente geografía del siglo XIX optó por permitirle a la morfología (hoy llamada geomorfología) ubicarse dentro del mundo de las ciencias y la geografía humana buscó su desarrollo con el concepto medio, otorgado por las teorías evolucionistas.

Sin embargo, el impacto de la teoría evolucionista dentro de la geografía, y sobre el concepto medio, no se debió al evolucionismo mismo ya que cuando Darwin publicó en 1859 el "Origen de las especies" algunos filósofos del siglo XIX habían esbozado esta idea con aceptación (Claval, 1974, p.53). ¿Cómo se explica entonces el fulminante éxito conseguido por Darwin?, se pregunta Claval; no se debió por cierto a la novedad de los hechos que exponía, casi todos conocidos antes de su obra, ni tampoco a la sorpresa ante unos temas científicos que, en su mayoría, habían sido previamente enunciados. Sin duda, la novedad estuvo en el hecho de plantear que una filosofía evolucionista podía prescindir de todo principio sobrenatural para explicar el conjunto de los hechos observados, sin excluir de ellos el fenómeno del pensamiento humano.

El hombre dejaba de ser el centro del mundo, y se convertía en producto de un azar o de una necesidad evolutiva; no era en modo alguno el rey de la Creación. El pensamiento humano dejaba de ser cosa aparte entre las demás cosas del mundo, era un simple epifenómeno, formaba plena parte del mundo y tenía que poder explicarse exactamente como aquel. Darwin aportaba también el método capaz de penetrar científicamente en los nuevos dominios: el medio se convertía en el mismo gran motor de la evolución, en el que sobrevivían los más aptos. Esta idea de los más aptos a través del medio sedujo poderosamente a los grupos fascistas más adelante (Claval, 1974).

La perspectiva darwiniana, a juicio de Valcárcel (2003), aportó una racionalidad general capaz de interpretar positivamente todos los fenómenos del

mundo viviente: las nociones de «adaptación» y de «selección natural», con las referencias analíticas que conllevan respecto a las interrelaciones entre medio natural y funcionamientos de los seres vivos, pudieron aplicarse al estudio de las sociedades humanas y fueron capaces de justificar una «visión global de la realidad». El modelo mecanicista (causalidades) fue sustituido por un modelo biologicista.

Con el “organismo social” y el evolucionismo se fortalecieron en la ciencia unos métodos que impugnaron los que dominaban en el mundo físico. ¿Por qué no aplicar las mismas ideas al fenómeno humano? Canguilhem (1948) mostraba que a finales del siglo XIX *el medio* ya circulaba con igual propiedad tanto en las ciencias biológicas como sociales; se destacará que ningún viviente es apático a las condiciones que le presenta el medio en que se crea; vivir significa reconocer unas cosas y refutar otras, eliminar obstáculos, rechazar lo que impide un desarrollo pleno, pero al mismo tiempo, aceptar y desarrollar aquello que reafirma la posibilidad de vivir. La vida significaba, por tanto, “polaridad dinámica” traducida en juicios de valor, en normas (Canguilhem 1948). Es por ello que la idea de un medio está profundamente ligada con la vida, y con la sociedad, que es comparada con un organismo. Para explicarla incluso Comte (1985) llegó a afirmar que las sociedades son como variados organismos, debido a que existe en ella una relación constante entre las partes.

Dentro de la biología y las ciencias de la vida surgió la expresión “organismo social” para designar lo que conforma una sociedad. No obstante, Canguilhem reconocía las limitantes de dicha analogía, aceptando que en una sociedad las partes pueden funcionar separadamente mientras que en el organismo vivo existe una necesaria indivisibilidad.

Se concluye, que el concepto medio revitalizado en los años cuarenta del siglo pasado por la geografía, tiene desde sus orígenes un significado y alcance más amplios, caló profundamente en la constitución de la geografía moderna y se

identificó tan absolutamente con ella, desde un punto de vista cultural y social, que su mutación en *medio geográfico* fue de especial significación. El medio geográfico terminó fundamentando condiciones naturales (geográficas) más que humanas, y se transformó en uno de los conceptos-eje de la geografía moderna. La teoría evolucionista ofreció el marco teórico adecuado para situar la nueva propuesta geográfica: el medio, como concepto clave para situar “el sistema de relaciones en que los seres humanos adquieren sus principales rasgos sociales” (Claval, 1976 p 89).

3.2.2 De cómo se configuró la geografía humana: determinismo geográfico y medio

La configuración de la geografía humana tuvo como supuesto la idea de que el medio actuaba directamente sobre la naturaleza física y psíquica del hombre, así como el clima actuaba sobre el mundo vegetal y sobre el mundo animal. Se pregunta Ratzel⁴¹ en su Antropogeografía (dos volúmenes publicados

⁴¹ Una biografía extensa de este autor la recopila Pinochet (1984) donde expresa su admiración por este geógrafo, que siempre ha contado con el gusto por la geografía militar, que podemos sintetizar así: Ratzel influido por las ideas de Darwin y por tesis deterministas del siglo XIX encuentra dominado su pensamiento por las ideas positivistas de su época. Este geógrafo alemán es considerado el fundador de la geografía humana o antropogeografía. De igual manera a como procedieron otros científicos de ese momento, realizó una incorporación de conceptos y teorías de las ciencias naturales a las ciencias humanas, se observa esta incorporación de conceptos biológicos en su geografía política, donde considera que hay una equivalencia del Estado a un organismo vivo, compuesto por una serie de órganos o elementos cada uno de los cuales cumple una función determinada. A este proceso le distingue varias fases a la sociedad desde el nacimiento hasta la madurez, el declive y, finalmente, la desaparición. La influencia directa de la biología evolucionista también está presente en la obra del geógrafo alemán, plasmándose en su concepción de la vida del Estado como un proceso de lucha constante por la supervivencia que conduce a una selección natural. Este planteamiento está precisamente en la base de su conocida noción de “espacio vital” o “Lebensraum”. La tendencia a ocupar espacios cada vez mayores está en la base del progreso mismo y, por ello, «a medida que el territorio de los estados se hace mayor, no es sólo el número de kilómetros cuadrados lo que crece, sino también su fuerza colectiva, su riqueza, su poder y, finalmente, su duración». La obra de Ratzel viene a ofrecer, en cierto modo, una justificación teórica a la política imperialista de expansión, con base en argumentos investidos del prestigio que por entonces gozaban las ciencias biológicas. Su teoría del espacio vital fue aprovechada en Alemania por el Tercer Reich para apoyar su política expansionista.

en 1882 y 1891, respectivamente) y su Geografía Política (1903) si existen rasgos físicos o psíquicos que el medio geográfico imponga o tienda a imprimir en los hombres. Concluye que la talla, la pigmentación, la estructura anatómica de los grupos en que las razas se han dividido, su energía moral y sus aptitudes intelectuales están directamente relacionadas con el clima.

El desarrollo de sus tesis ambientalistas lo llevaron a insistir en el papel del clima en el devenir de las sociedades, su ambientalismo se moderó por la llamada teoría del *challenge*, según la cual no eran precisamente las condiciones más fáciles las que provocaban la característica de las grandes civilizaciones, sino que, por el contrario, tales caracteres venían determinados por las condiciones más difíciles y rigurosas; por ejemplo, “Venecia debía su gran expansión a la presencia de la insalubre marisma, en la que los emigrantes procedentes de Aquilea y de la llanura costera decidieron establecerse durante los trasiegos humanos registrados después del siglo XIII” (Álvarez, 2000).

Por otro lado, a juicio de Álvarez (2000), Ratzel definió que el objeto de la geografía es el estudio de la influencia que las condiciones naturales ejercen sobre la humanidad. Estas influencias actuarían primero en la fisiología (somatismo) y en la psicología (carácter) de los individuos y, a través de éstos, en la sociedad. En segundo lugar, la naturaleza influiría en la propia constitución social por la riqueza que proporciona a través de los recursos del medio en que está localizada la sociedad. La naturaleza también actuaría en la posibilidad de expansión de un pueblo, obstaculizándola o acelerándola.

El estudio de la geografía humana consistió en intentar la comprensión de cuál habría sido la influencia del medio en la formación y las ideas de las sociedades. A la antropogeografía creada por Ratzel se le ha acusado por mucho tiempo de ser una teoría con un fuerte componente territorial, muy ligada a los grupos nacionalistas. Álvarez (2000, p. 25), quien recopila algunas de las afirmaciones de este autor, permite hacer una mejor lectura de su pensamiento:

“(…) la sociedad es un organismo que mantiene relaciones duraderas con el suelo, manifiestas, por ejemplo, en las necesidades de vivienda y alimentación”. En ese sentido, el hombre necesita utilizar los recursos de la naturaleza para conquistar su libertad, que en sus palabras “es un don conquistado a duras penas”.

Por eso se propugnaba por un mayor uso de los recursos del medio y una relación más íntima con la naturaleza, por cuanto mayor fuera el vínculo con el suelo, tanto mayor sería para la sociedad la necesidad de mantener su posesión; por esta razón la sociedad habría creado el Estado, para Ratzel según Moraes(1998): “Cuando la sociedad se organiza para defender el territorio, se transforma en Estado” (p78).

A la nascente geografía humana le interesó el estudio de las sociedades primitivas; a través de ellos se tenía grandes probabilidades para demostrar las adaptaciones humanas al medio circundante, postulado esencial de la teoría de Ratzel. Con estas descripciones de las sociedades primitivas surgió el concepto de género de vida, cuya importancia geográfica es bien conocida e implicaba demostrar que un tipo de adaptación totalmente distinto al de las poblaciones de la sabana se realiza con las poblaciones de las selvas.

Otro de los conceptos claves presentado en la obra de Ratzel fue el de determinismo geográfico. De acuerdo con Lewthwaite (1966), tomado de Delgado (1988), esta es una variante del determinismo que considera que el medio geográfico constituye el principal modo de controlar la vida humana. Con estos conceptos la geografía se definía como el estudio de las interrelaciones entre el hombre y su medio. Según Estébanez (1982, p.50), “(…) el determinismo geográfico, como forma concreta del determinismo en general, supone que la libertad del hombre está dirigida en grado de mayor o menor necesidad por factores del medio físico, que ejercen una influencia en la constitución física y moral del hombre individual y social”. Es decir, que todas las actitudes y actividades del hombre están gobernadas por las condiciones físicas del medio

natural que lo alberga. Delgado ilustra con el siguiente párrafo la esencia de este postulado, tomando una cita de Cusin presentada por Vilà Valentí (1983),

“Si, señores, dadme el mapa de un país, su configuración, su clima, sus aguas, sus vientos y toda su geografía física; dadme sus productos naturales, su flora, su fauna y yo me encargo de deciros de antemano cómo será el habitante de él” (p 197)

Pero siguiendo este camino pronto se tropieza con la dificultad que trae considerar que diferentes hechos sociales se dan en poblaciones uniformes, homogéneas; o, ¿cómo puede explicarse que en el mismo medio vivan poblaciones diversas y heterogéneas? Las migraciones que sitúan a ciertos grupos en unos nuevos medios deberían provocar una rápida modificación de sus caracteres físicos; pero no era esto lo que podía comprobarse. He aquí el principal escollo para el determinismo: la diversidad del mundo habitado, ¿dependía de la diversidad de los medios físicos, o bien de la multiplicidad de las razas consideradas como unas constantes?

Ratzel no pudo llegar a resolver el dilema surgido con respecto a este punto, pero sí se observa en su obra un sensible deslizamiento; hacia el final de su vida pasó de considerar el medio como motor reflexivo a ubicar a la nación, al pueblo y la raza como núcleo del estudio de toda geografía. De igual forma mantuvo siempre su idea de valorizar el papel del espacio en sí mismo, y la importancia del espacio en el desenvolvimiento de las razas; tales ideas estaban destinadas a poseer una influencia póstuma que el propio Ratzel, sin duda, habría sido el primero en lamentar.

Sus ideas sobre la civilización determinaron el pensamiento geográfico por más de un siglo, las diferencias entre los pueblos eran descifradas como diferencias de civilización, la cual, a su vez, expresaba un determinado nivel de utilización de la naturaleza: cuanto mayor fuera el “nivel” de civilización más intensa era la relación con la naturaleza. Por otra parte, cada pueblo tendría una energía (“energía de los pueblos”) que también estaría determinada por las condiciones naturales en las que se desarrollaba. Fuerza del pueblo y condiciones

naturales, juntas, definían los “niveles de civilización”. Este esquema se enriqueció con la consideración de la “difusión” o movimiento de los pueblos en el espacio; los pueblos más civilizados tendrían la capacidad de expandirse y, con esto, influir sobre otros. A medida que los pueblos “se civilizan”, establecerían relaciones más complejas con sus espacios, al tiempo que tenderían a expandirse.

Su concepto de espacio vital no fue menos controvertido, en él afirmaba que toda sociedad necesitaba de un territorio en tanto espacio vital, y su defensa pasaba a ser un imperativo de la historia que era vista entonces como una lucha por el espacio, en la que los más fuertes (civilizados) serían los vencedores. La defensa del territorio sería una necesidad fundamental a la hora de comprender el proceso de organización del Estado; una vez constituido, el Estado adquiriría autonomía y se transformaría en el principal agente del proceso histórico, teniendo entre sus principales intereses el apetito territorial.

Estas discusiones sobre la incidencia de Ratzel en la conformación de la geografía humana fueron retomadas por la Sociología en los años cincuenta, presentadas por Febvre (1955) en estos términos: el interés de los sociólogos por la Antropogeografía no fue pasivo, no les llevó a la sumisión sino a la reacción; por eso sus objeciones deben examinarse muy de cerca. Los sociólogos de esta época de postguerra propusieron substituir la Antropogeografía de Ratzel por una ciencia que se hallaría mejor definida y rigurosamente delimitada, por una ciencia sociológica cuyo objeto definieron y cuyo nombre fijaron por anticipado como Morfología social. Esta propuesta se hizo considerando las dudas y controversias entre los geógrafos acerca del método.

Es posible que la naturaleza del suelo y del clima influya en las representaciones colectivas de los hombres presentes en los mitos, las leyendas y el arte de los diversos pueblos, afirma Émile Durkheim registrado por Febvre (1955); pero ¿no es la Sociología religiosa y, en su caso, la Sociología estética, las que deben realizar el estudio de tales influencias? Que la naturaleza del suelo y del clima influya en el carácter mismo de las naciones, en las costumbres espirituales y sus tendencias, fue considerado como un problema sociológico. Por

tanto, Mauss afirma que se prefiere la denominación de Morfología social a la de Antropogeografía para designar la disciplina a que se refiere este estudio. Esta diferencia de etiqueta traducía una diferencia de orientación. Morfología social y Geografía humana no podían substituirse mutuamente sin peligro; el estudio de estas dos disciplinas rivales en acción lo mostraba mejor que cualquier discusión teórica.

No existe grupo humano ni sociedad humana sin un soporte territorial, tal es el punto de partida normal de los geógrafos en su especulación. Para los seguidores de Durkheim esta fórmula era, en cierto modo, equívoca, pues existirían muchos grupos y muchas sociedades, precisamente entre las que estudiaban con mayor frecuencia los sociólogos, sobre las cuales la influencia del substrato geográfico se hacía sentir, en definitiva, de forma limitada. A pesar de una insuficiencia de preocupaciones geográficas notables, las múltiples investigaciones de antropólogos y etnólogos alemanes, ingleses y norteamericanos acerca de las sociedades salvajes del Nuevo Mundo o del Mundo del Pacífico, mostraban con amplitud que los primitivos no limitaban su conocimiento solo a modos de agrupación específicamente territoriales. En particular, el totemismo se encontraba en la base de una multitud de formaciones sociales sin raíces geográficas aparentes (Febvre 1955).

En últimas, estas discusiones mostraban la necesidad que tenían la antropología y la sociología de desprenderse de las teorías territoriales de Ratzel. Al acusar a este autor de tener más preocupaciones de origen político que científico, se le atribuía que una de sus obras, la *Politische Geographie*, fuese una especie de manual del imperialismo alemán. De aquí se desprende el siguiente párrafo de su geografía política fascista que se hizo masivo: “Si los tipos más sencillos del Estado son irrepresentables sin un suelo que les pertenece, lo mismo debe ocurrir con los tipos más sencillos de la sociedad; la conclusión se impone.” (Capel 1982) concluye que estos debates generaron en la posguerra el debilitamiento de la geografía como ciencia social, lugar que ocupó la sociología especialmente.

3.2.3 Geopolítica y raza

Como se mostró con anterioridad, a principios del siglo XX la geografía enfrentaba una honda crisis de identidad desencadenada por las discusiones que sostenía con la sociología en términos metodológicos y con la antropología en términos teóricos. Una respuesta a esta sin salida fue la configuración de la geopolítica, de lo cual nos ilustra Reguera (1991) cuando estudia las relaciones del fascismo, la geografía y la geopolítica en el caso español a través de la obra de J. Vicens Vives. “Era preciso, entonces, señala Vives, restablecer la pureza del pensamiento geográfico, y sobre todo salvaguardar la unidad de su conjunto” (Reguera 1991).

Agotados los conceptos de Geografía del Estado, Geografía de la Historia, Geografía de la Política, se requería una macro escala para entender el mundo. La tesis que expone J. Vicens Vives (1945), es que la geopolítica se convertía en nueva síntesis y forma de entender el espacio en conflicto, para aquellos geógrafos que pensaban en medio de los acontecimientos de la segunda guerra mundial, se les iba imponiendo esta opción conceptual y metodológica como alternativa a la del «paisaje geográfico», la cual permitía un tratamiento de fenómenos físicos, biológicos y humanos, reducida a marcos regionales de poca extensión. ¿Cómo articular entonces el análisis geográfico de las grandes superestructuras humanas? Era necesario elaborar una nueva síntesis geográfica, complementaria de la anterior, que tratara los fenómenos superiores, tanto históricos como políticos, de la vida mancomunada de la humanidad dentro del marco geográfico adecuado.

Se establecieron varias corrientes de la geopolítica; una implementada por los geógrafos alemanes y otra de tendencia española y francesa. Sobre los primeros, su pensamiento se desprende de la doctrina de Kjellen, quien definía la geopolítica como el «estudio de la intervención de los factores geográficos en la acepción de los acontecimientos políticos de la vida de los pueblos y de los Estados», mientras que K. Haushofer, máximo representante de la «línea dura» alemana, miraba la geopolítica como la «ciencia de la sangre y del suelo»,

sobrevalorando la importancia del componente racial y priorizando el crecimiento del organismo estatal hasta lograr su espacio vital máximo. La otra tendencia, derivada de Hettner y los geógrafos franceses como Vidal de la Blache, no ocultaba su preocupación por el daño que podrían desencadenar los encuentros del fascismo con la geografía, por ello buscaban la manera de disociarlo de la geografía.

La discusión más fuerte de la geopolítica se había centrado en la validez del determinismo geográfico. Si la hipótesis central de la geopolítica se sostiene sobre la aceptación de las influencias que los fenómenos geográficos ejercen sobre la evolución de las sociedades, la pregunta era, según Reguera (1991), ¿hasta dónde llegaba esa influencia? Algunos geógrafos alemanes, pertenecientes y difusores de la propaganda de la geopolítica nazi, trascendieron el propio determinismo geográfico para llegar a un determinismo geopolítico mucho más agresivo al interponer en los mecanismos causa-efecto los impulsos raciales; la resurrección de la Antropogeografía escolar contenía estas connotaciones con diversos matices.

En época reciente y en un ámbito más localizado, Leal (2011) en su trabajo titulado “Colombia frente al antisemitismo y la inmigración de judíos polacos y alemanes 1933-1948” referencia cómo el Ministro de Educación Luis López se opuso reiteradamente al ingreso de judíos al país; para sustentar esto Leal acude a innumerables pruebas como el testimonio de Manuel Gutman, víctima directa de la restrictiva legislación que lo forzó a quedarse en Europa y sobrevivir en el gueto de Varsovia, quien sostenía que:

“El famoso Luis López de Mesa dio la orden de que no permitieran entregar visas a ciertos judíos. Así que nosotros [junto con madre, hermano mayor, hermanas menores tres años] tuvimos que quedarnos en Polonia”. Esto lo corrobora Silvia Galvis, quien afirma que la preocupación de Luis López de Mesa era no otorgar la ciudadanía a los judíos alemanes residentes en Colombia”. (p45)

Algunos documentos consultados por Leal muestran que, de forma reiterada, López de Mesa escribió que el judío estaba dotado de un sinnúmero de

cualidades y defectuosidades, en el desarrollo de un discurso antisemita en los debates adelantados en torno a la inmigración judía en la preguerra (1933-39); esta tesis la compartió con un número destacado de académicos, políticos y periodistas. Es necesario recordar que fue este ministro quien firmó el decreto número 1283 de 1935 que reglamentó la configuración de la antropogeografía para el mundo escolar.

3.2.4 De cómo se configura el medio pedagógico natural: escuelas nuevas, neonaturalistas, y pragmatistas

En el capítulo anterior se planteaba el interrogante de por qué las teorías de la antropogeografía, el espacio vital y el determinismo geográfico, las cuales conforman los cuerpos teóricos con los que se configuró la geografía humana a finales del siglo XIX, resurgieron al interior de la geografía para constituir la geopolítica, por un lado, y la geografía política, por el otro, con una fuerte ascendencia alemana.

En términos de lo que estas novedades pudieron afectar al mundo de la escuela, se puede estudiar este impacto desde dos ópticas: la primera, mostrando cómo el concepto medio⁴² determinó unas prácticas y unas maneras de organizar la escuela, y cómo el tema racial imbuido en éste transformó los espacios, la alimentación y las costumbres escolares. Surgieron y resurgieron propuestas de escuelas pensadas para transformar los niños a través de sus relaciones con el medio que habitaban, del contacto permanente con la naturaleza, del aprendizaje en la experiencia directa, como las colonias de vacaciones, las excursiones y las escuelas al aire libre, entre otras. La otra mirada tiene que ver con la modificación de los conocimientos geográficos en la escuela, que pasaron a llamarse antropogeografía, esta denominación permaneció así hasta muy entrada la década de los años sesenta.

42 Asumiendo que el concepto medio tiene un carácter locativo y delimitado, se identifica con un lugar diferenciado respecto de los demás, donde el ambiente es la relación íntima entre la naturaleza y la sociedad, entendidas desde las relaciones y las influencias hombre y suelo.

También hay que decir que estos discursos que integraban el medio a lo pedagógico no eran propios ni típicos del modelo colombiano. Gangas (1998) indica cómo en Chile al fundarse una nueva Escuela de Pedagogía (Educación) en la Universidad Católica de Chile, hacia 1942, los catedráticos que organizaron el departamento de Historia y Geografía adoptaron muy tibiamente las contribuciones geográficas de Ratzel. Durante casi veinte años la mayor parte del conocimiento geográfico en dicha casa universitaria se sostuvo con un enfoque de ciencia de la Tierra, pero en la versión francesa, de modo que incluía los estudios regionales como pieza esencial de una antropogeografía escolar.

3.2.4.1 Contra el individualismo: los pedagogos del medio

Las ideas del medio dentro de la escuela se articularon de una manera propia y particular, allí se dio lo que Ríos (2012) denominó apropiación.

De una parte Hernández (1945), al aceptar el principio según el cual la sociedad es un organismo vivo, idéntico a todos los demás organismos en el modo de su actividad, asumía al individuo como un órgano, es decir, como un elemento material de un todo materialmente superior en función del cual existiría. Pero esta apreciación equivalía a la negación del concepto de individualidad, ya que ésta suponía la idea de independencia, con todas las limitaciones que se le quieran imponer.

Estas teorías se articularon con bastante propiedad a la pedagogía social⁴³ que se imponía en la época, como una rama especial de estudios. Se afirmaba de manera categórica, y no solo en el terreno positivista sino también en el idealista, que no se concebía el hombre fuera de la sociedad. No se puede negar que el hombre, advierte Torres (1943), tal como es actualmente sea viable fuera de la

⁴³ La Pedagogía Social nace en Alemania en 1898 y se consolidó con la obra de Hermann Nohl (1870-1960), quien considera que la educación moral que recibe el individuo es la más importante adquisición que puede tener, la cual se aprende a través de las relaciones sociales. Educación y comunidad, la creación de una conciencia comunitaria, eliminación de las diferencias sociales, la democratización de la educación, entre otros (Serrano 2004).

sociedad. De tal modo que, cuando en el seno de una agrupación humana los individuos dan la sensación de haberse retractado de sus prerrogativas personales le aplicamos despectivamente el nombre de rebaño (Hernández, 1945). Y se observa que la degeneración gregaria de las inclinaciones sociales suelen estar en razón inversa del grado de desarrollo y, dentro del mismo grado de desarrollo, del grado o naturaleza de la educación.

El profesor norteamericano William T. Harris⁴⁴ había penetrado en el fondo de la cuestión, por cuanto estas teorías del colectivismo estaban mediadas por la educación para la expansión territorial. En tal sentido este autor explica cómo un simple individuo aislado de la sociedad no puede ascender del salvajismo, es decir, podría existir pero no alejarse de las fronteras de la animalidad en que el salvaje crece. La apropiación del territorio muestra procesos de socialización comunitaria y el abandono del salvajismo.

La educación a través del medio bebió también de autores como Paul Gerhard Natorp, quien fue uno de los precursores del movimiento de la pedagogía social y consideraba que la educación tenía, como idea predominante, la del progreso, la cual se traducía en una experiencia para el trabajo al servicio de la comunidad: las granjas y las escuelas al aire libre eran experimentos que, a su juicio, desarrollaban el ideal de formar ciudadanos útiles a la sociedad, a través de la obtención de valores.

⁴⁴ En su libro, la Filosofía de la Educación (1906), Harris se describe como un cristiano devoto que estaba muy preocupado por el desarrollo de la moral y la disciplina dentro del individuo. Cree que esos valores de manera sistemática podrían ser inculcados en los alumnos, la promoción de los objetivos comunes y la cooperación social con un fuerte sentido de respeto y responsabilidad hacia la sociedad; Harris era un fuerte defensor de los proyectos coloniales estadounidenses en Cuba, Puerto Rico y Filipinas tras la Guerra Española-Americana. En un artículo titulado "Una política educativa para nuestras nuevas posesiones", Harris escribió: "... [Si] los demás pueblos del mundo con el número de unos mil cuatrocientos millones de personas se unieron bajo las cinco grandes potencias de Europa, mientras que a su vez tienen sólo cien millones de personas, nuestra idea nacional se verá amenazada en el extranjero y tener más peligros que nunca en casa", "Debemos aceptar el cargo de la mayor cantidad de estas colonias que venir a nuestra mano. Debemos tratar de darles la civilización en el sentido más elevado que podemos concebirlo". El más alto ideal de una civilización es el de una civilización que está constantemente ocupada en la elevación de las clases más bajas de la gente a la participación de todo lo que es bueno y razonable y perpetuamente aumentando al mismo tiempo su propia actividad. Tal civilización que tenemos el derecho de hacer cumplir en esta tierra"(Harris, 1975)

Pero la idea de la existencia de un medio pedagógico natural que apareció más referenciada en los textos colombianos de los años cuarenta y cincuenta, provenía del pedagogo cubano Alfredo Aguayo, quien asumió el concepto medio pedagógico como el conjunto de influencias exteriores favorables a la educación que el joven recibe. De una parte cree Aguayo (1943) que el medio pedagógico debe ser reproducción, tan exacta como sea posible, del medio doméstico. De otra parte define el medio pedagógico por referencia a la teoría del mundo del niño,

“Tiene el niño un ambiente propio y natural constituido por todo aquello que le interesa, por lo que satisface las exigencias de su vida de niño. Corresponde, según ya se dijo, dicho medio, con no pocas modificaciones producidas por la civilización, al medio en que vivía el hombre primitivo, es decir, al campo”(p.78).

Por lo tanto, aclara Aguayo, toda escuela urbana debiera estar situada en un medio campesino, o en los alrededores de un pueblo o ciudad, entre árboles y prados, campos de cultivo, jardines, lagunas y riachuelos, animales domésticos, pájaros y flores. Interesan al niño estos aspectos del medio circundante, provocan su atención, excitan su curiosidad, lo impulsan a la acción y al movimiento y, en suma, vitalizan la enseñanza y llevan a la escuela la satisfacción, la felicidad y la alegría.

A manera de conclusión se puede anotar que la educación del medio pedagógico circuló de la mano de las nacientes pedagogías sociales, que señalaban el individualismo como causante de los males de la sociedad. Dentro de este grupo se encuentran variados matices: los más radicales como William T. Harris, un pro colonialista anglosajón; los moderados como Natorp, preocupado por realizar a las escuelas como espacios para el progreso y el trabajo; y la línea más pedagógica con Alfredo Aguayo, la que finalmente se implementó en el país. El elemento en común que todos compartían era una admiración por la obra de Pestalozzi.

3.2.4.2 De cómo se configuran unas prácticas pedagógicas del medio social

Imagen 11: La inmensa esfera geográfica, junto a la cual los niños adquieren proporciones liliputienses, se encuentra en el Instituto Babson de Administración Comercial, en Wellesley, Massachusetts,



Fuente : El correo –Unesco 1953

“...para enseñar tan importante asignatura del medio; una brújula y un mapa; díganle que a pocos kilómetros de distancia hay un lago estupendo donde acostumbran jugar las hadas y los duendes del bosque, y a donde puede ir de merienda con sus amigos; o, simplemente, indíquenle que el grupo puede salir a visitar una granja, a cinco kilómetros del sitio en que se encuentra, para ver docenas de pollitos recién nacidos, y el grupo saldrá a campo traviesa y encontrará por su cuenta el lago o la granja que le interesa. Actualmente más de 350.000 personas (entre las que se cuentan 135.000 adultos) toman parte todos los años en Suecia en concursos nacionales de orientación y de conocimiento del medio. En la provincia canadiense de Ontario el juego se ha transformado en materia de enseñanza obligatoria de la geografía en las escuelas”.

El Correo. Diciembre 1953. Pág. 20.

Tanto la imagen de la esfera terrestre sostenida por unos niños (figura 1) como el párrafo anterior, están evidenciando que el tema del medio era nucleador en la formación de los niños de la posguerra en el mundo. En Colombia el decreto número 1340 de 1941 sobre la reforma del régimen pedagógico, orienta la educación agrícola además de crear el Consejo Técnico de la Enseñanza Primaria. Su primera labor se encaminó a determinar los contenidos que se centrarían en la difusión de una cultura general capaz de formar la personalidad de los futuros ciudadanos de tutela con la raza, la salud y formación de hábitos de trabajo. Se conformó la triada raza, salud y trabajo, como elementos constitutivos del eje de la educación del medio que se implementó en los planes de estudio de este periodo; las materias claves que lo componían eran en primer lugar, la higiene y la geografía, seguidas por las ciencias naturales, la aritmética, el canto y el dibujo.

El Consejo Técnico de la Enseñanza Primaria tendría como eje la organización de la escuela primaria con dos temas nucleares: el medio y la realidad nacional. En cada escuela funcionaría una granja escolar, con un vivero; el artículo nueve del decreto número 1340 de 1941 contempló que las escuelas rurales destinaran seis horas al trabajo agrícola y las escuelas urbanas tres horas al trabajo de los huertos, por lo tanto, las escuelas requerían una estructura arquitectónica especial. Los planes de estudio de esta época configuraron una especial cultura escolar según el artículo 20 del decreto en mención, se implementaban las siguientes fiestas escolares: la fiesta de la flor y el jardín en el mes de mayo, día del árbol en julio, y la fiesta de la espiga a la terminación del periodo escolar.

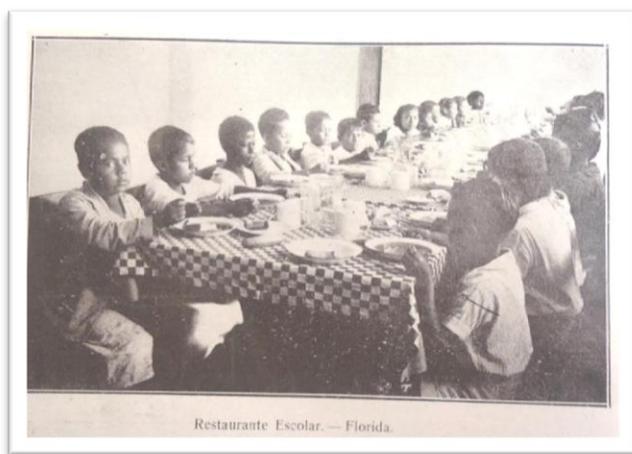
En 1945 se editó en España el texto: “La Escuela y el Medio” del maestro Santiago Hernández, seguidor de las teorías pedagógicas de Pestalozzi; este autor se ocupó de los atributos y virtudes que debía reunir el maestro al margen de sus dotes innatas. Eguizabal (1992) rescata de su pensamiento los aspectos ideales de los cuales debe ser portador un buen maestro: inteligencia, amor a la cultura, moralidad, tolerancia y paciencia; en tal sentido su preocupación se centraba en una formación más realista para los estudiantes de magisterio, a los que acusaba de no saber lo que era el niño ni la escuela.

Hernández se exilió en México huyendo del franquismo, y en ese momento se dedicó a estudiar cómo las ideas imperantes del medio estaban transformando las prácticas escolares en América Latina. En esa época fueron prohibidos en España cinco libros de su obra (Mateos, 2008). En 1947 fue nombrado por el gobierno mexicano asesor técnico de la Dirección General de Enseñanza Normal, desempeñando además la cátedra de Historia de la Educación en la Escuela Nacional de Maestros. Entre 1957 y 1967 trabajó como experto itinerante de la Unesco para América Latina, consiguiendo extender la educación a amplios sectores de la población y formar a cientos de maestros e inspectores a lo largo de todo el centro y el sur de América; con esta experiencia reedita su investigación

sobre el medio, por lo que sus ideas y obras se incrustaron con mucha fuerza en las escuelas normales y las nacientes Facultades de Educación⁴⁵ (Mateos, 2008). Una síntesis de “La Escuela y el Medio” se muestran así:

Escuelas al aire libre. Las escuelas al aire libre se relacionaron en su origen con las teorías biológicas y geográficas del medio (Hernández, 1945). Su primitiva idea se atribuyó a los médicos Berginsky (alemán) y Grancher (francés), los cuales se inspiraron en motivos higiénicos y las concibieron como instituciones de extensión limitada, determinadas por el fin concreto de salvar de la depauperación y la muerte a los niños de las grandes poblaciones expuestos por alimentación insuficiente, habitación en viviendas malsanas u otras causas, cuya supresión era imposible para sus padres por carencia de medios económicos. Un espíritu de esta escuela se encontró en buena parte del territorio colombiano con los restaurantes escolares (Imagen 12), además de las fincas de confinamiento infantil.

Imagen 12. Restaurante escolar Sevilla Valle 1942



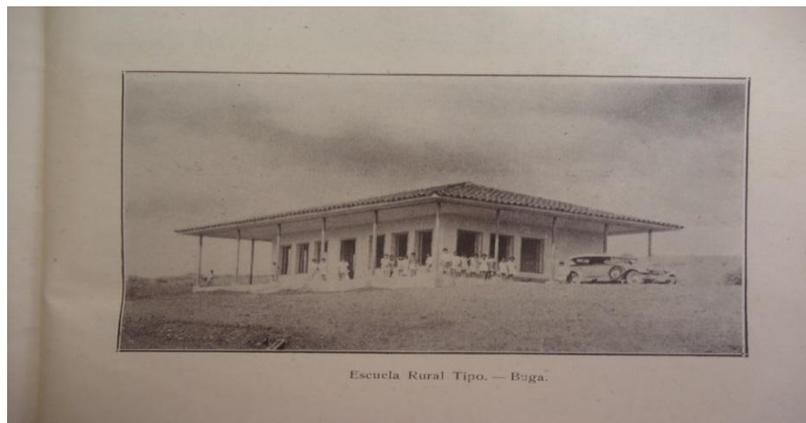
Fuente: Informe del Gobernador del Valle al Ministro de Educación 1942 p23

⁴⁵En el Archivo Posada de la Escuela Normal Superior, se encuentran un ejemplar de esta obra (La Escuela y el Medio) y registros de biblioteca de haber contado con 15 unidades de la misma. De igual manera la popularidad del texto se evidenció por su presencia en la bibliografía en monografías de pedagogía, geografía y ciencias.

Las escuelas al aire libre aparecieron en los primeros años del siglo XX como establecimientos donde se cuidaban conjuntamente la educación y la salud de los niños. Al estar situadas en un entorno natural, favorecieron la introducción de los estudios de la naturaleza y los contenidos de ciencias en sus programas, desde una concepción innovadora de la enseñanza. En un principio no se pensaba proporcionar a estos niños más que una vida sana porque se preocupaban estas escuelas por la alimentación adecuada en función de su talla y crecimiento, el aire fresco y la posibilidad de disfrutar del paisajismo. A medida que estas dificultades primarias eran atendidas, se comenzó a crear la necesidad de proponer un proyecto pedagógico que comprendiera estas necesidades. Las escuelas rurales, de 1935 en adelante, contemplaron dentro de su plan de estudio la realización de una huerta escolar que debía ser reproducida en casa por los niños, con el ánimo de mejorar la alimentación familiar (figura 3).

En tal sentido, Hernández observa que estas escuelas eran desplazadas por interpretaciones de otro tipo, por ello sus fundadores Berginsky y Grancher adoptaron los postulados de la escuela nueva, neonaturalistas y pragmáticas, y se aplicaron los principios de la nueva catequesis biología-geográfica, según la cual es el ambiente quien moldea al hombre, éste es un producto del medio en que se vive. Se requería colocar al niño en plena naturaleza en relación con los agentes y elementos físicos que actuarían sobre él directamente, un medio adecuado ejercería influencia adecuada. El problema higiénico no se eliminaba, pero pasaba a segundo término.

Imagen 13. Escuela Rural al aire libre 1942



Fuente: informe del Gobernador del Valle al Ministro de Educación 1942

En todos los países civilizados existieron escuelas de esta naturaleza, según Hernández, sin embargo su viabilidad se ponía en tela de juicio por las siguientes razones (1945):

La Escuela al aire libre significaba escuela emplazada a cierta distancia de las poblaciones. El transporte de todos los niños en edad escolar representa un dispendio económico que ningún país parece dispuesto a hacer en la actualidad. Porque no es fácil encontrar los lugares adecuados en cantidad suficiente para aplicar el régimen a todos los niños.

En virtud de las causas anteriormente anotadas, y de los principios higiénicos y pedagógicos en que sus partidarios se fundaban, adoptaron con frecuencia la forma de internados, lo que aumentaría su coste y desplazaría a los niños de la sociedad. (p, 9).

Hernández considera que los principales obstáculos de estas escuelas estaban en que los niños se encontraban educándose por fuera de la realidad, esto por el relativo aislamiento en el que se encontraban estas escuelas, que en su mayoría eran privadas y asequibles para los hijos de las clases privilegiadas, pero lo más importante, era que no lograban socializar los niños para vivir con sentido comunitario. Porque el campo servía para la observación en extensión, según el autor, no para la concentración ni para la experiencia inteligentemente dirigida, ni mucho menos para la elaboración científica; en razón a que la atención del niño se dispersaba, la concentración colectiva era imposible, los trabajos manuales difícilísimos y los trabajos de aplicación limitados.

Las escuelas rurales, especialmente las del occidente colombiano, mostraban algunos rasgos de estas experiencias de escuelas al aire libre. El Informe de Educación de Nariño (1944), a propósito de los restaurantes escolares, mostraba que estos eran

“(---) un servicio de vital importancia para el bienestar de nuestros escolares y de un positivo provecho en la faena educativa. La Dirección de Educación ha tenido un constante interés en el establecimiento de este servicio, se espera sea complementado con clases al aire libre, paseos y excursiones. Las modestas sumas con que cuenta para ello ha evitado implantarlo cuanto antes, ya que su propósito es el de beneficiar un mayor número de alumnos con una ración más satisfactoria. Por tal razón tiene la esperanza de poner a funcionar los restaurantes escolares a partir del mes de mayo hasta finalizar el presente curso para lo cual se dictarán las disposiciones legales correspondientes”.
(pp.7-23)

- **Los hogares de educación en el campo.** Los colegios e instituciones formuladas por Lietz se transformaron en experimentos de comunidades de maestros y alumnos, y a veces de padres, que Hernández (1945) describió como una comunidad en la que vivían juntos un grupo determinado al que se le ofrecía una pedagogización particular de la vida común. Por lo tanto se nutrieron estas escuelas de las teorías pedagógicas en dos direcciones: por un lado, de las pedagogías sociales en las que se concebía una articulación general de niños y

adultos, ideal que se pretendía universalizar; y, por otro lado, se convertiría esta experiencia de naturalización de la vida.

Los promotores de estas modalidades, Wyneken y Lietz, negaban la escuela como centro de educación y la definían como centro de vida. Al respecto, Hernández (1945, p.67) se opuso a estas modificaciones de la escolaridad tradicional y expresaba que cada cosa era lo que es, no lo que se le atribuía ser arbitrariamente: “Una institución creada con el fin principal de proporcionar al niño una preparación cultural y una capacidad de adaptación y reacción social eficaz es un centro de educación e instrucción” (p 54).

Un centro de educación tenía finalidades muy concretas, si se salía de ellas cumplía mal su función. La vida en el campo, el culto de la naturaleza, los cantos a la vida, a la espiritualidad y al amor, la defensa y exaltación de la juventud, de sus supuestos ideales, y de sus reales o supuestos derechos: la cultura física, intelectual y estética, son pretextos cuya belleza disimulan fines menos elevados. Convendría no perder de vista, concluye Hernández, que los dos colaboradores más distinguidos de Lietz, el citado Wyneken y su compañero Geheeb, creadores de las llamadas comunidades escolares libres, terminaron separándose por diferencias ideológicas. Las escuelas de mar y de montaña son una mezcla de las anteriores, cambian el lugar de emplazamiento.

Las colonias escolares. Observando que las escuelas de campo se organizaban para niños de ciertos niveles económicos, Hernández (1945) consideraba que lo que se presentaba en América Latina y España eran colonias escolares de épocas vacacionales, siendo más fácil acceder a ellas por causas económicas. Con la generalización de las escuelas en el campo se encontró una solución parcial de los problemas higiénicos que aquellas instituciones primitivamente se plantearon en las colonias escolares de vacaciones, las cuales cumplían perfectamente el fin propuesto en relación a la depauperación fisiológica de los niños que no habían llegado a extremos de gravedad. La organización interna de las colonias recaía también en los maestros, pero la labor de instrucción era diferente considerando que los niños no se encontraban en un periodo escolarizado; se reunían en

épocas de vacaciones, por lo que en general este modelo era de temporada, y buscaban el cambio climático, por ejemplo, en Madrid y Barcelona los sacaban a la sierra y al mar.

Los escolares eran niños pobres, débiles y enfermos, transportados especialmente entre junio y septiembre; la decisión de los beneficiados salía de la revisión de las fichas antropológicas y médicas. Estas prácticas se justificaban porque se le atribuían al clima las causas de la pauperización de la salud de muchos de los niños. Sin embargo, nuestro autor encontró algunas colonias no de época sino permanentes, para niños muy delicados; sin embargo las colonias permanentes no prosperaron porque eran soluciones momentáneas (un periodo corto de estadía). La determinación de la clase de colonias: de mar, interiores, de montaña, a que debían destinarse los distintos niños corría a cargo, como era de rigor, de los médicos escolares.

Estos diferentes experimentos de la Escuela-Medio llevó a Hernández (1945) a presentar las siguientes conclusiones: lo primero es que no se niega la incidencia de la naturaleza y el medio en el desarrollo del niño, corporal y espiritual y en el carácter del hombre. Sin embargo, se abstenía de deducir de esta evidencia que existía un determinado medio pedagógico, y que éste era precisamente el campo; esto, a juicio del autor, era extremar la cuestión. Algunas colonias se fundaron con argumentos asentados en la ley biogenética, según los cuales el niño era semejante al hombre primitivo y por lo tanto había de vivir en un medio parecido a aquel en que éste vivió.

Contraria a estas experiencias, la pedagoga alemana Martha Múchow se preguntaba ¿por qué muchos hombres nacidos y criados en las ciudades no son, en conjunto, menos fuertes ni menos sanos que los criados en el campo?, y los promedios de mortalidad son menores en aquellas.

En Colombia este experimento se dio de dos maneras: las de orden permanente que atendían la rehabilitación física de los escolares pertenecientes a climas malsanos y que eran transportados desde regiones donde el paludismo y la

anemia hacían estragos en el cuerpo del niño; y las de carácter temporal, que se instalaban en tiempo de vacaciones (Tablas 2, 3). En el informe al gobierno central titulado Colonias en Manizales (1942) quedó explicada la manera como se distribuían estas instituciones. En tal sentido se encontraba la colonia escolar de la Enea en Manizales, situada en clima frío a unos 13 Km de la ciudad, se sostenía con fondos nacionales y departamentales y recibía por un periodo de tres meses grupos de escolares convenientemente revisados por las autoridades sanitarias; no menos de 200 niños anuales, que luego regresaban a sus hogares en magníficas condiciones: fuertes, robustos y, según el documento, visiblemente mejorados en comportamiento. El informe concluía que lo que lograba el clima era impresionante en modificaciones de los hábitos.

También estas colonias se clasificaban en nacionales y locales; del primer grupo eran las colonias de Usaqué, Santa Marta y la Sierra Nevada. Cuando se observan las estadísticas de los niños y las enfermedades que padecían, según los informes, adquiridas en climas malsanos, se comprende porqué fueron tan importantes estas prácticas. En la tabla 1 se observa una presencia marcada de enfermedades como tuberculosis, paludismo, sífilis, y lo que se llamó miseria fisiológica; de ésta salían locos, alcohólicos, epilépticos, entre otros. Las tablas 2 – 4 muestran la clasificación de las colonias en el país en 1941.

Tabla 3. Distribución porcentual de los diagnósticos de ingreso a la colonia de vacaciones de Usaqué

Distribución porcentual de los diagnósticos de ingreso a la colonia de vacaciones de Usaqué		
Enfermedad	casos	Porcentaje%
Miseria fisiológica	823	81
Parasitismo intestinal	1015	100
Uncinariasis	685	67

Sífilis	96	9,45
Tuberculosis	122	12,01
Paludismo	779	76
Hipertrofia amigdalar	148	16

Fuente creación propia

La colonia de Usaquén se fundó en 1937. En 1941 ingresaron 120 niñas, con edades entre 10 y 12 años, de los departamentos Norte de Santander, Boyacá, Cundinamarca, Tolima, Valle e intendencia del Meta, “las niñas reciben cuidados especiales, médico, personas para el planchado de su ropa”.

Tabla 4. **Colonias escolares sostenidas por la nación**

Nombre	Departamento	Municipio	Niños atendidos por año	Presupuesto (en pesos)
Colonia escolar de Bogotá	Cundinamarca	Usaquén	672	35000
Colonia marítima del Magdalena	Magdalena	Santa Marta	134	18000
Colonia escolar del Carmen	Chocó	Carmen	60	12000
			total 867	total 65000

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Obra educativa del gobierno 1940.

Tabla 5. Colonias escolares que funcionan con auxilio nacional

Nombre	Departamento	Municipio	Niños atendidos año	Auxilio nacional (en pesos)
Colonia escolar de Nazaret	Antioquia	Robledo	180	2400
Colonia escolar Bolívar	Antioquia	Bolívar	90	1200
Colonia escolar Santa Bárbara	Antioquia	Santa Bárbara	75	1000
Colonia escolar de Carolina	Antioquia	Carolina	75	1000
Colonia escolar de la Enea	Caldas	Manizales	170	300
Colonia escolar Alberto Nieto Cano	Cundinamarca	Pacho	120	5000
Colonia escolar Heliodoro Rozo	Huila	Pitalito	75	3000
Colonia escolar de Agua dulce	Santander	Lebrija	120	300
			total 865	

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Obra educativa del gobierno 1940.

Tabla 6. Colonias escolares que empezarían funcionar en 1941

Nombre	Departamento	Municipio	pagado construcciones	sostenimiento
Colonia escolar de Arcabuco	Boyacá	Arcabuco	11376	15000
Colonia escolar de Coconuco	Cauca	Popayán	8000	10000
Colonia escolar de Jamay	Valle	Cali	8000	15000
			total 27376	total 4000

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. Obra educativa del gobierno 1940.

El Consejo de Estado en 1942, a través del ponente Antonio Escobar Camargo, determinó que no podrían ser directores de colonias escolares los maestros de las mismas, sino las personas que comprobaran haber ejercido el magisterio primario por un tiempo no menor de cuatro años. Con esta medida se estaba pasando de una concentración escolar a una escuela con un fuerte énfasis en educación para el medio.

- **La pedagogía del suelo natal.** Esta modalidad fue desarrollada en Alemania, en los años treinta y cuarenta, como un movimiento pedagógico de carácter eminentemente ideológico. Se ha designado este pensamiento como muy cercano en su significación al romanticismo campestre. El prestigio pedagógico y cultural de Alemania de antes de la guerra y los especialísimos modos de propaganda utilizados, fueron la causa para que este movimiento hubiese logrado extenderse en muchos países. Los defensores de esta doctrina eran escritores y profesores cuyas ideas se vinculaban con el neovitalismo biológico representado en trabajos de autores como Spranger, considerado uno de los promotores de la educación social en Europa; no obstante promover una educación para la conciencia nacional alemana en la época nazi (Quintana, 1999), se exilió al no compartir las

formas autoritarias del régimen. Otros autores de esta escuela fueron Aloys Fischer, Litt y Stieglitz.

Además de sendas monografías sobre Humboldt (1909) y Goethe (1933), los trabajos de Spranger aludían a las Formas de vida (1914), Cultura y Educación (1919), Comunidad Nacional, Estado y Educación (1932) y El educador Nato (1958). Todos se referían al papel de la educación en la creación de un sentimiento espiritual de arraigo al medio y exaltación del sentimiento patrio. La pedagogía social se asociaba de modo tan íntimo a esta tendencia localista que en la práctica se confunde con ella.

- Excursiones escolares.

Estas prácticas escolares tuvieron su auge después de los años veinte, como una manifestación de la escuela nueva, lo que Garrido (1995) denominó “necesidad de contextualizar la educación en plena naturaleza”, donde el estudio del medio, además de buscar la adquisición conceptual del mismo, esperaba contribuir a la formación integral y afectiva del individuo, su estudio estaba directamente relacionado con el desarrollo intelectual, moral y social del sujeto.

Imagen 14: Excursionistas venezolanos en su paso por Barranquilla



Fuente: informe Ministro de Educación Guillermo Nannetti, 1941

En Colombia la resolución número 5 de Febrero 24 de 1941 reglamentó las excursiones y caracterizó su implementación en todo el territorio nacional indicando que:

- “1- Que las excursiones escolares tienen un múltiple valor educativo y que por lo mismo no pueden convertirse en paseos sin finalidad distinta a la educación.
- 2- Que para la mejor organización toda excursión debe obedecer a un plan estudiado con suficiente anterioridad, en el que se debe contemplar los diversos aspectos de ella.
- 3- Que no es conveniente que las escuelas hagan excursiones sin tener fondos suficientes para la realización de su itinerario.”

El Ministro de Educación Guillermo Nannetti en su informe final de gestión de 1941, registró como

“(…) en varios lugares de los departamentos, se solicitaron las correspondientes autorizaciones para la verificación de excursiones intermunicipales, con objetivos de estudios geográficos, históricos, estudios de la naturaleza, etc., las que con las condiciones que exigen actividades de esta índole, han sido aprobadas con la condición de que una vez realizadas se envíe el informe respectivo de las labores realizadas, requisito que se ha cumplido ante los señores Inspectores Escolares de la correspondiente zona”(p.56)

Además de las excursiones realizadas dentro del país el ministro enumeró e inventarió las que se recibieron del extranjero; Ecuador, Venezuela (figura 4), Perú y Chile.

De la misma manera, excursionistas colombianos visitaban el extranjero; en su informe final el rector del Colegio de Boyacá relató cómo un grupo de estudiantes del último año realizaron en el mes de julio de 1952 una excursión a la república del Ecuador, auxiliada con la suma de tres mil pesos (\$ 3.000-00) por la Asamblea del Departamento, por medio de la Ordenanza número 3 de 1943. El rector del colegio dirigió un mensaje al señor Ministro de Educación Nacional de Ecuador en el cual fijó el significado de estas giras estudiantiles por tierras americanas, y para asegurar los fines culturales de la excursión se dividió ésta en

las siguientes comisiones de investigación: histórica, geográfica, información económica y social y educación pública, cada una de las cuales debió rendir a la dirección del plantel un informe acerca de sus actuaciones.

Fueron famosas las salidas pedagógicas de los Hermanos Lasallistas; en el año de 1952 los excursionistas dirigidos por el Hno. Roberto y el Hno. Eugenio y en compañía del capellán R. P. Salvador Pruñonosa, se trasladaron a la ciudad de Palmira con 50 niños de quinto de primaria. La revista Boletín La Salle registró este acontecimiento, un aparte del informe explicaba lo siguiente:

“Recorrimos, para admirar de cerca la riqueza del Cauca, el ingenio de azúcar La Manuelita, grandiosa industria que ha comenzado en las extensas plantaciones de caña, viene a concluir después de ardua labor y delicados procesos en el blanco y minúsculo terroncito de azúcar que lleva el mensaje del Valle a todos los rincones de Colombia. La Magnífica construcción y los extensos terrenos brindan oportunidades preciosas para experimentar con la flora y fauna nativas, reflexionamos sobre el clima y sus suelos” (Boletín La Salle, 1952, p. 23).

El concepto articulador de estas excursiones era el de medio. En los gráficos 5 y 6 extraídos del Boletín La Salle (1952), se observa la vinculación que se realizaba del ambiente a las condiciones socio-económicas.

Imágenes 15 y 16: diversidad de medios para estudiar



Figura 16. Casa y familia de ambiente acomodado, propio para el desarrollo de los niños. Boletín La Salle (1952).

A manera de conclusión se puede afirmar que, desde los años treinta hasta los años sesenta, se dio lo que se llamó la pedagogía del medio, la cual ingresó con la geografía, las ciencias naturales y el higienismo, y perseguía el mejoramiento racial así como el reconocimiento y apreciación del territorio nacional, lo que se convirtió tanto en una teoría como en una práctica escolar.

220

3.3 ¿Para qué sirve estudiar geografía en un mundo ofuscado por los valores prácticos?

En el curso de una visita al Ecuador, Vera (1961) relata que:

“(...) observé en una pequeña aldea a orillas del Lago de Otavalo un grupo de indios que trabajaban con inusitado empeño transportando piedras, emparejando el terreno y abriendo zanjas para los cimientos de una escuela. Era un día domingo, y nadie les pagaba por su esfuerzo. Tres o cuatro meses después regresé al mismo sitio; la pequeña escuela que habían construido para sus hijos, con ayuda de las autoridades en relación con aquellos materiales que sus escasos recursos les impedían adquirir, estaba terminada, y ochenta muchachitos, muy ordenados en sus modestos bancos, estudiaban en ella bajo la dirección de una maestra”. (p.34)

Este relato se convierte en una síntesis de lo acaecido con la escuela en las décadas aquí estudiadas, 1940-1960, que Martínez (2004) denominó de la escuela expansiva y Viñao Frago (2004) escuela para todos.

La masificación del mundo escolar es hija de la postguerra que, como mostramos con anterioridad, ocasionó un mayor crecimiento demográfico (baby boom), proliferación de nuevas materias primas, evolución en las maquinarias y herramientas, aparición de máquinas automáticas o semiautomáticas para conducir la producción, expansión económica importante, una fuerte presencia del Estado y una inusitada presión por formar mano de obra calificada. Se promovieron una variedad de estrategias mundiales para tecnificar el sector rural, y se disparó la urbanización especialmente en América Latina. Así como se impuso un estilo de vida norteamericano consumista, con el que se pretendía emular las condiciones de gran abundancia, optimismo, prosperidad y riqueza en

las que vivía esa nación. Estas dinámicas comenzaron a exigir la masificación de la escuela.

En el apartado anterior se estudió como en este período se reconstruyen las relaciones económicas y políticas internacionales imponiéndose la escala mundo, con una fuerte tendencia a la integración de los mercados como parte fundamental del andamiaje de la economía de la posguerra; se forjó Bretton Woods, (New Hampshire) en 1944, donde se buscó diseñar un sistema comercial abierto, surgieron el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) como los organismos encargados de diseñar e impulsar una visión y unas políticas de desarrollo, ligadas con los mecanismos para las transferencias financieras de Estados Unidos hacia las naciones devastadas por la guerra.

Lo moderno, tan amplio en su acepción, venía involucrado con la planificación y la promoción del desarrollo económico. La consolidación y expansión de las relaciones capitalistas solicitaban un tipo específico de escuela, por lo que la jerarquización de las disciplinas en la escuela cambió, como también cambiaron los problemas educativos que había que solucionar. Ya no eran situaciones locales o nacionales las que más importaban, la alfabetización y la masificación del bachillerato, como venía haciéndose con la escuela primaria, se fueron convirtiendo en metas.

El Boletín de la Unesco (1961, p. 9) presentaba una serie de estadísticas que reforzaban las apreciaciones anteriores, el nivel educativo promedio de la población latinoamericana en 1950 era de dos años escolares, fluctuando entre medio año escolar en los países donde la educación estaba menos generalizada y poco más de cuatro en los países más avanzados desde el punto de vista educativo. América Latina ocupaba el puesto 9 en las estadísticas globales de analfabetismo (ver imagen 17).

Como resultado de las nuevas políticas, entre 1956 y 1959, el número de matrículas de las escuelas primarias de América Latina se incrementó en cerca de cuatro millones de niños, y en más de 90.000 la cifra de maestros. En algunos países el aumento del número de alumnos en las escuelas primarias había sido verdaderamente espectacular: 40% en Honduras en los últimos tres años; 40% en Venezuela a partir de 1958; 40% en Cuba sólo en el año 1959 (Unesco 1961).

Imagen 17: demografía de América Latina 1950

**AMÉRICA LATINA
POBLACIÓN, ANALFABETISMO,
Y RENTA POR HABITANTE (1950)**

País	Población		Analfabetos de 15 años y más %	Ingreso per cápita U \$ S	Población rural %
	Total (miles)	15 años más %			
Argentina	17.189	69	13,6 (1)	300-449	37,5
Uruguay	2.407	69	15,0 (C)	300-449	...
Chile	6.073	61	19,9	150-299	40,1
Costa Rica	801	57	20,6	100-149	66,5
Cuba	5.508	64	22,1	300-449	43,0
Panamá	797	58	30,1	150-299	64,0
Paraguay	1.397	56	34,2	100	65,4
Colombia	11.334	57	37,6	100-149	63,7
México	25.826	58	38,0 (C)	100-149	57,4
Ecuador	3.197	57	44,3	100	71,5
Venezuela	4.974	58	47,8	300-449	46,2
Brasil	51.976	58	50,6	100-149	63,8
Perú	8.521	56	53,0 (C)	100-149	64,6
Rep. Dominicana	2.131	56	57,1	100	76,2
El Salvador	1.868	59	60,6	100-149	63,5
Nicaragua	1.060	57	61,6	100-149	65,1
Honduras	1.428	59	64,8	100	71,0
Bolivia	3.019	60	67,9	100	66,4
Guatemala	2.805	57	70,6	100	75,0
Haití	3.112	61	89,5	100	87,8

(1) Población de 14 años y más.

C Calculado sobre datos no completos.

Fuentes : Naciones Unidas : *Demographic Yearbook*, 1955, 1956, 1957, 1958.
Naciones Unidas : *Informe preliminar sobre la situación social en el mundo*, Nueva York, 1952.
UNESCO. *World Illiteracy at Mid-century*, París, 1957.

22

Fuente: Tomado del correo de la UNESCO 1961

En pocas palabras, en la década del cincuenta, el dilema de América Latina era cómo retener en una escuela la cada vez más creciente población infantil y, dada la escasez de capital, la tarea más urgente era utilizar en su totalidad los recursos disponibles, entre ellos los dos más importantes: la tierra y la mano de obra. Bajo esa convicción, se dispusieron medidas globales para incentivar el bachillerato vocacional, la educación para el trabajo y lo que se denominó como la

educación fundamental; baluartes del desarrollo que ya estaba encaminado. Las ideas pragmáticas de la educación se estaban localizando. Del lugar que ocupará la geografía escolar y sus relaciones con estos procesos se tratará a continuación.

3.3.1. La formación para el trabajo

La educación media o de bachillerato constituyó durante el periodo 1930 a 1945 uno de los campos más controvertidos y con mayores cambios. La misión alemana de 1922 había considerado la orientación tradicional clásica como inadecuada para las necesidades del país y, en efecto, había recomendado su división en un período de formación general de cuatro años y un complementario de dos años, de orientación práctica y en cierto sentido profesional.

En relación a la postura de un bachillerato profesional en el mundo se daban dos discusiones sobre las teorías que pudieran estar cimentando esta práctica; por un lado, desde la pedagogía circulaba en Europa, especialmente en Alemania, el concepto de la escuela del trabajo de J Kerschensteiner y, por otro lado, la Educación Fundamental promovida por la Unesco, que no estaba directamente dirigida para un tipo de bachillerato, pero terminó influyéndolo por las prácticas que impuso y los campos conceptuales que consolidó.

3.3.1 La educación fundamental: la escuela no solo es un centro educativo sino también un centro social.

El dispositivo por excelencia de la educación de posguerra en América Latina se denominó la “Educación Fundamental”, esta podría catalogarse como una de las primeras cruzadas que emprendió la Unesco en el mundo. La apropiación del concepto de desarrollo fue dibujando a pinceladas la forma de un deber ser imposible de alcanzar con masas de población analfabetas, con un sistema educativo afincado en la escuela y unos saberes escolares que no se articulaban completamente a las nuevas formas de producción. Algunos cambios

de enorme trascendencia se estaban presentando y generaron transformaciones en el mundo del conocimiento, así como en el lugar de la escuela y del maestro.

En enero de 1954 se reunió en Puerto Rico una comisión de la Unesco para preparar la Conferencia sobre Educación y Explotación Agrícola en Pequeña Escala; este trabajo requirió de tres documentos, tendientes a orientar las nuevas industrias que revalorizarían los territorios y una masiva formación de técnicos.

La mayor parte de los documentos elaborados en la reunión de Puerto Rico consideran que la implementación de la Educación Fundamental requería de estudios previos sobre las condiciones sociales y antropológicas de la región, pues se consideraba que de otro modo no podría llegarse a una solución definitiva de sus problemas. Se pensaba en el analfabetismo como la dificultad más extendida, además de las diferencias raciales y culturales. Por lo que se concluía que los especialistas en Educación Fundamental deberían tener una preparación en antropología social.

Se cuestionó que la escuela no preparara para habilidades manuales, y que en la mayoría de establecimientos de enseñanza lo esencial era aprobar los exámenes, de igual manera se puso en cuestión que la lucha por la escolarización se convirtiera en conseguir un rango social elevado, en medio de un alto individualismo. Los participantes en este evento concluyeron que lo que se aprende en la escuela de América Latina era libresco y no permitía el camino hacia el desarrollo.

Muy entrada la década de los cincuenta, diferentes documentos presentaron diversas dificultades para abordar el concepto de educación fundamental (EF), dificultades que se materializaron de la siguiente manera: “a) para algunos consistía en dar a los adultos una instrucción sencilla y práctica que les procure la alfabetización, conocimientos y prácticas que aseguren a la familia y a la comunidad condiciones sanitarias normales y una alimentación adecuada, un

mejoramiento de las técnicas del trabajo manual, agrícola y doméstico; b) para otros se utiliza este concepto indistintamente con la educación de adultos, educación popular, educación fundamental y desarrollo de la comunidad; c) y para otros más, como la Unesco, es fundamental en el sentido de que proporciona el mínimo de conocimientos teóricos y prácticos que constituyen la condición esencial para conseguir un nivel de vida adecuado". (UNESCO 1954)

Lo que todos los conceptos contemplan es que la EF constituía el requisito previo de una verdadera eficacia en el trabajo llevado a cabo desde el punto de vista sanitario, agrícola y demás servicios relacionados con una preparación práctica. Por lo anterior, el concepto de la Unesco (1952) terminó siendo el más utilizado, en él se contempla que "La educación fundamental es la instrucción mínima y general que tiene por objeto ayudar a los niños y a los adultos privados de las ventajas que ofrece la instrucción oficial a comprender los problemas que se plantean en su medio ambiente inmediato así como sus derechos y deberes". (p.4)

En general, en el sentido de los conocimientos de la educación fundamental, lo teórico y práctico no constituyen un fin por sí mismos. Utilizaban métodos activos, centrandos el interés sobre problemas prácticos que se planteaban la realidad del ambiente, y de este modo desarrollar tanto la vida individual como social. La EF estaba diseñada para los niños que no se beneficiaron de un sistema adecuado de instrucción primaria y para los adultos que carecían de posibilidades educativas; utilizaba todos los medios apropiados para desarrollarlos, como el esfuerzo individual y la vida de la comunidad.

Este tipo de educación interesó principalmente a aquellas regiones del mundo donde el analfabetismo, las enfermedades y la pobreza limitaban, a juicio de la Unesco, la posibilidad del progreso humano. Merece especial atención la palabra "mínima" que figura en la definición, pues es posible según UNESCO (1956) que en algunos casos el nivel mínimo pueda convertirse en el objetivo

máximo. La educación fundamental tenía sus límites pues estaba destinada a grupos en los que predominan los analfabetos a los que solo se les podía dar ciertas nociones elementales, por ejemplo de lectura, escritura y aptitudes profesionales básicas.

La Educación Fundamental tenía sus raíces en la preocupación que le generaron las masas analfabetas a las potencias coloniales, adicional a esto la inquietud creada por la falta de aprovechamiento de los recursos potenciales en las zonas insuficientemente desarrolladas que administraban. Se resaltó que si un sistema educativo ha de contribuir a preparar a un pueblo a gobernarse por sí mismo, debe facilitar la formación de aptitudes que permitan aumentar la producción de riquezas con objeto de financiar los servicios sociales y, por consiguiente, deben estar estrechamente relacionados con los planes de desarrollo económico. El individuo no podría tener los derechos ni las responsabilidades de la ciudadanía democrática, ni dar pleno sentido a su vida personal, si no dispone durante toda su vida de posibilidades de educación; ya que el bajo nivel de vida, en condiciones primitivas, constituye el principal obstáculo que se opone al desarrollo social.

En lo que concuerdan todos los autores, según Howes (1955), es que la disminución del analfabetismo era esencial para organizar de una manera más eficaz la capacidad de producción de muchos pueblos, la evolución hacia la autonomía de las zonas insuficientemente desarrolladas era una forma de luchar contra la pobreza y la enfermedad, por lo que la alfabetización debía ayudar al individuo a satisfacer sus necesidades, como miembro de una comunidad local y como ciudadano de su país. De igual modo, se precisaba que no se debía hablar de alfabetización como de algo peculiar de las zonas llamadas atrasadas.

3.3.2 La presencia de la geografía escolar en la modulación del currículo prescrito de la posguerra en Colombia.

Antes de la posguerra la geografía, en el plan de estudio escolar en Colombia, pasó por varios momentos importantes que vale la pena considerar de manera sucinta puesto que permiten comprender lo que aconteció después con esta disciplina escolar.

En primer lugar, la Ley 39 de 1903 pretendió organizar el sistema de instrucción pública. En adelante, por lo menos hasta 1960, no era posible entender el currículo prescrito escolar sin el conocimiento de esta ley, o para derogar una parte de ella o para reafirmar algunas de sus partes. El espíritu de este documento puede denominarse como una amalgama entre los impulsos modernistas oficialistas y la resistencia religiosa del momento, que contemplaba con un minucioso sistema coercitivo y de vigilancia.

Esta ley dividió las materias de enseñanza en cursos progresivos, que los niños recorrían gradualmente en el tiempo que duraba el aprendizaje, sin que fuera permitido hacer predilección en favor de algunos de los estudiantes, ni dar la preferencia a una materia sobre otra, ni entrar en operaciones forzadas para el espíritu y contrarias al desarrollo natural de la razón infantil.

Los institutores debían basar sus enseñanzas en la intuición, despertando el espíritu de observación, reflexión e invención, y acostumbrar los niños a expresar sencilla pero correctamente sus observaciones. Esta ley reglamentó que en la escuela primaria se debía dar un curso de moral didáctica, ya que lo que requería el niño es un buen ejemplo de su maestro, “la enseñanza moral en acción implica el ejemplo”, se esperaba que el niño desarrollara facultades mentales; las materias se deberían dirigir para provocar la espontaneidad del pensamiento.

Las nociones debían ser exactas, y consideraban necesarias las repeticiones, ya que éstas hacen familiares las materias enseñadas, fomentando

el gusto por los estudios útiles que se acompañan de teoría y práctica, en consecuencia se debía explicar con la experiencia materias como la geografía, ejemplarizando las riquezas del país. La educación cívica y geográfica eran primordiales en esta reforma y debían despertar y avivar el amor patrio en los niños, exaltar en ellos el sentimiento en favor del país natal con exposiciones, expediciones y excursiones frecuentes a las bellezas paisajísticas de la patria; los cantos debían inculcar este sentimiento así como los eventos conmemorativos, por lo que los niños debían cantar el himno nacional al final de cada jornada de estudio. La geografía nucleó tres de los intereses más importante de ese momento: la patria, la nación y el medio.

En segundo lugar, con el decreto 1235 de 1935 se reformó el bachillerato y apareció por primera vez la Antropogeografía, la cual tomó el espacio de la geografía y se enseñó bajo esta denominación hasta bien entrados los años sesenta del siglo pasado. Esta denominación, como se verá más adelante, guarda fuertes vinculaciones con el determinismo geográfico, la raza superior, y el establecimiento de la geografía humana en el texto escolar.

Con el nuevo plan de estudios para los Colegios de Bachillerato, estipulado en el decreto número 2893 de 1945, se modificó lo concerniente a la enseñanza de la geografía, ya que en 1939 se había creado un binomio con la historia. En 1945 se semestralizaron las disciplinas académicas, experimentándose una modalidad no conocida antes.

Tabla 7: semestralización curricular de la de la geografía

AÑO	DENOMINACIÓN	HORAS
Primero.	Geografía de Colombia primer semestre	5 horas, semanales por semestre
	Historia de Colombia segundo semestre	6 horas,

		semanales por semestre
Segundo	Geografía Universal	5 por año
Tercero	Historia Universal.	6
Cuarto	Historia de América.....	2
Quinto		
Sexto	Geografía económica Colombia..... semestre horas	4
	Historia Colombia semestres.....	4

Fuente: Tomado del Decreto número 2893 de 1945

Horas totales de geografía 14

Horas totales de historia 17

La geografía tenía 14 horas semanales durante todo el bachillerato, iniciando en el primer año con cinco horas semanales (primer semestre), continuaba en segundo año con una geografía universal, y vuelve a encontrársela en el plan de estudio hasta el último año (sexto grado) con cuatro horas. La historia tenía, en total durante todo el bachillerato, 18 horas semanales; iniciaba con seis horas en un semestre de primer grado, y volvía en tercero con 6 horas; en cuarto año, historia de América dos horas, y en sexto año con cuatro horas. Con esta modalidad se comenzaba a fortalecer la educación histórica, de manera cualitativa y cuantitativa, frente a la geografía.

Apenas si había logrado terminar el bachillerato el grupo que inició su secundaria con la reforma de 1939 cuando se expidió el decreto número 0075 de 1951 (Enero 17), por el cual se adoptó un nuevo plan de estudios para la enseñanza secundaria, en el que ya no era semestralizada la enseñanza de la historia y la geografía. Se mantuvo la tendencia de una mayor cantidad de horas y cursos dedicados a la enseñanza de la historia, con cuatro cursos de historia en 16 horas semanales, mientras que solo en tres años de la secundaria se veía geografía con un total 12 horas semanales.

Tabla 8: La implementación anual de la geografía

AÑO	DENOMINACION	TIEMPO
Uno	Geografía de Colombia y su relación con América	Horas 4
Dos	Geografía Universal	Horas 4
Tres	No hay	
Cuatro	No hay	
Cinco	Geografía superior de Colombia	Horas 4

Fuente: Información adaptada del decreto número 0075 de 1951

En menos de tres años llegó una nueva reforma del bachillerato con el Decreto 0925 de 1955 (Marzo 25), por el cual se daba una transformación al plan de estudios y la organización del bachillerato y se dictaban otras disposiciones. La motivación de esta reforma se anunció de esta manera:

“(…) que es unánime en el país la convicción de que el actual bachillerato adolece de graves fallas, tales como: el excesivo número de materias, su desarticulación, el recargo de los programas, la ausencia de criterio psicológico en la selección y distribución de asignaturas, la orientación hacia un memorismo

estéril que reduce las posibilidades y el interés de las inteligencias jóvenes, desarrollando en cambio pasividad de los alumnos por los efectos del sistema y las inmoderadas exigencias en las tareas domésticas”

La geografía se organizó nuevamente al lado de la historia.

Tabla 9: La presencia de la geografía en reforma 1955

AÑO	DENOMINACION	TIEMPO	Primer.	Geografía e	Tercero	Geografía e
			Historia,	tres horas		
			semanales.			
	Segundo	Geografía, e			Historia,	tres horas
	Historia,	tres horas			semanales.	
	semanales		Cuarto	Geografía e		
			Historia,	tres horas		
			semanales.			

Datos tomados del decreto 0925 de 1955

Trascurridos 20 años, entre 1935 y 1955, el país enfrentó cuatro grandes reformas a sus planes de estudio y en cada una de ellas la geografía ocupó un lugar desventajoso frente a la historia, hasta la última modificación que las emparejó. Estos cambios están referidos al bachillerato clásico porque, como se vio anteriormente, la primaria estaba integrada a otra dinámica comandada por las teorías del medio. Hasta ese momento el enrarecimiento de la disciplina escolar estaba relacionado con su presencia en algunos cursos y su ausencia en otros, así como su vinculación en un mismo espacio con la historia. Su autonomía y su fuerte presencia de antes de los años cincuenta comenzaban a trastocarse.

3.3.3. La presencia de la geografía escolar en el bachillerato vocacional

En una conferencia radiofónica titulada “La misión del maestro”, pronunciada el 14 de marzo de 1952 durante la celebración del día del educador, la Universidad de Antioquia presentó el estado en que se encontraba la Educación Vocacional. Retomó las misivas ministeriales que sobre las escuelas vocacionales circulaban y mostró un nuevo viraje en estos temas:

“(…) la productividad del obrero colombiano debe ser mayor para que Colombia alcance un nivel de vida más alto, muchos factores pueden contribuir a este fin y, entre ellos, una educación más adecuada en los niveles primarios y secundarios; pero la preparación técnica puede aumentar más rápidamente la productividad. Este tipo de educación puede también facilitar la utilización de nuevas técnicas, maquinarias y herramientas. Así mismo, son muy escasos los obreros capacitados para utilizar y conservar sencillas herramientas agrícolas y de taller. Se observa una gran deficiencia en el personal, jefes de oficinas, ayudantes de administración, en fin, toda clase de empleado que pudieran contribuir a la preparación y mejor utilización de otros”. (p7)

La Universidad de Antioquia buscaba, según la alocución señalada, mejorar y ampliar los servicios de la facultad de agronomía y fomentar la creación de escuelas agrícolas, siguiendo la orientación establecida por la Federación Nacional de Cafeteros. De igual manera, buscaba los medios para destinar más fondos para la enseñanza agrícola, de modo que en un lapso de cinco años la partida presupuestal del momento, de medio millón anual, se quintuplicase. También se pretendía aprovechar la avanzada experiencia de varios países latinoamericanos y tomar como modelo las escuelas populares (folk schools) de Dinamarca y Nueva Escocia.

Las Escuelas Vocacionales rotatorias surgieron con el decreto número 0281 de 1941, y tenían por objeto “dar al niño de la Escuela Primaria, una orientación para Artes Manuales y Oficios Industriales, colocándolo en contacto con un instrumental sencillo que le permita ejecutar una serie de ejercicios rudimentarios relacionados con las industrias regionales”(p.3). Su objetivo era capacitar intelectualmente al alumno y dotarle de los conocimientos básicos para el desempeño de su profesión; la enseñanza teórica se dividía en dos ramas: asignaturas de cultura intelectual y asignaturas de cultura técnica. Los programas para este tipo de escuela debían adaptarse para cobijar a los dos sexos. Y para la secundaria se juntaron la geografía y la historia con una asignación de tres horas, pero la mayor intensidad horaria la contenía la asignatura de Instrucción Militar con cinco horas.

La enseñanza teórica comprendía los siguientes grupos:

- I. Matemáticas y dibujo
- II. Idiomas
- III. Ciencias sociales
- IV. Ciencias naturales
- V. Educación moral y cívica
- VI. Educación física e higiene
- VII. Materias teológicas y especialización

Historia y geografía de Colombia. Para todas las especialidades.

Historia y geografía universal. Para todas las especialidades.

Economía industrial. Para todas las especialidades.

Geografía económica. Para los técnicos, mecánicos y electricistas.

Estadística. Para los técnicos, mecánicos y electricistas.

Con el Decreto 0281 se reglamentó la enseñanza industrial, con la especificación que la enseñanza práctica tiene por objeto el desarrollo de las aptitudes manuales del alumno, hasta proporcionarle la perfección necesaria para que su futura labor produzca el máximo rendimiento. Este postulado hace parte de una educación productiva de corte laboral, en donde aparece por primera vez la geografía dentro de las ciencias sociales, en el bachillerato y se dispone un acomodamiento de los planes de estudio en la formación para el trabajo en 1941.

La Geografía económica se configuraba con los siguientes temas: nociones generales (zonas climáticas, superficies, relieve e hidrografía, sus influencias en la producción), agricultura, minería, industria y comercio de principales países; estudios del desarrollo agrícola industrial de Colombia; fuentes de materias primas, centro de producción, vías de comunicación, comercio de importancia y de exportación. En los currículos diseñados para la formación femenina denominados

“bachillerato de educación secundaria femenina”, la historia y la geografía son cambiadas por economía doméstica y ciencias naturales, con adaptaciones para la mujer.

Tabla 10. Presencia de la geografía en el bachillerato vocacional

Decreto	Año	Modalidad	Presencia geografía	Particularidad
Numero 1389	1941	Comercial		Dirección Técnica de Enseñanza Comercial
Número 0281	1941	Reglamenta la enseñanza industrial	Geografía e Historia, las dos con 2 horas	a) Escuelas Vocacionales Rotatorias; b) Escuelas de Oficios; y c) Escuelas o Institutos Industriales
Número 785	1941	Educación secundaria femenina.	No hay	Para que la mujer logre cumplir con sus deberes en el hogar
Número 1340	1941	Consejo Técnico de la enseñanza primaria.	No hay geografía	Tutelar la salud ,raza, adaptar niño medio y elevar el nivel de vida del pueblo por la formación de hábitos y sentimientos de trabajo
Numero 2294	1941	Dirección Nacional de Educación Vocacional	No establece asignaturas	Reorganiza la enseñanza agrícola e industrial

Número 77 de 1943 (enero 18)	1941	Educación normalista	No establece asignaturas	Los cursos de francés que se han venido dando en los años 1°, 2°, 3° y 4°, serán sustituidos por cursos de inglés,
Diario oficial número 26068 Bogotá, lunes 25 de febrero de	1946	Se organiza la enseñanza Comercial en el país.	Geografía económica solo en sexto grado	Se puede nivelar a comercial con bachillerato femenino
Diario Oficial No. 26851	1948	intensificar la enseñanza de la Historia Patria	No aparece en la época decreto para intensificar geografía	La enseñanza de Historia Patria en el bachillerato se dictará en los años preparatorios, 1° y 6°, con una intensidad de 3 horas semanales, y en el 4°, con dos horas semanales de clase
Diario oficial número 27162	1949	Consejo Superior Permanente de Educación Nacional, crear programas en sintonía con OEA	No establece asignaturas	Recomendación de la UNESCO
Decreto número 3327 de 1949 (octubre 24)	1949	Programas de estudios sociales para las Escuelas Primarias Urbanas y Rurales.	Geografía e Historia Nacionales y de la Educación Cívica y Urbanidad	No hay

Número 0356	1949	Enseñanza comercial	Geografía de Colombia y su relación con América Geografía Universal Geografía Económica (Universal y de Colombia)	1) Enseñanza Elemental de Comercio 2) Enseñanza Comercial Especializada
Numero 0192	1951	Plan Institutos de Enseñanza Pedagógica	Geografía de Colombia y su relación con América. 4 Geografía Universal 5	Mayor presencia historia incluye sociología
Numero 1760	1955	Escuelas - Hogar para Campesinas	Historia, Geografía y Cívica 3 Urbanidad 1 Solo primer año	Mejorar el hogar
decreto 1959 0848 (marzo 17)	1959	Campaña Nacional de Alfabetización y Educación de Base.	No hay	
Ley 188 de		Contrato de		Un empleado se obliga a prestarservicio a un empleador, a cambio de

1959 (diciembre 30)	1959	aprendizaje.		que éste le proporcione los medios para adquirir formación profesional metódica
------------------------	------	--------------	--	---------------------------------------------------------------------------------

Fuente: creación propia

La denominación de ciencias sociales para la educación primaria surgió con el Decreto 3327 de 1949 (Octubre 24), con este se aprobaron los programas de estudios sociales para las Escuelas Primarias Urbanas y Rurales, las cuales tenían por contenidos la enseñanza y aprendizaje de la Geografía e Historia Nacionales y de la Educación Cívica y la Urbanidad, y se seguían como programas oficiales con un contenido mínimo para tales materias. Los nuevos programas de estudios sociales, adoptados para las Escuelas Primarias, fueron editados en folleto especial en la imprenta del Ministerio de Educación para su divulgación entre el magisterio primario del país.

La conclusión a la que se arriba es que el proceso de extrañamiento de la geografía escolar comienza en el bachillerato vocacional en 1941 y, en la primaria, en 1949, mientras que el bachillerato clásico traía otra dinámica como se vio con anterioridad. En la tabla 10 se puede evidenciar un mejor posicionamiento de la historia y la pérdida de presencia y extrañeza de la geografía en los planes de estudio. Es la idea del mundo del trabajo articulada a los planes de estudio en plena época de inicio de postguerra lo que generó el inicio de los cambios notables de la geografía escolar que más adelante se instituirán en la década del 60 y se formalizarán en los ochenta.

3.3.4. Bachillerato colombiano: falta de libertad, enciclopedismo y discontinuidad pedagógica

Imagen 18 : Universitarios colombianos Humanistas y técnicos 1950



Fuente. Revista Javeriana 1950

La adolescencia es la etapa más decisiva en la vida humana, afirma De Garganta (1954), “(...) el adolescente adquiere conciencia de su personalidad naciente y conjuntamente surge una tendencia a la emancipación”. Las anteriores frases fueron pronunciadas en la XXII Conferencia de la semana de la educación de la FAE, en España, por un maestro colombiano que participaba allí. Un giro de enormes connotaciones se estaba dando en la historia de la educación en el país, los niños y la educación primaria que habían colmado las leyes y los tratados en épocas anteriores, no lo eran ya en los años cuarenta; en el centro de la preocupación pedagógica y didáctica los nuevos personajes eran los jóvenes.

Dos hipótesis pueden arriesgarse aquí sobre esta mutación: los hechos violentos del 9 de abril mostraron la participación de grandes masas de adolescentes que se encontraban sin escolarización ni actividad laboral, de ahí la preocupación por incorporar al sistema educativo este sector de población y evitar que pudieran convertirse en agentes de violencia; por otro lado, las dinámicas

propias del desarrollo productivo del país y del mundo exigían una mayor escolarización y unos conocimientos precisos para la industria.

La reforma más radical al currículo prescrito de las décadas de cuarenta al sesenta del siglo pasado se dio en 1955; en este momento se decidió integrar en un solo espacio del plan de estudio la geografía y la historia, con una intensidad de cinco horas, hasta el grado cuarto de bachillerato. Es pertinente ventilar las discusiones y las diferentes presiones que llevaron a esta modificación, pues dicha integración se ha mantenido así hasta épocas muy recientes con diferentes denominaciones.

En la década del cincuenta se dieron dos discusiones a profundidad respecto al cambio de asignaturas y al plan de estudio. De un lado, desde la Universidad de Antioquia, en representación del ala más conservadora y clerical, se expresó Alberto Uribe; de otro lado, en la editorial de la revista de la Universidad Pedagógica se expresaron los sectores liberales y progresistas del país, quienes defendían las humanidades, la historia y la geografía, como enseñanzas para el progreso espiritual. Un resumen de estas posturas se presenta a continuación:

Uribe Misas realizó una síntesis de la problemática del bachillerato que desembocó en la reforma de 1955 y resaltó el progresivo aumento de las asignaturas del bachillerato (ver tabla 11) que alcanzan su pico máximo en el año de 1936 con 86 materias; esta sería la causa del retraso educativo con relación a otras naciones (Quintana, 1954).

Tabla 11: Número de materias por año en los planes de estudio Colombia de 1904-1953

Años	Número	Gráfico de la extensión de 20 en adelante
1904	24	....
1910	27	.....
1919	31	.....
1929 a 32	34	.....
1933 a 35	70	.....
1936	86	.....
1937 a 39	75	.....
1940 a 43	57	.....
1944 a 45	65	.....
1946	60	.....
1947 a 48	57	.....
1949 a 50	66	.....
1951	63	.....
1952	47	.....
1953 a 54	60	.....

Fuente: Revista Javeriana 1955

En la legislación anterior a 1932 solo se señala el grupo de conocimientos mínimos que debían impartirse en el bachillerato, pero con la libertad para que cada institución organizara su propio plan de estudios, elaborara los programas, ejercitara sus propios sistemas pedagógicos, distribuyera las horas de clase de la manera más conveniente, calificara y examinara según sus propios métodos y planeara su administración escolar. Por esa razón, antes de 1932 pudieron coexistir, según Uribe, sistemas diversos, que para él eran: el intensivo, seguido generalmente por la mayoría los colegios; y el llamado progresivo, aplicado en algunas instituciones y expresamente reconocido en el decreto 1601 de 1916.

El segundo causante de la crisis, según Uribe, era la implementación del método cíclico⁴⁶ con el que se había estado enseñando las materias escolares, y

⁴⁶ En el año de 1650 el príncipe Rakocksi encomendó a Comenius la misión de diseñar el plan de estudios para Hungría. Así nació el método cíclico, es decir, la noción didáctica que especifica el que cada etapa de la instrucción escolar ha de poseer su propio cuerpo de conocimientos acordes a la edad y a las facultades del educando.

que habría realizado lo que consideró una nefasta alianza con el enciclopedismo. La necesidad de aumentar las materias de los estudiantes (diez materias por día), generaría un fraccionamiento inútil de los conocimientos, lo que se consideraba una de las razones fundamentales del poco rendimiento de los estudios en la secundaria.

De manera anecdótica y gráfica Uribe describe el complejo manejo de la secretaría de un colegio. Señala que para desempeñarla se requería un personal de oficina especializado, debido a que se debían llevar 14 libros diferentes, en los que cualquier tachadura o enmendadura, aun involuntaria, que no se salvara, tenía como consecuencia la suspensión del derecho para conceder certificados de estudios durante uno o más años, como reza la resolución 2624 de 1951 del Ministerio de Educación. Existía también el libro de la Institución de la Bandera, donde se anotaba cuidadosamente cada semana la relación de la ceremonia a la Bandera Nacional con el detalle de un acta notarial. Está, finalmente, el leccionario, donde cada profesor registraba lo explicado en cada clase, los trabajos prácticos de los alumnos, los realizados por el mismo profesor, las observaciones y su firma. En la mayoría de estos libros debía estar estampada la firma del Rector en varias de sus páginas.

Las diversas clases de exámenes eran seis: exámenes de admisión, validación, habilitación, rehabilitación, ordinarios y de fuerza mayor. Cada uno con su reglamentación diferente, sus fechas fijas y algunos se podían realizar con expreso permiso del Ministerio. Para los exámenes ordinarios estaba prescrita incluso la manera de computar las notas.

Con razón, el señor Lauchlin (1952) al referirse al Ministerio de Educación anotaba:

“La preocupación por detalles administrativos representa un problema no solamente para el Ministerio mismo, sino también para otros funcionarios claves dentro de la organización. Los jefes de departamentos se quejan del recargo de asuntos menores muchas veces”. (p.72)

Desde otra óptica, la Revista Educación (1955), de la Universidad Pedagógica Nacional, en su editorial titulada “La reforma de la enseñanza secundaria en Colombia”, se manifestó de la siguiente manera:

“(…) se da hoy una separación clara y metódica de la escuela secundaria de su aparente competidor, el bachillerato clásico, parece que nuestros reformadores se han encontrado permanentemente en un callejón sin salida, al querer negar las humanidades como ejes de formación. La cultura latina de nuestra civilización es de antecedentes inconfundibles clásicos. ¿Cómo romper esos moldes? ¿Cómo romper así con el pasado?”.

Según los cuestionamiento esbozados en la Revista Educación (1955, p.9), una de las grandes falencias consistía en que los maestros consideraban que el problema no estaba en creer que la vida moderna requiere una acción práctica, ni tampoco en preguntarse respecto a sus estudiantes, ¿Cómo vamos a seguir llenándoles la cabeza con un acervo de informaciones que no les van a servir para nada? se preguntaban y respondían que era preciso indagar por la pertinencia de sus materias. Frente a la crisis que se venía planteando, los profesores de la Escuela Normal Superior reflexionaban lo siguiente:

Primero, que en el mundo de la posguerra ya existía la tendencia a otorgar unos objetivos y unos contenidos de educación y de instrucción a la primera época de la escuela secundaria; en donde las materias debían organizarse considerando pertinencias pedagógicas y didácticas, que permitieran al joven que no pudiera o no quisiera continuar estudios superiores, recibir el mayor beneficio posible del tiempo invertido en ellas. Por lo que estos maestros recomendaban que las anteriores reformas se debieran mirar con espíritu de aprendizaje y no de sanción.

Segundo, el periodo de la historia universal en que se presentaba tal reforma se caracteriza, en los Estados Unidos, por un mayor desprecio al trabajo manual y por confundir la vida laboral con el trabajo⁴⁷; la innovación se da en la misma High School, en el colegio y en la facultad académica, generando oportunidades al alumnado para adiestrarse en profesiones lucrativas de muy

⁴⁷ Nótese que en estas afirmaciones está el espíritu de Kerschensteiner.

diversa índole, sin perjuicio de su avance en los grados propios del plan formal de estudios que se van cursando, es decir se forman paralelamente para el trabajo y para aspirar a la educación universitaria.

Tercero, y tal vez lo más importante, es lo que se recoge textualmente de la Revista Educación (1955, p.34), en donde se expresa que

“(…) la enseñanza secundaria se destina a la preparación de las individualidades conductoras, esto es, a los hombres que tendrán que asumir las responsabilidades mayores dentro de la sociedad y de la nación, hombres capaces de concepciones y actitudes espirituales que es preciso infundir en las masas, que es preciso llegar a convertir en habituales en el pueblo. Por ello ha de ser una educación patriótica por excelencia, y patriótica en el sentido más elevado del vocablo, a saber, capaz de dar a los adolescentes la comprensión de la continuidad historia de la patria, la comprensión de sus necesidades y problemas, de la misión y de los ideales de la nación, así como de los peligros que la acompañen, la cerquen o la amenacen;”.

Esta discusión que enfrentaba una posición en la que se hablaba de la crisis del bachillerato debido al número de sus materias, porque lo oportuno y aconsejable en la época era revisar su pertinencia y cantidad en el plan de estudio especialmente las asignaturas como las de historia y geografía que no se relacionaban con el mundo del trabajo y, por otro lado, se dio una posición que se enfocaba no en el número sino en la pertinencia para una educación patriota. Por lo tanto, el problema no era de cantidad sino de cualidad, y contenidos, la educación para el trabajo no debía interferir la dinámica de los conocimientos escolares ya que podría darse en jornadas alternas,.

Por lo anterior las discusiones dadas a la existencia de la geografía escolar en la década del cuarenta tenían que ver con estas dos posiciones. Adicionalmente la Revista Semana (1955) aumentaba la discusión, ya que su editorial le aconsejaba al gobierno de la época que más allá de juntar o separar asignaturas se debía ampliar la etapa de la primaria, así como la escuela secundaria.

3.3.7 La mundialización de la enseñanza geográfica: Aprendemos hoy a pensar en mayor escala

Toynbee (1955) escribía que en menos de lo que dura la vida de un hombre la fisonomía del mundo se ha transformado hasta que no es posible reconocerla, y en este proceso la situación de Occidente ha sufrido el mayor cambio. Basta seguir el curso de los acontecimientos mundiales a partir de 1914 para adquirir una nueva noción de la geografía, entre tanto, “los últimos cuarenta años han sido testigos de un nuevo capítulo de la historia mundial; es suficiente con ojear textos escolares de otras épocas para comprender cómo ha cambiado nuestra imagen de globo terrestre” (p78).

Las dinámicas mundiales de la enseñanza de la geografía se configuraron, en una primera parte, siguiendo las orientaciones de la UNESCO en lo referente a la elaboración de textos escolares; en segunda instancia, con los diferentes congresos y encuentros internacionales que orientaron esta enseñanza; y en tercer lugar, por medio de los estudios que sistematizaron las experiencias mundiales de la geografía escolar.

3.3.7.1 El texto escolar de geografía

Cuando se fundó la Unesco, una parte esencial de su programa se dedicó a promover la revisión de los libros escolares, con el fin que contribuyeran de una forma más eficaz a la comprensión mundial de las implicaciones de la derrota a Hitler y el nazismo. En los primeros congresos de maestros y editores de libros, realizados desde 1947, se evidenciaron hechos como los siguientes: “Los ingleses no se consideran como una nación agresiva, pero en los textos escolares de historia de otro país (considerado como muy amigo de Inglaterra) se afirma sin rodeos que los ingleses le hicieron la guerra”. Correo Unesco, (1949) “La paz reinaba, cuando ellos se apoderaron de nuestro suelo por traición” (p5); los franceses no se reconocen en la acción descrita en un libro de texto de otro país, “El pillaje y la rapiña de los invasores...” (p.23-67). Norteamericanos e ingleses se sintieron lesionados en su amor propio cuando leyeron en textos franceses ciertos relatos de la segunda guerra mundial en los que los acusaban de criminales.

Después de la segunda guerra mundial, cuando el mundo empezó a mirar hacia otros horizontes, se alzó de nuevo la creencia que los libros escolares debían contener la verdad en lugar de mentirosas ideologías. Se respiraba un nuevo ambiente y se anhelaba la revisión de tales libros. Había la necesidad de producir nuevos textos para reemplazar aquellos que habían sido utilizados por los países fascistas. Educadores de varios lugares del mundo se manifestaban conscientes que su deber no era otro que contribuir a la construcción de un mundo pacífico mediante la educación.

Naturalmente, era una tarea ardua llegar a un acuerdo sobre la manera en que se debía presentar los acontecimientos de nuestros días sin fomentar el odio y sin herir los sentimientos nacionales profundamente arraigados. Por tal razón se crearon y fomentaron encuentros internacionales sobre el texto escolar, los cuales permitieron elaborar los primeros acuerdos en términos de los contenidos que se pactaron a nivel global, especialmente para la historia y la geografía. Temas tan delicados como las nuevas fronteras y territorios, sobre lo que se llamó la verdad sobre la guerra, debieron ser pactados y convenidos.

Fue así que se organizó una encuesta para evidenciar la manera de presentar los pueblos de Asia en los libros de texto de los Estados Unidos de América en 1946 (Abraham, 1956). Además la Unesco organizó conferencias internacionales en ese sentido, con la participación de los profesores de historia, geografía y lenguas extranjeras. Como fruto de una de esas reuniones, la cual fue celebrada en Bruselas en 1950, se efectuaron en Europa occidental varias consultas de carácter bilateral para intercambiar ideas acerca de la mejor manera de presentar la visión de cada país en los libros escolares del otro. De las diferentes reuniones se pactaron algunas estrategias que fueron enviadas a los ministros de educación de todo el mundo.

3.3.7.2 Sobre las recomendaciones a los Ministerios de Instrucción Pública

En el año 1939 la Conferencia Internacional de Instrucción pública realizó la primera recomendación global sobre la enseñanza de la geografía en las escuelas de segunda enseñanza, algunas de estas sugerencias se pueden sintetizar así:

La enseñanza de la Geografía debería dar a los alumnos conocimientos suficientemente precisos sobre el medio físico, la geografía humana y política y sobre la vida económica, no sólo de la patria sino también de los otros países. Esta enseñanza estaba para desarrollar todas las facultades intelectuales del alumno, y ocupar en los programas y en los exámenes el lugar que corresponde a su importancia educativa. El número de horas semanales no debería ser, por término medio, inferior a una hora y media.

En términos de contenidos se asumió que la geografía física y la humana tenían idéntica importancia para la comprensión y explicación razonada de un país, por lo que sería de desear que si se dedicase a la primera una parte relativamente menor, se la estudiase especialmente en función de la segunda. En las instituciones escolares que abarcan seis años de estudios sería adecuado que en las clases inferiores, se concediera más tiempo a la descripción de las grandes unidades geográficas y se reservase para los años posteriores el estudio razonado de las mismas. La memorización verbal de una nomenclatura sin valor documental debería excluirse de esta enseñanza que debía revestir un carácter intuitivo y recurrir esencialmente a los métodos activos.

Entre la enseñanza de la Geografía y otras materias escolares como la Botánica, la Geología, la Cosmografía y la Historia, debería existir una integración e interrelación que permitiera comprender al alumno la correlación y las causas científicas de los hechos geográficos. Sería deseable que las autoridades escolares contribuyesen económicamente a la publicación de manuales de Geografía económica que hiciesen conocer mejor la actividad agrícola, industrial y comercial de su país.

Así mismo, la Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada en Ginebra en 1949 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y por la Oficina Internacional de Educación, generó recomendaciones para el impulso y desarrollo de la geografía escolar en las siguientes dimensiones: En términos conceptuales se dio un viraje frente a la reunión de 1939; se consideró que la definición de la geografía, sus principios y métodos de enseñanza se integrarían a la enseñanza activa, concreta, actual y comparativa; se integró la idea de una geografía que debía estar al día con los desarrollos de la psicología y sus medios, adicionalmente el interés no estaba centrado en cómo debía integrarse con otras disciplinas, sino en cómo debía transformar sus recursos didácticos. El objetivo de esta disciplina era uno, disminuir el sentimiento que puede inducir al niño a creer que es el centro del mundo, para acrecentar el sentimiento de amor patrio con la comprensión de otros lugares. Es decir, se estaba deslocalizando la geografía de su carácter nacional y se crearon las bases para pensar un texto mundial de enseñanza de la geografía.

3.3.7.3 La enseñanza de la geografía desde las asociaciones de geógrafos

En la década del cincuenta el congreso más importante, en términos de educación geográfica, fue el XVII Congreso Internacional de 1952 celebrado en Washington. Allí se discutieron ampliamente los contenidos geográficos que deberían inculcarse a los alumnos y los métodos apropiados para este fin.

La profesora Adela Gil Crespo de la Universidad de Sevilla, en 1960 efectuó una recopilación de dos eventos mundiales realizados por la Unesco y la Unión Geográfica Internacional; el primero de ellos, el XIX Congreso Internacional de Geografía realizado en Estocolmo. La citada autora tomó los trabajos de la Comisión sobre la Enseñanza de la Geografía y concluyó que en estos eventos se expresaron orientaciones en torno a la importancia de la geografía escolar ya que ésta debía desempeñar un papel en la formación espiritual e intelectual del niño y

del adolescente. Se preparó un reporte sobre la situación de la geografía escolar en el mundo. (Gil 1960).

El primer problema tratado en Estocolmo se centró en dilucidar el objeto primordial de la Geografía, esta es una ciencia según Closier,(1960) que:

“(...) se abre sobre una doble perspectiva, a modo de encrucijada entre la ciencias físicas y las ciencias humanas. Podemos considerarla como la localización descriptiva y razonada de los hechos que ponen en juego los aspectos de la superficie del globo. Tiene como objetivo todos los fenómenos humanos, a los que sitúa dentro de su cuadro natural, de su medio, tales fenómenos son de todos los órdenes. Al tratar de explicarlos, los ha de generalizar, surgiendo la recíproca interdependencia entre lo regional y lo general. Por lo tanto, esta ciencia debe acudir al concurso de otras ciencias, v. gr, geología, metodología, botánica, historia, sociología, etc., y con ellas formar la rica variedad “de paisajes morfológicos, formaciones vegetales y géneros de vida de los grupos humanos” (p.89).

En relación a los métodos, Gil Crespo concluyó que la orientación de los asistentes al congreso era la enseñanza de la geografía con el razonamiento por inducción, deducción e intuición. Se debía desarrollar la observación local con rigor, huyendo de las generalizaciones sin base firme. Lo local y lo regional, vistos al mismo tiempo, y el estudio de los diversos países, debía realizarse aprendiendo a conocer que cada uno tiene una herencia social que le une al pasado y le orienta hacia el futuro, lo que explica su razón de ser. De esta forma se conduce al alumno paulatinamente a la comprensión internacional.

Una preocupación generalizada en los diferentes países era descifrar a cuál edad se inicia la “comprensión geográfica”, y cómo se ha de comenzar su enseñanza. Se presentaron una serie de “tests” para medir el desarrollo mental del niño y poder trazar su curva de desarrollo.

Era necesario resaltar dos de los factores que, a juicio de los geógrafos asistentes a ese congreso, estaban determinando el aprendizaje de la geografía: la herencia y el medio (Gil, 1960). De manera categórica se afirmó en Estocolmo que la capacidad de comprensión es mayor entre hijos de intelectuales que entre

hijos de iletrados; como el hecho que el medio rural proporciona mentes más retrasadas que el medio urbano. Además se afirmó que debía tenerse en cuenta el nivel de comprensión medio de los países, según su nivel técnico, es decir, que los países en vía de desarrollo tienen menos posibilidades de aprender geografía. Esto hace que niños de la misma edad tengan una distinta capacidad receptiva y mientras unos son capaces de llevar su comprensión y generalización a la escala mundial, por ejemplo los europeos y americanos, otros se ciñen a un medio más restringido, más local. Esta mirada se puede definir como un determinismo cognitivo.

Se concluyó que el profesor de Geografía debía plantearse un doble problema: el de la enseñanza de la Geografía en sí y el “sentido geográfico” de sus alumnos. La enseñanza de la Geografía en todos los estratos docentes es una y no puede, por tanto, hablarse de Geografía de párvulos, Geografía de la segunda enseñanza, Geografía de los estudios superiores. Por ello, la comisión creyó procedente plantearse una serie de cuestiones, que la profesora Gil Crespo presentó así:

¿A qué edad el niño es capaz de recibir los primeros sedimentos de Geografía?

¿A partir de qué edad siente el gusto de localizar los lugares y los hechos sobre un mapa y de sentir interés?

¿A qué edad y por qué etapas llega a la comprensión del medio?

¿A qué edad es capaz de trasplantar el hecho percibido al fenómeno concebido?

¿A qué edad su imaginación puede ponerse al servicio de sus observaciones?

¿A qué edad, partiendo del hecho localizado, llega a la comprensión del medio?

¿A qué edad se da cuenta del provecho que puede sacar de la Geografía para la formación de su inteligencia y de su personalidad?

Finalmente se realizó una síntesis de la enseñanza en varios países del mundo. A inicios de la década del sesenta se estableció una triple catalogación de programas:

- 1) Programas que aseguran la autonomía de la Geografía. (Ver tabla 11)
- 2) Programas que incorporan la Geografía a los estudios sociales. (Ver Tabla 12)
- 3) Programas independiente de los objetivos precedentes. (Ver tabla 13)

PROGRAMAS AUTÓNOMOS.

Tabla 12: Programas que aseguran la autonomía de la Geografía

Alemania Occidental	En la enseñanza primaria (Gundschule), la Geografía se estudia únicamente a los dos últimos años, a los nueve y once años.
Bélgica	En la enseñanza primaria, que abarca desde los seis o los siete hasta los doce años, no comienza el estudio de la Geografía antes de los diez años. Aunque en los tres primeros se va familiarizando a los niños con el estudio del medio. La enseñanza secundaria comprende seis años, entre los trece y dieciocho años, con las clases de Geografía ordenadas en dos ciclos: iniciación a la Geografía y estudio del medio y geografía regional de los continentes.
Brasil	<p>En la enseñanza primaria, que dura cinco años, hasta los once, comienza la Geografía a partir de grado tercero, a los nueve años, por el estudio del medio local, y prosigue por el estudio del territorio nacional. La enseñanza secundaria, que comprende siete años, desde los doce a los dieciocho, Clase de sexto, geografía general, principalmente física,</p> <p>Clase de quinto, Geografía regional del mundo. Clase de cuarto, Geografía General del Brasil. Segundo ciclo (colegio): clase de segundo, Geografía física general. Clase de primero, Geografía de las grandes potencias. Clase terminal, geografía humana del Brasil.</p>
Dinamarca	La enseñanza primaria (Folk School Class) dura cinco años, desde los siete a los once años, y la geografía (referida a Dinamarca y Europa del Norte) solo se enseña a partir del tercer año, es decir, a la edad de nueve años. En la enseñanza secundaria, que dura siete años, de los doce a los dieciocho, comprende dos ciclos: Primer ciclo (cuatro años). Primer año. Dinamarca y examen rápido de las diferentes regiones del globo, zonas de vegetación. Segundo año, estudio detallado de Dinamarca, con un estudio de los países

	nórdicos, ampliada en los dos años a los siguientes
Francia	La Enseñanza primaria (ocho años, de los seis a los catorce) incluye la Geografía desde los siete años, con elementos de Geografía, estudio de Francia y de La Unión Francesa. Segundo: las grandes potencias del mundo. Geografía Económica
Yugoslavia	En la preparatoria (ocho años, de los siete a catorce) se enseña, primero. Geografía de Serbia; después, la de Yugoslavia en tercero y cuarto. Enseñanza secundaria (ocho años, de los once a los dieciocho): Clase de primero. Nociones generales de Geografía: Clase de segundo, el mundo, menos Europa. Clase de tercero. Europa.
Suiza	En la enseñanza primaria empieza el aprendizaje de la Geografía a los nueve años y se continúa en la secundaria a razón de dos horas por semana. La enseñanza primaria presta atención al medio local, después al cantón, a Suiza y por ultimo a Europa. En el “Gymnasium”, que es la secundaria, se atiende a la Geografía general, la regional por continentes, al estudio detallado de Suiza, a la Geografía económica y a las grandes potencias. La base de la enseñanza geográfica es el atlas escolar suizo, publicado en francés, italiano y alemán
Canadá	En la enseñanza primaria, que abarca de los siete a los doce años, la Geografía se aprende casi exclusivamente por la vía oral, según el método activo. En el cuarto y quinto años se alterna con la Historia y se adquieren nociones elementales aplicadas al medio. En la secundaria hay dos ciclos. En el primero (cuatro años, de los trece a los dieciséis), se enseña en octavo, Geografía Física, humana y económica. En noveno, el mundo, menos América; y en un décimo, Canadá y la provincia de Quebec, detallados. En el segundo ciclo (de dieciséis a diecinueve), se enseña Geografía general, las principales potencias del mundo y encuestas locales efectuadas por los estudiantes de las clases terminales.

Fuente: elaboración propia del texto Gil Crespo: la geografía escolar en el mundo, 1960
Programas que incorporan la geografía a los estudios sociales

Tabla 13: Programas que incorporan la geografía a los estudios sociales 1960

Estados Unidos.	<p>La Enseñanza primaria y la secundaria abarcan un periodo de doce años, de los seis a los diecisiete años. En este tiempo la Geografía no tiene autonomía. Forma parte de otras enseñanzas. En las “High Schools” se estudia la Geografía económica o la Geografía mundial. En el curso primario seis a ocho años, la vida de familia, la vida escolar, el medio del niño y su localidad; se presta especial interés en preparar al niño para desenvolverse dentro de la comunidad. En el curso intermedio de nueve a once años, se fija la atención en diferentes medios mundiales al tiempo que se estudian Estados Unidos y América Latina. En el curso superior, doce a trece años, los programas varían, unos años se estudian las grandes regiones del mundo; otros, los Estados Unidos. En los “Seniors High School” rara vez entra la enseñanza de la Geografía en los programas</p>
Australia	<p>La enseñanza primaria se da en las escuelas (seis a ocho años) y la secundaria en las “secondary schools” (de doce a dieciséis años). En las diferentes clases no hay cursos de Geografía independiente, pues forma parte de los estudios sociales, estudiándose en las clases superiores; en el primer curso, la población del mundo; en el segundo, el medio climático; en el tercero, las principales líneas de paisajes del mundo.</p>
Japón.	<p>Después de la segunda guerra mundial, la enseñanza es rigurosamente obligatoria. Durante seis años (siete a doce) en las escuelas primarias, y tres años (trece a quince) en las “Lower High Schools”. Pueden continuar en las “Upper High School”, desde los quince a los dieciocho años. En la enseñanza primaria, la geografía forma un grupo con la Historia, la Política y la Sociología. En la secundaria, aunque no se pierde conexión con estas disciplinas, la Geografía comprende un curso independiente, con un programa sobre el Japón y los caracteres generales de las grandes regiones del globo.</p> <p>En las clases terminales, los estudios se dividen en: Sociología, Historia del arte</p> <p>Japón, Historia del mundo y Geografía humana. Los alumnos escogen entre estas cuatro materias.</p>

Fuente: elaboración propia del texto Gil Crespo la geografía escolar en el mundo 1960

Programas independientes.

Tabla 14: Programas independientes de geografía

Polonia.	<p>Programas concentrados en la geografía física En Polonia, los alumnos pasan siete años en la Enseñanza primaria (siete a trece, cuatro en la secundaria (catorce a diecisiete). La geografía empieza a enseñarse desde los nueve años, distribuyéndose de la siguiente forma: Enseñanza primaria (primero a tercer años (: Rendimientos de Geografía. Cuarto año: geografía de Polonia (por medio de imágenes). Quinto año. geografía física</p> <p>Sexto año: Geografía física de Polonia. Séptimo año: geografía de Europa y del mundo.</p>
En la U. R. S. S	<p>La enseñanza de la Geografía empieza en cuarto año (diez años) con elementos de Geografía. Quinto año: Geografía física general. Sexto año: Geografía física de las partes del mundo. Séptimo año: Geografía física de la U. R. S. S. Octavo año Geografía física de países extranjeros. Noveno año: Geografía económica de la U. R. S. S. no se da geografía humana en el mundo escolar.</p>

Fuente: elaboración propia, a partir del texto de Gil Crespo, la geografía escolar en el mundo 1960

La preocupación de la UNESCO por la enseñanza de la geografía escolar, hasta finales de los años sesenta llevó a realizar eventos de carácter mundial; sin embargo, comenzaron a imponerse en diferentes lugares del mundo Japón, tendencias que incorporan la geografía por dentro de un campo nuevo denominado de estudios sociales. Australia y los Estados Unidos.

3.3.8 La doctrina social de la iglesia: historia, geografía y educación técnica

Unos apartes de la carta de Pío XII (1954, p.6) a los institutos religiosos de enseñanza, evidenciaba como ninguno otro hecho las posturas de la Iglesia Católica en relación a la educación de la postguerra: “(...) en especial deseamos se preocupen de que los jóvenes que les han sido confiados sean instruidos no solo en la sana y sincera doctrina libre de cualquier error, sino también en aquellas peculiares artes y métodos que, en consonancia con las necesidades de los tiempos modernos, se precisan en cada una de las disciplinas”. Se estaba presentando una Iglesia con aires de renovación frente a las técnicas y a las artes.

En Colombia, desde el gobierno de Ospina Pérez (1946-1950), los presidentes conservadores se declararon practicantes del cristianismo social de la Iglesia, promovido por el Papa León XIII en su encíclica *Rerum Novarum* (1891), que contemplaba una Iglesia al servicio de la técnica y del desarrollo. Con Ospina Pérez el país obtuvo adelantos en la tecnificación de la agricultura, obras de infraestructura, represas hidroeléctricas como el Sisga y el Neusa. Así mismo, el discurso de Rojas Pinilla en su posesión fue publicado por un número considerable de revistas católicas internacionales, como la española *Atenea* (1954, p.56), que en uno de sus párrafos expresa “(...) gobernaremos con la doctrina social católica; la democracia colombiana necesitaba, para sobrevivir histórica y políticamente, una ruta social lo suficientemente justa y vigorosa que cierre todo paso a la tentación comunista y establezca entre todos los colombianos una armonía económica y una integración de los esfuerzos del capital y del trabajo”. Terminó la presentación con su histórica frase “en nuestra América, nacionalismo y catolicismo se confunden”.

Lo que se denominó como “La doctrina social de la Iglesia”, fue sintetizada por Melé (1999) de la siguiente manera: “Se considera la propiedad privada como el medio para afirmar la autonomía personal y familiar de cada cual, y, por lo tanto, su libertad; pero la propiedad tiene también un destino social, instituida en el

destino universal de todos los bienes”(p9), sin embargo, hay otras clases de propiedades que impulsan el progreso de los países industrializados, este es el conocimiento de la técnica y del saber, que contribuyen a la riqueza de la humanidad y determinan el nivel de la vida de sus ciudadanos.

3.3.8.1 La educación industrial y la educación geográfica Lasallista: El hermano Justo Ramón

El aporte de la Iglesia a la obra educativa del Estado en las décadas estudiadas ha sido esencial; la enseñanza confesional utilizó en su proyecto reformador los planes modernizadores del Estado (educación industrial y científica), los proyectos de fortalecimiento del nacionalismo y la patria (educación histórica y geográfica), y el proyecto de alfabetización universal (la radio). Estas tres obras conforman la doctrina social de la Iglesia, y quienes mejor la aplicaron de manera integral fueron los Hermanos de La Salle.

Los Hermanos de las escuelas cristianas llegaron a América Latina en 1863, solicitados en Ecuador por el presidente Gabriel García Moreno. Uno de los primeros en tomar el trabajo educativo en el continente fue el Hermano Miguel Febres Cordero, quien escribió y tradujo más de 70 libros del francés para la enseñanza primaria y secundaria que distribuyó ampliamente en América del Sur. Esta comunidad llegó a Colombia en 1875 y abrió una escuela en la ciudad de Pasto (García, 2008). En Bogotá fundaron el Instituto Técnico Central La Salle el 9 de febrero de 1905, bajo el lema “Donde hay trabajo hay virtud”; lugar en donde se formaron los nacientes ingenieros del país. En 1931 el Instituto había graduado 150 ingenieros, hasta cuando paso esta potestad a la facultad de ingeniería de la Universidad Nacional de Colombia ese mismo año (UNAL, 1986).

En la presidencia de Laureano Gómez se firmó el decreto 0971 con el cual se le devuelve el Instituto Técnico a la Comunidad de los Hermanos quienes habían solicitado la devolución de la dirección del Instituto como parte de la indemnización ocasionada por los infortunios del 9 de abril de 1948 (el Bogotazo),

los cuales habían arruinado el Instituto de La Salle y otras dependencias de su propiedad como el Museo Natural. El instituto se renombró Instituto Técnico Central Superior (Boletín de La Salle, 1952).

En 1953 se organizó una misión técnica organizada por el Ministerio de Educación, encargada a los hermanos de La Salle: Filiberto y Javier, en honor a su larga experiencia y por sus amplios conocimientos del extranjero obtenidos en su formación de ingeniería eléctrica en Europa; adicionalmente, ellos participaron como delegados al seminario de educación vocacional de Maryland (Boletín de La Salle, 1953).

Como se requería intensificar la enseñanza industrial en Colombia, el Ministerio de Educación financió la misión técnica con la idea de conocer los planes y metodologías de esta formación en Estados Unidos y Europa. La misión buscó asistencia técnica en la Organización de Estados Americanos y la Unesco, la compra de textos en materia de enseñanza y la contratación de técnicos especializados en mecánica, electricidad, radio y metalurgia, con destino a los planteles industriales que determinó el Ministerio. Terminada la misión, el informe presentado por los hermanos Lasallistas hacía referencia a la visita que, con algún detenimiento, realizaron en España, Francia, Puerto Rico y Panamá, y el paso ligero en su visita a Portugal, Bélgica, Holanda, Suiza, Irlanda y Canadá. De estas experiencias observaron y anotaron que las modalidades industriales eran diferentes de un país a otro; de estructura rígida en Francia y flexible en América Latina (Boletín de La Salle, 1954).

A comienzos de la segunda mitad del siglo XX se inaugura un periodo, que se prolonga varias décadas, de los hermanos Lasallistas dedicados a la producción de textos escolares de geografía. Dos de estos clérigos se dedican a la geografía colombiana, y son los hermanos Gonzalo y Justo Ramón, sus textos presentan una descripción del territorio en su composición poblacional, su economía y su división política y administrativa. Recorrieron todo el país, en su

condición de profesores y sacerdotes, en busca de material didáctico y elementos de juicio para la elaboración de mapas (SGC, 1981).

El Hermano Justo logró ser Miembro de Número de la Sociedad Geográfica de Colombia, elaboró sus textos sustentándose en la experiencia obtenida en diversos planteles educativos, como la Escuela Normal Central de Institutores, el Instituto de La Salle, el Liceo de La Salle, el Instituto San Bernardo, el Colegio San José de Pamplona y el Colegio Guanentá de San Gil, entre otros (SGC, 1981). Tenía una manera propia y particular para elaborar sus manuales de geografía; se iniciaban desde la escala del universo, pasaban por la situación y las fronteras de Colombia y luego el clima, como eje articulador de lo que más adelante se trabajaría como población a través del determinismo. El libro servía como referente de contenidos geográficos en Colombia, por tal razón en su portada se leía “Para autodidactas y consulta de profesores. Sobre la acción del clima tropical en el desarrollo de la población colombiana. El Hermano Justo Ramón (1960, p.17) consideraba que no solo en la escogencia de la morada, en el género de vida, o en el vigor o debilidad físicas, obra el medio sobre el hombre, sino que también influye en sus condiciones síquicas, en su opacidad o magnanimidad, en su carácter expansivo o retraído y en sus condiciones de lucha. Al respecto escribió:

“Los principales accidentes debidos a la influencia prolongada de los climas tropicales son la siguiente debilidad general del cuerpo y del espíritu, debida especialmente a la acción del calor y la humedad excesiva. Fatiga muscular producida por el sudor, los individuos blancos poco a poco van cayendo en la indolencia por los sanos goces del espíritu y solo apetecen los excitantes alcohólicos y el desborde de los apetitos sensuales hasta llegar a la imposible vida en comunidad”.

Más adelante da un giro en su producción al separar el término antropogeografía del concepto de geografía humana, y se quedó con este último para englobar en él la geografía económica o de la riqueza, la geografía política o divisiones para el gobierno, y la geografía de la historia o influencia del medio geográfico en la historia de los pueblos. Para él, el campo de la antropogeografía

se construye con los puntos de vista de Humboldt, Ritter, el pensamiento renovado de Federico Ratzel, la manera de comprender la humanidad de Vidal de La Blache, Jean Brunhes y Max Sorre (Justo Ramón, 1964, p.7).

Para Justo Ramón (1972) la geografía trata de la distribución y modo de existencia de la especie humana en la superficie terrestre, de la misma manera que la fitogeografía y la zoogeografía lo hacen para las plantas y los animales. Abarca esta ciencia un grupo complejo de hechos y fenómenos terrestres en los cuales el hombre es agente o paciente. La idea de civilización que acompañaba los textos del siglo XIX, en contraposición a las de barbarie o salvajismo, adquiere aquí un nuevo elemento, y es el de medio, en consonancia con esto, anota que “desde un punto de vista meramente físico, existe de ella una idea fundada en la medida que las agrupaciones humanas se hallan subordinadas al medio. En tal sentido se reputan como más civilizados los grupos que mejor se han repuesto al ambiente físico, modificándolo, y como primitivos los que poco o nada han sabido aprovechar sus ventajas o sustraerse a su influjo” (Justo Ramón, 1968, p.7).

Sin embargo, el tradicional concepto de civilización no se limita a este aspecto exclusivamente material, asume lo civilizado en consenso con todas las esferas y órdenes de la vida, y más aún al cultivo de la inteligencia, de los principios morales y la voluntad.

“Incivilizado el hombre del ardor tropical que lo invita a la circulación de la sangre y lo saca de su yo, el suelo, las aguas, rinden en general fácil mantenimiento, que obtiene con gastos exiguos, suele ser gran fumador, recurre frecuentemente a la bebida para compensar las pérdidas de la transpiración, el medio los obliga al aseo, contrario al hombre de tierra fría, hombre de montaña” (Justo Ramón, 1968, p.19).

Con Justo Ramón (1955, p.12) se habló en los textos de geografía del hombre de montaña, de litoral o de sabana, siempre ligado a las regiones naturales. Desde su percepción, al tratar de visualizar lo colombiano, afirmaba que “esta democracia nuestra es desconcertante, no cambiamos de ideologías por

más que estudiemos literaturas inglesas u orientales, tanto se nos da con los principios filosóficos del Asia Budista, como de la Europa de Kant, Marx. Los problemas sociales de otras naciones nos preocupan como propios, no hay una idea de la que no tengamos una réplica”. En consecuencia con lo anterior, se atrevió a definir a los colombianos como una raza fuerte, ubicada en una naturaleza extravagante y exigente, con un carácter generoso, sensitivo, orgulloso, amante de las ideas y respetuoso de quienes las aman, quienes además gozan de agilidad mental y tienen fino y sano sentido del humor.

La idea de territorio que se expresó en los textos de geografía de Justo Ramón (1934, 1953, 1967, 1968) se materializó a través de la situación física y política, así como de las fronteras y las tierras baldías, las cuales considera tierras incultas que no han tenido dueño conocido. En los años cincuenta y comienzo de los sesenta, los textos muestran la necesidad de integrar el país a través de procesos de colonización. En su texto escolar de Cundinamarca escribía: “quedan baldíos en regiones como Guavio y Medina”.

Finalmente, hay que decir que ningún otro autor superó su producción en la publicación de textos de geografía (ver tabla 15), que se cuentan en una cantidad aproximada de 40 en más de treinta años de producción. Hay que tener presente que muchas de las ideas expresadas en los manuales escolares después eran socializadas y articuladas al pensamiento geográfico de la Sociedad Geográfica de Colombia (SGC). El primero de sus textos se denominó “Geografía elemental de Cundinamarca”, publicado en 1930, y uno de sus últimos textos se tituló “Geografía moderna: física, biológica y humana de Colombia”, publicado en el año 1966.

Tabla 15: Textos del hermano Justo Ramón

Título	Edición	Año	Editorial
Geografía de Cundinamarca	1 edición	1927	Imprenta de la Sociedad Editorial
Geografía elemental de Cundinamarca	2 edición	1930	Procuraduría de los Hermanos
Geografía de Colombia primer curso	2 edición	1932	Esc. Grafs. Salesianas, 1938.
Geografía de Colombia : 2o. curso	1 edición	1936	SN-Bogotá
Geografía de Colombia: segundo curso / Justo Ramón.	7a. ed.	1948	Ed. Argra,
Curso de geografía universal de acuerdo con los programas oficiales : segunda parte Europa	1a. edición	1940.	Editorial Lumen,
Curso de geografía universal: América / por Justo Ramón.	1a. edición	1941	Procuraduría de los Hermanos de las EE. CC
Geografía de Colombia: 2 curso	17a. ed.	1956	Libr. Stella
Geografía elemental de Cundinamarca	17a. ed.	1959	Lib. Stella,

Geografía de Colombia: 2o. curso / hermano Justo Ramón.	43a. ed	1963	Libr. Stella
Geografía de Colombia: 2o. curso / hermano Justo Ramón.	.12a. ed.	1964.	Editorial Stella,
Geografía moderna: geografía física, biológica y humana de Colombia.	.37 edición	1967	Editorial Stella,

Fuente Creación propia

Los últimos textos de Justo Ramón se editaron cuando comenzó a aparecer el concepto de ciencias sociales. Es por ello que cuando Justo Ramón se retira de las aulas, no solo sale la mirada de un autor sino que comienza a retirarse de la escuela una tradición del texto de geografía, la cual había permanecido durante un tiempo aproximado de 140 años, en el que había hecho presencia con esa denominación.

3.3.8.2 La educación geográfica Lasallista: las inolvidables exposiciones de geografía

Cada año, en remembranza y nutriendo una tradición Lasallista presente en los colegios franceses, los estudiantes preparaban una exposición de trabajos geográficos que tenían como fin materializar conceptos de la geografía colombiana, resaltar el amor patrio y desarrollar amplias habilidades cartográficas y estéticas, la idea última era realizar un material didáctico como producto de las salidas de campo y excursiones de los estudiantes. Tan famosas eran tales exposiciones que eran visitadas por representantes del gobierno colombiano. Finalizando el año escolar de 1951 el Boletín de La Salle registró la visita de la Comisión Quinta de la Cámara de Representantes, y estos rindieron un Informe

sobre la visita a la exposición pedagógica del Instituto de La Salle, verificada el día 23 noviembre.

Imagen 14 exposiciones de geografía Instituto de La Salle



Fuente: Boletín Lasallista de 1951. Hermano Gonzalo Manuel

“Los suscritos, miembros de la comisión nombrada por la honorable Cámara de Representantes, habiéndose trasladado al Instituto de La Salle fueron recibidos por los RR. HH. Antonio María, representante del superior de los hermanos con sede en Roma; Alfonso Juan, visitador provincial en Colombia y ex rector del Instituto de La Salle; H. Genebaud Marie. Primer salón. La magnífica exposición escolar consta de doce salones (12), distribuida según los temas y pénsumes de cada establecimiento. En el primer salón se admira la gran variedad de material didáctico para las ciencias naturales, material de fabricación íntegramente nacional; llaman especialmente la atención las piezas anatómicas en madera y los diversos aparatos del organismo animal conservados al natural para la enseñanza de la fisiología; la colección de textos “La Salle” ocupa lugar preferente en este salón: abarca la totalidad de los temas de enseñanza secundaria. Primaria e industrial, con lo cual los religiosos lasallistas están contribuyendo como los que más a la cultura de las juventud, pero lo realmente asombroso es la cartografía y mapas que los niños realizaron de sus excursiones” (Boletín de La Salle, 1952, p.54).

Se describen los numerosos relieves geográficos de todo tamaño, al igual que la ilustración inteligente de los trabajos cartográficos, los gráficos comparativos tan en boga en ese momento, aplicados a la gramática, a las ciencias sociales y a los números. Los Representantes a la Cámara que visitaron la exposición concluyeron que este tipo de trabajo geográfico, que realiza el Instituto de La Salle, hace de la enseñanza objetiva el instrumento pedagógico más próximo a la realidad de la vida, del país y, por lo mismo, el menos abstracto que más se aproxima al carácter nacional que busca el país.

3.3.9 La Sociedad Geográfica de Colombia:

La Sociedad Geográfica de Colombia, SGC hacía parte de un proyecto general del siglo XIX que buscaba el conocimiento del territorio para su exploración, explotación y colonización. Nos recuerda Ulbiritan (1989) que en el siglo antepasado se dieron unos hechos fundamentales para la historia política, cultural y académica de América Latina, se crearon las bases de una política científica, incluyendo en los proyectos generales de muchos Estados diversas iniciativas tendientes a estructurar y organizar la actividad científica. Las primeras sociedades científicas en formalizarse fueron las geográficas; entre 1890 y 1910 hubo medio centenar de ellas, algunas de las primeras sociedades del mundo fueron latinoamericanas, como las de México y Brasil.

En Colombia tiene su inicio, según el Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia (BSGC, 1907), cuatro años después de la separación de Panamá, mediante el decreto 809 de 1903 (centenario de la fundación del observatorio astronómico de Bogotá). Inicia sus estudios del país entendiendo la geografía como una ciencia positivista, muy de moda en Europa, lo que le determinó su metodología. Sus investigaciones se caracterizaron por “(...) la observación y el estudio racional de los hechos, prescindiendo de las ideas preconcebidas y el aporte de especímenes nuevos del mundo natural” (Bruni, 1968, p.8).

Sin lugar a dudas una de las instituciones estatales que más determinó la enseñanza de la geografía en los años cuarenta y cincuenta fue la Sociedad Geográfica de Colombia, pues orientó al gobierno nacional sobre el trato que debería darle a la geografía escolar en la reforma de 1945, o como estimulante de la investigación geográfica del país con la organización de los premios anuales de investigación geográfica, donde se presentaron un sinnúmero de trabajos, incluyendo investigaciones de maestros de escuela y textos escolares; de igual manera asumiendo el papel de divulgación, mediante la publicación de las últimas investigaciones sobre temas geográficos en sus revistas; o estableciendo relaciones académicas con similares en el mundo y, a través de este conducto, incidir en lo que sobre Colombia se podía saber en el exterior. Difícilmente en las décadas posteriores esta entidad le sirvió de manera tan destacada a la geografía escolar en el país. En los apartados siguientes se manifiesta cómo se dio este proceso.

3.3.9.1 Los premios anuales de geografía

Otro proyecto de la Sociedad Geográfica en esta época fue la creación de los premios anuales de geografía, concedidos a los mejores trabajos relacionados con geografía física, etnografía, arqueología, antropología, geografía humana, geografía económica, estadística, geografía política y demografía. Estos premios se mantuvieron con escasas interrupciones durante casi treinta años, en los que se resaltaban las investigaciones geográficas que, gracias a su lenguaje, pudieran llegar a todo tipo de público. Los primeros premios fueron entregados en 1937, en los que figuran el de Antonio García con “*Geografía económica de Caldas*” y Eduardo Posada con “*cartografía histórica*”. En 1939 el premio se le otorgó al mayor del ejército Hernando Mora por *Compendio histórico del río Magdalena*.

Veinte años después de inaugurados los premios anuales de geografía, la prensa resaltaba los beneficios de este concurso,

“(…) el concurso de la Sociedad Colombiana de Geografía, cuyas bases han sido dadas a conocer por intermedio de la prensa y cuya inspiración patriótica no necesita ser demostrada porque es relevante, merece exaltarse como una empresa nacionalista, digna de la benévola acogida ciudadana y de la simpatía de nuestros estudiantes que, como es sabido por todos, hoy se educan en geografía con la lectura de estos documentos” (BSGC 1937).

A nivel internacional las publicaciones de la sociedad geográfica eran el único referente de la geografía colombiana. Al ser escasos los estudios geográficos en el país, para ese momento, era entendible que se le solicitara mayor número de publicaciones, “ (…) lo que importa es que la sociedad geográfica colombiana, entidad patrocinadora del concurso de referencia garantice, a todo trance, la publicación, no solo del trabajo ganador sino también de los que revistan mayor mérito. Sería esa la forma de darle al concurso función propia, ya que, como es sabido por todos, en temas geográficos solo existen sus publicaciones” (BSGC 1937). En los años 1950 las monografías regionales del Instituto Geográfico Agustín Codazzi comenzaban a consultarse como apoyo pedagógico. Algunos de estos premios los podemos sintetizar en los siguientes cuadros:

Tabla 16: premios anuales de geografía 1936

PREMIOS AÑO 1936		
autor	título	característica
Daniel Ortega Ricaurte	La Hoya del Amazonas	el diploma de honor y la medalla de oro como primer premio
Alfredo Ortega	Geografía del Departamento de Cundinamarca	el diploma de honor y la medalla de plata
Hernando Mora Angueira	Compendio histórico del río Magdalena	el diploma de honor

Fuente: Boletín Sociedad geográfica N° 3, 1936

Tabla 17: Premios anuales de geografía 1941

PREMIOS AÑO 1941		
Peregrino Ossa V.	Geografía física, política y económica del Departamento del Huila, reseña histórica, los límites físicos, la hidrografía, el relieve, la población, las veredas, los centros de cultura, el comercio, las industrias y las comunicaciones. Cada entidad municipal va acompañada de su respectivo mapa con suficientes líneas topográfica	el diploma de honor y 1a medalla de oro como primer premio
señor Teniente Jorge Mendoza	Geografía del Chocó, Consta de 131 páginas a máquina. mapas gráficos	el diploma de honor y 1a medalla de plata
Ramón Carlos Góez	Geografía de la Intendencia Nacional del Meta.	el diploma de honor

Fuente: Boletín Sociedad geográfica N° 7, 1941

En 1936 se presentó una obra escolar titulada “Mapa de las Fronteras de Colombia”. Este trabajo fue descrito de la siguiente manera;

“Es una carta ilustrada, de 60 por 75 centímetros, en la cual aparecen las partes fronterizas con los colores de las banderas de las respectivas nacionalidades con quienes limita nuestra República. En los sectores circulares que parten del centro del mapa colombiano, ocupado éste por nuestra enseña heráldica, se insertan datos sobre la extensión de cada frontera, sus hitos principales, las comunicaciones, y algunos datos relativos a cada país vecino, como la superficie, la población, el escudo, y las relaciones diplomáticas y comerciales. Cosa análoga se hizo con los sectores litorales... Como material escolar ilustrativo en la

enseñanza geográfica, el mapa del señor Clement no carece de objeto propio, y tendría valor evidente haciendo muy legibles y distribuyendo convenientemente los datos supradichos" (SGC, 1936, p.12).

Tabla 18: Premios anuales de geografía 1942

Concurso 1942		
Autor	Tema	característica
Capitán D. Osear Torres Tobar,	Mapa general de Colombia, al millonésimo	Medalla de Oro y Diploma de Honor
señor Profesor Wenceslao Cabrera Ortiz,	"Estudios geográficos. Monografía de la región central de la Cordillera Oriental en Cundinamarca y Estudio general sobre el nacimiento del río Magdalena" Trabajo objeto final de salida de campo con estudiantes	Premio una Medalla de Plata y Diploma de Honor
el señor ingeniero agrónomo D. Luis H. Osorio,	"El Clima y los seres vivos" y se permite recomendar al Gobierno Nacional que negocie con el autor la publicación de su obra con fines de divulgación de la importante materia en él tratada.	Diploma de Honor

Fuente: Boletín Sociedad geográfica N° 9, 1942

Los otros seis trabajos enviados al concurso los referenciamos así: "Antropogeografía Colombiana", por el Profesor Ramón Franco R.; 2) "El clima y los seres vivos", por el señor Luis H. Osorio, I. A.; 3) "Estudios geográficos: Monografía de la región central de la Cordillera Oriental en Cundinamarca. Estudio general sobre el nacimiento del río Magdalena. Visión geográfica del Hulla", por el Profesor Wenceslao Cabrera; 4) "Mapa General de Colombia", a escala de 1:1.000.000, por el Capitán del Ejército, señor Osear Torres Tobar; 5) "El problema de los dos puntos", por el señor José Manuel Díaz, I. C., y 6) "Mecano-geográfico

de Colombia (Mapa desarmable por Departamentos, Intendencias y Comisarías)", por el señor Francisco Clement (SGC, 1942, p.1).

Estos concursos se mantuvieron con algunas interrupciones hasta finales de la década del cincuenta con trabajos como "la defensa del salto de Tequendama", (1956), y "Las regiones de la patria poco conocidas" (1958)

3.3.9.2 La llegada de la antropogeografía al mundo escolar: lo que importa es la influencia del medio

El hermano Justo Ramón, escritor de textos escolares y miembro de la Sociedad Geográfica de Colombia, publicó en el BSGC de 1944 el artículo titulado "De Re Antropología", con lo que buscaba mostrar cómo la geografía en el mundo escolar era cambiada por contenidos diferentes a los geográficos bajo el nombre de Antropogeografía.

Al organizarse, la ciencia geográfica se ha definido mejor y, de esa manera, se han distinguido en sus dominios diversas zonas que guardan contacto las unas con las otras, con lo que contribuyen a su mejor explicación en forma recíproca. Así se ha llegado a distinguir la Geografía natural de la Geografía humana o Antropogeografía; correspondiendo a la primera la matemática, la física y la biológica; y a la segunda, la económica, la política, la demográfica, la etnográfica, la defensa y adaptación al medio.

Para Justo Ramón, cuando se asumía la Antropogeografía se esperaba que los niños aprendieran cómo la existencia de la especie humana estaba esparcida en la superficie terrestre, a la manera que la Fitogeografía y la Zoogeografía, los dos restantes departamentos de la Geografía biológica, lo hacen para las plantas y los animales. Se está tratando con este término de desarrollar la geografía humana del país.

Los temas que debían tratar los textos con estas denominaciones eran por ejemplo: la manera como el ser humano se establece en las diferentes zonas de la tierra y se adapta al medio para subsistir; la utilización de los diversos productos del suelo; el aprovechamiento de las aguas fluviales y marítimas; el establecimiento de medios artificiales de comunicación y transporte; las transformaciones del medio por el hombre, de múltiples maneras; la huella que en su fisonomía física y moral, costumbres y género de vida, va imprimiendo aquel sobre el habitante del globo; las aglomeraciones humanas y los grupos políticos (Justo Ramón, 1944).

En un sentido estricto, explica Justo Ramón, la limitan algunos tratadistas al estudio de la influencia recíproca entre el medio y el hombre. Pero más comúnmente se engloban en ella: Geografía económica o de la riqueza, la Geografía política, y la Geografía histórica o influencia del medio geográfico en la historia de los pueblos.

Desde la aparición de la nueva ciencia, admitía Justo Ramón, no se estudia generalmente la Geografía, aunque no se la califique de humana, con prescindencia absoluta de las relaciones entre el mundo físico y el hombre. Advierte Justo Ramón que con esta denominación se pierde la tradicional geografía física y entra una nueva interpretación del mundo.

En últimas en este momento, argumentaba Justo Ramón, importaba enseñar la influencia recíproca entre el medio y el hombre como observación elemental, si bien compleja, sutil y discutible en muchos casos.

3.3.9.3 Críticas de la sociedad geográfica al texto de Ramón Franco.

El texto que más circuló en el país como antropogeografía fue el escrito por Ramón Franco en 1941, aprobado por el Ministerio de Educación, se utilizó como texto escolar por veinte años tanto en colegios como universidades, se encuentra

referenciado en la bibliografía de Ernesto Guhl, como también en los programas de geografía humana de la Universidad de Antioquia de los años sesenta. Esta obra presentada al concurso de geografía, recibió el siguiente comentario:

“El texto forma un volumen de 510 páginas, editada en la Imprenta del Departamento, Manizales (Caldas), 1941, representa un esfuerzo para acomodarse al temario Antropogeografía del sexto año de bachillerato, profesado por su autor en el Instituto Universitario de Caldas, obra que divide en cuatro partes generales, así: "Aspecto físico de Colombia", "El mosaico colombiano", "La cuestión racial" y "El panorama económico". Se trata, pues, de un texto-guía para la segunda enseñanza” (BSGC, 1944, p. 8).

Dada esta finalidad docente, argumenta la SGC que el texto muestra la falta de ilustración gráfica adecuada. “Debido a que dicho temario resulta, geográficamente, algo inconexo y, además, impreciso, el trabajo del señor Franco adolece también de estos inconvenientes, por más que ha tratado de componer su obra con una estructura propia, a fin de salvar las deficiencias del programa oficial” (p, 67). Hay que decir que, en algunos aspectos, y en esto es enfático el comentario de SGC, dicha estructura no resulta lógica, como acontece al presentar en "El mosaico colombiano", que forma la segunda parte del libro, las peculiaridades regionales antes de haber tratado la "Cuestión racial", que forma la tercera parte de la obra. Lo que intenta resaltar el comentario es que un texto de Antropogeografía debía iniciar con las cuestiones raciales para más adelante mostrar cómo estas son influidas por factores físicos.

Para corresponder con el temario del bachillerato, el autor ha redactado las tres últimas partes del libro con criterio etnográfico, sociológico y estadístico, más que geográfico. En la primera parte, en que se trata del aspecto físico de Colombia, de contenido geográfico propio, la exposición generalmente descriptiva, para la SGC, resulta desordenada en lo científico y no exenta de errores, especialmente en Climatología y Orogenia.

“De ahí resulta que las cuatro partes del libro se encuentran faltas de base geográfica, en el sentido científico de la Geografía actual. No obstante, si la obra no puede considerarse como un trabajo geográfico, hay que anotar

que es de lectura agradable e instructiva, aunque a veces adolece de exceso de conceptualismo, como también suelen encontrarse en ella afirmaciones poco fundamentadas.”(P56)

En todo caso, concluyó Justo Ramón sobre este texto que, la obra del señor Franco R. representaba un esfuerzo de mucho mérito, que con el tiempo se podría presentar como un verdadero texto para el estudiante, un libro de consulta para el profesor y una guía al intelectual, al empresario y al extranjero en el conocimiento de la realidad nacional. Pese a su poca aprobación por la Sociedad Geográfica Colombiana, fue el texto que marco época, al ser el texto obligado de casi una década.

La geografía bajo la sombrilla de la antropogeografía mantuvo una fuerte presencia en la escuela y terminando la década del cincuenta, cuando sale de la escuela esta denominación, también comenzaron a difuminarse los contenidos geográficos escolares.

3.3.9.4 Programa de geografía en el cambio curricular de 1945.

En el año 1945 el Ministerio de Educación Nacional nombró una junta asesora, a la cual se le encargó la elaboración de un nuevo plan de estudios que entraría en vigencia en 1947. Algunos miembros de la Sociedad Geográfica participaron en el equipo (BSGC de 1946). La dirección de dicho seminario estuvo a cargo del doctor José F. Socarrás; se nombró una subcomisión para cada disciplina, y en el caso de la geografía esta sección quedó a cargo profesores de colegios públicos y privados; se acordó, según reporta el boletín de la SGC de 1949, que el nuevo programa obedecería al estatuto de la geografía actual, a las necesidades del nuevo plan y la experiencia de los maestros. En su redacción tomaron parte activa Pablo Vila de la Escuela Normal Superior, Elio Fabio Echeverri del Colegio San Bartolomé, Nicolás Ramírez del Camilo Torres, Leonardo Pérez del Gimnasio Moderno, Jaime Jaramillo y Miguel Fornaguera del colegio Nicolás Esguerra.

Finamente ese trabajo nunca fue considerado y la Sociedad Geográfica reiterativamente publicó sus aportes y resultados como una forma de orientar a los maestros en la enseñanza de la geografía; adicionalmente reclamaron al Ministerio de Educación el inconveniente suscitado por el nombramiento de inspectores y funcionarios para elaborar los contenidos, dejando ver en ese momento la falta de atención a la geografía, ya que los contenidos de la historia fueron tomados sin dificultad de la Academia Colombiana de Historia. La gran tensión que se evidenció venía desde la configuración del plan de estudio para la escuela donde se privilegiaba la historia frente a la geografía,

3.3.9.5. Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia: enviados regularmente a colegios nacionales y departamentales.

La comunicación más importante de la geografía colombiana con el mundo fue el Boletín que, hasta entrados los años ochenta, tenía circulación internacional y llegaba a las bibliotecas más importantes del mundo. La publicación más solicitada a nivel internacional fue el *Vocabulario Geográfico*; en ese sentido, el Instituto Italoamericano envió una comunicación* en marzo de 1972 a la sociedad geográfica, solicitando los números correspondientes desde la A hasta la M.

En los archivos de envío consultados y clasificados por Taborda (2000) se registran entregas de 1950-1970 a los siguientes lugares: *Instituto de Estudios del Caribe* (Universidad de Puerto Rico), *The Danish National Museum* (Copenhagenk), *Magiar Foldrazl Tarsasa* (Budapest), *Departament of geography Kyoiku University* (Tokio), *Leonid E Rodin Botanical Institute* (Leningrado), *Geographical journal* (Manila), *Laboratoire de Geographie* (Madagascar), *The Librarian Dixson Library* (University of New England), *Geoghisches Institut der technischen* (Hoschschule München), *Institute Royal Des Sciences Naturelles De*

* Archivo de correspondencia de la sociedad geográfica de Colombia (años 1960 - 1979).

Belgique (Bruxelles), Universidad Alcalá de Henares, departamento de geografía de la Universidad de Barcelona. A cambio, la Sociedad Geográfica recibió documentos y publicaciones que convirtieron la biblioteca en centro documental de temas geográficos. En febrero de 1970 se recibieron textos como *Science report of Tokio*, *Australian geographical studies*, *Munchener geographische*, *boletín de la sociedad geográfica de Lisboa*, *revista de geografía de la Universidad de Barcelona*.

A nivel nacional, durante más de tres décadas, el Boletín fue entregado periódicamente (según consta en los archivos de entrega de la sociedad geográfica) a colegios, universidades, bibliotecas estatales: Facultad de ingeniería civil de la Universidad Javeriana, Universidad de Medellín, universidades Pedagógica Nacional y Pedagógica y Tecnológica de Colombia (recibieron boletines durante 50 años), Normal Piloto de Bolívar, biblioteca central de la Universidad de Nariño, seminario conciliar de Popayán, Empresa Colombiana de Petróleos, Universidad Nacional de Colombia, Facultad de ciencias agropecuarias, Medellín (a cambio fue entregada a la sociedad la *revista de la facultad de ciencias agrícolas*); al Ministerio de Educación se le entregaba un número considerable de boletines para distribuirlos en las bibliotecas de los colegios; confirmaron recepción de los boletines el Gimnasio Moderno, Agustín Nieto Caballero, colegio departamental de Tocaima, colegio Antonio Nariño y colegio Camilo Torres.

Lo anterior confirma que una parte importante de los conocimientos escolares entraban a la escuela a través del Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia.

3.3.10 La Escuela Normal Superior

La Escuela Normal Superior nació como propuesta de las reformas laicas de la revolución en marcha de Alfonso López Pumarejo. El partido liberal se esforzó por lograr la hegemonía en el campo educativo, unificando las recién

creadas facultades de educación en una sola y colocándolas bajo control gubernamental.

El país intentó ajustarse a las nuevas tendencias de la primera mitad del siglo XX. A las élites les correspondió explicar y legitimar estos fenómenos. El aumento de publicaciones, periódicos y actividades, la creación de academias e institutos de investigación buscó dar continuidad a estas actividades académicas. Una nueva sociedad con un nuevo hombre eran presentados a través del socialismo. La nueva forma de pensar en el mundo, mezcla de positivismo y socialismo, llegaba al país a instaurarse en las élites culturales.

El discurso ideológico-educativo de la época tenía como fin legitimar las nuevas estructuras económicas, sociales y políticas, por ello se esperaba potenciar la productividad económica y llevar los nuevos discursos del mundo moderno a la escuela, al integrar antropología, historia, geografía y psicología en la interpretación del pueblo colombiano (Herrera, 1993, p.97).

Después de 1946 la reacción conservadora, caracterizada por la agudización de la violencia partidista y el desmonte de reformas hechas por los liberales (en especial las educativas), acentuó el control sobre la escuela, enfatizando la educación católica, el culto a los próceres y los símbolos patrios.

3.3.10.1 La emergencia de las Ciencias Sociales en Colombia

El decreto 17 de 1935⁴⁸ dispuso la existencia de una sola Facultad de Educación con base en la creada por el decreto 1990 de 1933, masculina y adscrita a la Universidad Nacional. Respecto a los estudiantes inscritos en las

⁴⁸ Con este decreto firmado por Luis López de Mesa se institucionalizó la realización de un examen para obtener el diploma de bachiller, y para este efecto los graduandos se presentaban ante un Jurado de Examinadores Oficiales para ser calificados en las siguientes materias, en una prueba escrita de seis horas, distribuidas en dos sesiones: Matemáticas, Redacción de Castellano, Ciencias Naturales (inclusive Física y Química), Antropogeografía de Colombia, Psicología. Nótese que en este examen aparece la antropogeografía (Decreto 17 de 1935).

otras facultades, debían hacer una solicitud formal para ingresar a la única facultad que quedaría en funcionamiento y cuyo carácter sería mixto, hecho que causó escándalo en la época al contravenir disposiciones del Vaticano.

El alemán Fritz Karsen, asesor del Ministerio de Educación entre 1936 y 1938, diseñó esta propuesta que pretendía, según Socarras (1987), retomar los postulados que inspiraron la creación de la Escuela Normal Superior de París. Los franceses llevaron a su país los mejores talentos con el fin de formar el profesorado capaz de fortalecer el espíritu nacional y la grandeza de Francia. También fueron retomadas las aspiraciones de la facultad de ciencias de Alemania que motivaba a los maestros a manejar los últimos descubrimientos de las ciencias. La formación pedagógica tenía en esta última escuela una fuerte descendencia de la filosofía y la psicología.

La Escuela Normal Superior aventajó, a juicio de Herrera y Low (1994), los postulados europeos, fusionando en una entidad las facultades de letras, ciencias y matemáticas. José Francisco Socarrás, rector de la institución entre 1937 y 1944, afirmaba que este programa permitía formar científicos con un fuerte componente pedagógico, especializados en una u otra disciplina, manteniendo un equilibrio entre técnica y humanidades. Uno de los tópicos más importantes fue estudiar la realidad cultural, política y geográfica de Colombia.

Con la reacción conservadora (1946-1953) la Escuela Normal cambió de orientación dependiendo de la secretaría general del Ministerio de Educación. Con base en los decretos 192 de enero 30 de 1951 y 1215 de mayo de 1951 cambió su nombre a Escuela Normal Universitaria, dividida por sexos y se dispuso que la masculina funcionara en Tunja y la femenina en Bogotá, dando origen a las actuales universidades pedagógicas de Tunja y de Bogotá.

Según Low y Herrera para ingresar como estudiante a esta Facultad era necesario ser egresado de alguna de las Escuelas Normales del país o tener un

certificado de enseñanza emitido por el Ministerio de Educación Nacional. Aunque existían siete secciones de estudio: pedagogía, ciencias histórico-geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, matemáticas, idiomas, solo funcionaron las escuelas de pedagogía y la de ciencias histórico-geográficas, y los cursos de información.

El decreto 1218 del 9 de junio de 1938 organizó las secciones de ciencias sociales, ciencias físicas y matemáticas, ciencias biológicas y químicas y filología e idiomas, con una sección industrial destinada a la formación de personal docente para las escuelas profesionales y la sección de bellas artes. El plan de estudios estaba distribuido de tal manera que la formación pedagógica, cultural, y la especialización de cada estudiante ocupara por partes iguales las horas obligatorias de trabajo.

La formación pedagógica comprendía cursos de pedagogía sistemática, psicología general, infantil y de la adolescencia, metodología general de la enseñanza secundaria, psicotecnia y orientación profesional. La formación en cultura general, cursos de historia de la filosofía, lógica y teoría del conocimiento, historia del arte, geografía económica y social de Colombia e idiomas (opcional francés e inglés).

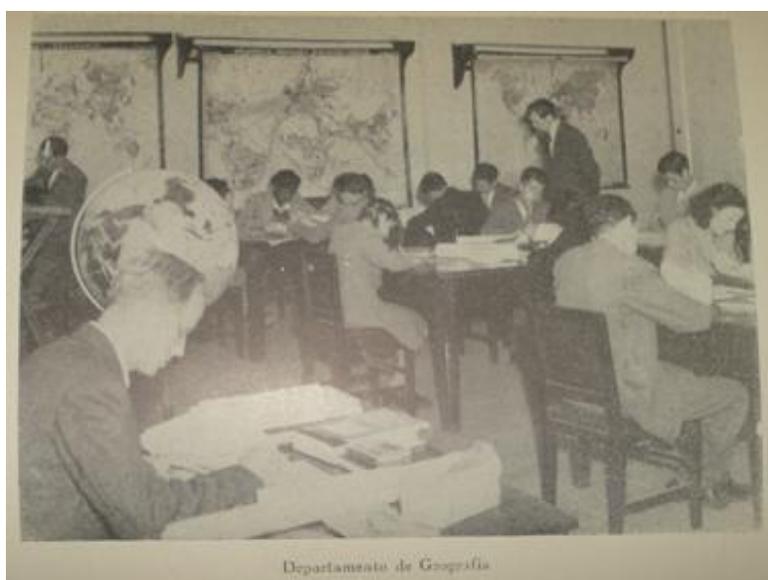
El cambio de nombre de la sección de ciencias histórico-geográficas por el de ciencias sociales obedeció a la nueva variedad de disciplinas enseñadas como la antropología, sociología y economía, las ciencias naturales se convirtieron en química y biología, la sección de idiomas se abrió al estudio de la lingüística y la filología.

La vinculación de maestros extranjeros altamente cualificados fue otro aporte de la Escuela Normal Superior. Procedentes de Alemania, Francia y España, se destacan Justus Wolfran Schottelius, Paul Rivet, Rudolf Hommes, Ernesto Gulh, Pablo Vila y José de Recasens. Buena parte de ellos llegaron al

país huyendo del régimen nazi en Europa. En 1937 el número de profesores era 46, de ellos 12 eran extranjeros. Hacia finales de los cincuenta con los cambios del gobierno conservador, los profesores eran 35, siendo solo 4 extranjeros*. Los maestros colombianos eran egresados de la Universidad Nacional, del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, de la Universidad del Cauca y, posteriormente, de la misma Escuela Normal (Taborda 2000).

3.3.10.2 La geografía dentro del programa de ciencias sociales.

Imagen 20. Foto Escuela Normal Superior, laboratorio de cartografía



Fuente: Informe a la Unesco, Nanneti 1947

El mayor porcentaje de egresados de la Normal Superior lo ocupó la sección de ciencias sociales que alcanzó 208, correspondiéndole el 31,5% del total de egresados. Los alumnos de ciencias sociales, especialmente los que asistían a las cátedras de geografía, salían en excursiones por todo el país, reconociendo de éste sus características físicas y sociales; estas prácticas de

* Archivo del Fondo Posada. Documentos sin catalogar. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.

campo fueron suprimidas en el último periodo de la Escuela Normal Superior** (Taborda 2001).

El plan de estudios de la carrera de ciencias sociales duraba cuatro años, en él existía equilibrio entre la formación que se recibía de historia y geografía. El plan contenía las siguientes materias:

Tabla 19. Plan de estudio Escuela Normal Superior

PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
Materia/Horas-semana	Materia/Horas-semana	Materia/Horas-semana	Materia/Horas-semana
Economía	3 Economía	3 Economía	3 Economía
Sociología	2 Historia media-moderna	3 Historia universal	3 Historia universal
Historia Protohistoria	3 Historia de España	2 Historia de Colombia	3 Historia doctrinas económicas
Historia Antigua	4 Historia conquista-colonia	2 Geografía económica	2 Historia de Colombia
Geografía física general	3 Geografía humana	2 Geografía de Oceanía y América	2 Geografía de Colombia
Cosmografía y	1 Geografía	2 Cartografía	1 Instituciones

** Entrevista con Agustín Blanco, miembro de la sociedad geográfica de Colombia, profesor de geografía, Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá, marzo 1999.

geología		antiguo continente			de Colombia	
Cartografía	2	Geografía antropología	2	Psicología	Psicología	3
Psicología	3	Psicología	3	Pedagogía	Pedagogía	2
Pedagogía	2	Pedagogía	2	Práctica docente	4	
Antropología	2	Lógica y metodología de la ciencia	4			
Higiene	2					
Historia	6					
Geografía	6					

Fuente: Herrera y Low, 1998

3.3.10.3 Los seminarios

La investigación científica fue auspiciada en la Escuela Normal Superior a través de la organización de seminarios. Este novedoso método pedagógico era el centro didáctico, favoreciendo la formación del educando mediante su iniciación en la investigación, inculcándole el hábito de la disciplina científica, formándose la capacidad crítica del futuro educador. En la reglamentación de este sistema se especificó que se realizarían sobre determinados temas de la cultura colombiana y eran de carácter obligatorio.

Esta modalidad académica desarrollada en Alemania desde el siglo XVII, se instauró en toda la academia europea del siglo XIX. A Colombia llegó posiblemente con los maestros extranjeros (Taborda 2001) quienes la impusieron como un sistema de trabajo universitario que aplica el método propio de la ciencia al aprendizaje de la investigación científica, favoreciendo la formación del

educando mediante su iniciación en la investigación y fortaleciendo la capacidad crítica del futuro educador.

Estos seminarios (considerados asignaturas obligatorias) funcionaban con grupos entre seis y doce alumnos y su trabajo, según las pautas definidas de la investigación, desde la bibliografía y la recolección documental y demás procesos hasta la conclusión general, eran orientadas por los maestros.

Los más famosos seminarios de geografía fueron los orientados por Ernesto Gühl (sobre *geografía económica y política de Colombia*) y Pablo Vila (sobre actualización del diccionario geográfico). En 1946, 63 estudiantes hicieron la solicitud para ingresar a los seminarios de Pablo Vila, número que superaba la posibilidad de atención del maestro, quien envió un comunicado al rector pidiendo vinculaciones de maestros para esta cátedra* (Taborda 2001).

Para llevar memorias de los seminarios se efectuaban protocolos que permitían ver la calidad del trabajo, los libros consultados y las tareas de cada estudiante. El siguiente protocolo fue elaborado por Darío Meza para el seminario que orientaba el profesor Pablo Vila tomado del Archivo ENS V9 F 120-123)46

Archivo de Seminario de geografía

Abril 6 de 1943

ACTA DE SEMINARIO DE GEOGRAFÍA

Abril 6 de 1943

A las tres de la tarde se lee el acta anterior y es aprobada. En seguida Roberto Pineda expone su sistema de convenciones para el mapa sobre producción de arroz. Consiste en triángulos combinados en relación con los capitales invertidos.

* Archivo del Fondo Posada. Documentos sin catalogar. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.

Dávila explica sus convenciones: Como no se conocen los capitales fijos de cada molino harinero, utiliza los promedios de las convenciones que da el directorio industrial (AA para los capitales comprendidos entre 250.000 y 500.000 pesos; el promedio 375.000, y así sucesivamente). Luego suma esos promedios en los municipios que tengan varios molinos. (Exp. Por L. A. D.)

Virginia Gutiérrez explica que ha encontrado dificultades en la elaboración de su mapa. Hay municipios con gran producción de tabaco y otros con una producción insignificante o mediocre. No halla las convenciones adecuadas para el caso. El profesor le pide un mapa en que estén esos municipios y unas convenciones -las que ella crea más aceptables- que se discutirán en el próximo seminario.

A Darío Mesa se le pide que haga un mapa para concretar su trabajo.

Trujillo está encargado de la labor bibliográfica del Seminario. Hará un fichero para los diversos trabajos con indicaciones que le ha dado el profesor. El profesor le dice que se pondrán de acuerdo para ver una mejor forma de sacar las fichas que se encuentran en la Biblioteca Nacional.

Aurelio Isaza es interrogado sobre la marcha de su trabajo y se le pide fijación cartográfica de los datos.

Zúñiga muestra algunos datos sobre su trabajo. El profesor dice que es necesario obtener datos nuevos constantemente y que hay que ponerse al habla con los empresarios carboneros. Zúñiga responde que está consultando los estudios geológicos de nuestro país y que pronto terminará la localización de las vetas de carbón de la cordillera oriental. Se le sugiere que visite el Ministerio de Minas y Petróleos para que tenga una información precisa.

Solano contesta que no ha visto los “Anales de Economía y Estadística”. Que es necesario verlos pronto, afirma el profesor. A la pregunta sobre trabajo nuevo responde con la lectura de una carta que enviará a las empresas que elaboran los productos de su tema.

El profesor deja constancia de que el Sr. Ocampo y la Sta Mora no asistieron. A las cuatro de la tarde se termina la sesión.

Abril 13 de 1943.

Firmado Pablo Vila

Darío Mesa El Director

La memoria de la anterior acta permite concluir que la geografía realizada al interior de la Escuela Normal Superior, especialmente los seminarios dirigidos por Pablo Vila, se conectaba con los problemas de cada lugar, en tal sentido se actualizaba la cartografía, las estadísticas y las nuevas informaciones sobre educación, es decir, las monografías realizadas por esta institución educativa daban cuenta en ese momento de la geografía nacional.

3.3.10.4. Los Programas de geografía.

La geografía física hace parte de los escasos programas que se conservan de la ENS; de 1936 se encuentra en el archivo posada un programa de geografía física, que continuaba con otro de geología general de José Royo y Gómez (fundador del museo de paleontología). La geografía no iniciaba con el tema climático, a cambio se instauraba como una novedad hacerlo con los temas geológicos. De esta misma época es un programa de geografía política y económica universal (probablemente de Gühl), los cuales estaban integrados. Y uno más de geografía económica de Colombia firmado por Pablo Vila, y se finalizaba con un programa de ciencias geográficas integradas al final del ciclo de formación que intentaba correlacionar todas las geografías estudiadas. Esta dinámica permite inferir que los maestros estaban tratando de resolver el tema de la integración.

La formación geológica hacía parte del programa general de ciencias sociales; los documentos encontrados muestran la realización permanente de seminarios de geología general y colombiana, complementarios a la formación de la geografía física del segundo año. Hasta 1942 todos los estudiantes del programa de ciencias sociales debían conocer a profundidad los siguientes temas: geología aplicada, teorías sobre las causas de las modificaciones del globo (revoluciones sísmicas, cataclismos, evolución progresiva), fuerzas que producen cambios geológicos, procesos geológicos dominantes (orogénesis, gliptogénesis, litogénesis), geonosis, mineralogía, tectónica o geología estructural, estratografía, geología histórica, dinámica y económica y un capítulo extenso sobre el origen de la tierra y sus estados primitivos, nomenclatura geográfica y eras geológicas (Taborda, 2001). Queda claro que el conocimiento geológico del país era incipiente, y sin él era muy difícil desarrollar una geografía económica, es por ello que la Escuela Normal se preocupó sobremedida por brindarles esta formación a sus licenciados. El segundo seminario de geología colombiana consistía en la aplicación de cada uno de estos conceptos a un lugar de interés propuesto por estudiantes o maestros, el cual rebasa las posibilidades y expectativas de los cursos introductorios de geología actuales.

Después de estudiar los procesos terrestres dentro de la geografía física, los futuros maestros eran introducidos a los atmosféricos (Taborda 2001), el programa clásico para realizarlo fue el mismo por varios años; el programa introductorio de geografía física contemplaba: mecánica (leyes de Kepler y Newton), calor (fusión, solidificación, vaporización), termodinámica de la atmósfera (temperatura, calor solar, nubes, lluvia, aparatos, medición), hidrostática, neumática (presión atmosférica, ley de Mariotte), viento, electricidad y magnetismo (ley Coulomb), inducción magnética, rayos catódicos y rayos Röntgen y óptica. Se buscaba, a través del estudio de las leyes físicas y químicas, que el estudiante comprendiera fenómenos atmosféricos que serían explicados con mayor detalle en un curso posterior (Taborda 2001).

Dentro de la línea de geografía humana, en 1939 se formalizó un programa integrado de geografía política y económica universal de Asia, África, Oceanía y pequeños países mediterráneos de Europa. La parte introductoria se componía de una base conceptual que distingue el objeto de estudio de la geografía en relación a la economía, historia y política; la segunda parte, un estudio sobre la formación de los pueblos, causas y movimientos en función de la geografía, llevaba al estudio y diferenciación de los grupos humanos en razas y pueblos, el hombre salvaje y el hombre civilizado y su localización, la atractividad geográfica y las corrientes migratorias.

Una segunda parte (denominada el hombre y la naturaleza) proponía el estudio de las teorías de Ritter y de Federico Ratzel, la influencia de la naturaleza sobre el hombre (cómo influyen el clima, el relieve, el suelo y los recursos naturales) y sus costumbres (cómo vive y cuáles son sus actividades en la selva ecuatorial, las estepas, los desiertos y las zonas glaciales), finalizando con una exposición sobre el determinismo geográfico (los estudiantes se documentaban para criticarlo). Cada estudiante debía realizar un trabajo sobre la influencia del clima en el medio de dónde provenía, el ejercicio aprovechaba la procedencia variada de lugares y pueblos de los estudiantes (Taborda 2001).

En la última parte el programa expone el estudio de Asia por regiones, deteniéndose en el conflicto de la India con Inglaterra y la personalidad de Gandhi, las revoluciones políticas y culturales de China. Igualmente para el continente africano, la propuesta es mirarlo por regiones dejando una parte del programa para el estudio de la raza negra, sus ventajas y desventajas en el mundo.

Los programas elaborados para el estudio de Colombia, extenso y riguroso, exigían consultas de datos y estadísticas recientes (Taborda 2001). Estos trabajos requerían de salidas de campo y de una recolección de información de campo, que era contrastada periódicamente. El programa de geografía económica de Colombia, de Pablo Vila, estaba dividido en siete partes que contemplaban los

siguientes temas: la naturaleza, que contenía una descripción geográfica de Colombia, posición, topografía, orografía, hidrografía, meteorología, geología, zonas geográficas económicas, biogeografía, riquezas naturales (viento, agua y sol); la segunda parte trataba la población, cantidad, difusión, localización; la tercera parte se enfocaba en la propiedad; la cuarta, en el trabajo (aspectos jurídico y social, sistema enganche, estadística del trabajo); la quinta, equipo de producción, instalaciones, técnicas de todo orden; la empresa y las riquezas explotadas conformaban los últimos capítulos.

Las salidas de campo eran obligatorias en esta asignatura y buscaban contrastar la información adquirida en la bibliografía y complementarla. Por ello se pedía un escrito donde el estudiante demostrara su aporte a los estudios de la geografía económica de Colombia. Al respecto, Herrera y Low (1992 p. 92) se refieren a que Luis Duque Gómez, uno de los egresados del Instituto Etnológico, recordaba el aporte de las salidas de campo de la Escuela Normal Superior,

“(...) nuevas expediciones desplazadas al terreno con el fin de suministrar nuevos datos para los estudios geográficos y cartográficos del país como las aclaraciones sobre la composición de la estrella fluvial del sur, sobre la cual se tenían versiones erradas publicadas en textos escolares y en trabajos de investigación geográfica, se delimitó las regiones de la costa pacífica”.

Con el nombre de ciencias geográficas integrales se estableció en 1939 un programa de geografía para el último ciclo de la formación en la licenciatura de ciencias sociales. Este programa, con algunas modificaciones, era empleado en el Instituto de Etnología en los cursos de extensión a maestros de secundaria y otras carreras. Por las características de su presentación, por los temas propuestos y por la metodología utilizada, este programa es el mejor testimonio del espíritu y la intencionalidad de la enseñanza de la geografía en la Escuela Normal Superior.

Cada uno de los estudiantes escogía un país del mundo y con él desarrollaba todo lo aprendido en sus cursos de geografía económica, política, antropogeografía y geografía física. La parte práctica exigía la elaboración de

mapas de memoria (física, política y económica), gráficos de movimiento demográfico y puntos de desenvolvimiento económico indicados por el profesor.

Un cambio importante para la futura geografía de Colombia se estaba registrando en la Escuela Normal Superior (Taborda (2001)). Las instrucciones y los postulados presentados demostraban cómo la geografía de la Normal Superior cambiaba el determinismo y descriptivismo, propios de la época, por un nuevo estilo que Gühl (1939) llamó geografía social: Programa de ciencias geográficas - tercer curso- (3 horas semanales), contenía la siguiente aclaración:

“En estas instrucciones se desea insistir especialmente en que el profesor dé a sus lecciones el carácter explicativo propio de una ciencia, sin perjuicio de la parte descriptiva que le corresponda, sin dejar de recordar en ningún momento que estos programas no son de geografía física ni de geografía política ni de geografía humana, sino de geografía integral, sin cuya concepción no puede llegarse a formar la idea completa del paisaje geográfico. En suma, cada profesor ha de tener presentes, en el curso, los siguientes postulados esenciales de la pedagogía geográfica : a) La actividad del hombre se manifiesta incesantemente sobre todos los aspectos de la tierra, en constante evolución ; b) Esta actividad no proviene únicamente del fenómeno natural, sino, también, de la acción del hombre (creación de ciudades, vías de comunicación, etc.) ; c) La acción del medio físico y la acción del hombre conexas determinan un hecho geográfico ; d) La geografía no es sólo descripción, sino localización y explicación que le dan su carácter racional”*.

Se concluye que la geografía enseñada en la Escuela Normal Superior se convirtió en un intento por desarrollar una geografía escolar con un espíritu de integración y unidad, con un carácter explicativo y la necesidad de conocer e investigar el país, se cambia la geografía que buscaba desarrollar sentimientos nacionalistas de apego y tradición por otra de conocimiento y explicación.

3.3.10.5 Las monografías. Producto de los seminarios investigativos y prueba de la rigurosidad en la consulta bibliográfica de publicaciones periódicas y estadísticas, el estudiante presentaba una monografía. Este estilo de manejar la

* Archivo del Fondo Posada. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.

información también se utilizó para canalizar el conocimiento que cada estudiante poseía de su región de origen. De esta forma se posibilitó la publicación de *Nueva geografía de Colombia*, de Pablo Vila, que marcó época en nuestro país y fue utilizado hasta la década del sesenta en la docencia secundaria y universitaria.

En el Archivo Posada de la Escuela Normal Superior se hallan las siguientes monografías del seminario de geografía del antiguo continente, presentadas el 21 de octubre de 1942 al profesor Pablo Vila: monografía *de Suiza* (Carlos A. Rojas), *ligero esquema sobre Polonia* (Gonzalo Ocampo Álvarez), *monografía de las islas Británicas* (Roberto Pineda Giraldo), *La India* (Virginia Gutiérrez Cancino), *Dinamarca* (Carlos Trujillo), *monografía de España* (Miguel Fornaguera), *la Unión Soviética* (Darío Mesa).

Al finalizar 1936 los estudiantes de geografía de Colombia presentaron las siguientes monografías: *la geografía en la enseñanza primaria y secundaria* (Ángela Parra Gómez), *influencia de la geografía y de la historia en la formación de la nacionalidad colombiana* (José Saffon Buitrago), *introducción al estudio de las condiciones actuales de Colombia, una mirada desde la geografía* (Marcos A. Galvis) y *proyecciones raciales del Huila* (Arturo Espinosa).

Dos monografías sobresalen por meritorias: la de Miguel Fornaguera, a quien Pablo Vila calificó con 4.7 (sobre 5) por la rigurosidad en el manejo de la información y su capacidad para integrar la geografía física y humana, aunque criticándole las dificultades presentadas para relacionar los hechos políticos con los contenidos económicos de la región ibérica. Marcada por el más radical de los determinismos, la tesis de José Saffon Buitrago muestra el arraigo de estas tendencias en Escuela Normal Superior, a pesar del esfuerzo para darle un nuevo discurso a la geografía, "(...) desde tiempos de Hipócrates, en el siglo cuarto a. de C. y después de Aristóteles, una doctrina de la filosofía de la historia que ha tenido especial preponderancia en estas materias, por la claridad de sus razonamientos y certeza en sus conclusiones, es el determinismo geográfico que da el predominio

y significación a los hechos humanos”. Para Saffon, de la misma manera que el Nilo hizo a Egipto y el Danubio sirvió de eje para la creación de Europa, el Amazonas está llamado para generar una nueva civilización en Sur América.

La diversidad ideológica era una de las mayores riquezas de la Escuela Normal Superior. La procedencia de sus maestros y los intereses que éstos traían eran la garantía (Herrera 1987), algunos llegaron de Alemania huyendo de la guerra y el nazismo, como Ernesto Gühl; caso contrario al profesor Víctor Frankl (austríaco) traído por el gobierno de Laureano Gómez y partidario del más extremo nazismo, defensor del racismo y el nacionalismo, contrastando notoriamente con Pablo Vila y José Royo, quienes se declaraban partidarios del socialismo, dándole un matiz diferente a la formación de los estudiantes. La tolerancia y el pluralismo, bandera de la Escuela Normal Superior, mantuvieron la cátedra de Rafael Bernal, dirigente del partido conservador, vetado por su ideología por los estudiantes, en varias ocasiones.

3.3.10.6 Informes finales sobre las clases de geografía elaborados por los profesores. Existía control del rector y el Ministerio de Educación en el cumplimiento de los programas presentados por los maestros. Al finalizar cada año se solicitaba a los profesores un informe en el que explicaban los alcances y derroteros de su cátedra. Estudiar estos informes permite conocer la metodología para enseñar la ciencia geográfica, la importancia de las salidas de campo, las formas de evaluación y la cotidianidad de una clase de geografía en la Escuela Normal Superior.

En una carta dirigida al rector Aurelio Tobón, el 15 de noviembre de 1936, el profesor J.C. Arroyabe C. presenta una evaluación del contenido y de las prácticas efectuadas en sus cátedras de geografía económica y política de Asia, África, Europa: Cada programa exigía exposición y redacción de conferencias sobre temas asignados, mapas, cuadros estadísticos y la elaboración de un diccionario geográfico; los problemas de investigación culminaban con monografías y una

excursión analógica; la evaluación se daba en forma de test, examen de cuaderno de notas, anotando que ningún punto del programa señalado por el ministerio de educación nacional dejó de tratarse. Durante ese año se hicieron los siguientes trabajos para ilustrar la clase, un mapa en óleo sobre los relieves de Asia, dos cuadros grandes sobre paisajes de Europa, Asia y África, un cuadro sobre las tribus y los animales de África.

Como las salidas de campo eran obligatorias en todos los cursos de geografía (Taborda 2001), se crearon unas excursiones analógicas que permitían el desarrollo de lo que se llamó en la época una geografía comparada. La guía de observación que presentó el profesor Arroyabe para dicha salida es la siguiente:

¿Qué diferencias encuentra Ud. entre la Sabana de Bogotá y la meseta del Pamir?

¿A cuáles montañas de Asia se le parecen las montañas salinas de Zipaquirá? Las montañas de Aden y los relieves de Nemocón, cree Ud. que sean de la misma composición geológica?

La laguna de Fúquene se parece al mar Aral por _____
Chiquinquirá es una ciudad que por su situación y costumbres se parece a _____

El ferrocarril que acabamos de recorrer es del mismo tipo y construcción que el de _____

Pregunte y escriba a cuál río de Colombia se parece el Ganges _____

Expresa sinceramente si Ud. experimentó alegría y si su organismo se sintió bien durante la excursión _____

El estatus disciplinario de la geografía en la Escuela Normal Superior se mantuvo hasta comienzos de 1950; por ello, a pesar de las limitaciones fiscales, se hicieron salidas de campo con el mapa en la mano a Panamá, Venezuela, Ecuador y la zona bananera⁴⁹.

⁴⁹ Archivo del Fondo Posada. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja.

3.3.10.7 Bibliografías empleadas. Hasta hace poco se encontraba una considerable documentación de monografías geográficas en el Fondo Posada. En la revisión de 20 monografías de geografía halladas en el Archivo Posada (Taborda 2001), correspondientes a los años 1936, 1939, 1940, 1942, se constató que la mayoría de estos trabajos utilizaron los siguientes libros: Geografía (del Instituto Gallch de Barcelona), Atlas Agustini, Geografía Universal (de Ernest Grandeeer), Vidal de La Blache, Max Sorre, Novísima geografía universal, todos los tomos de Onésimo y Eliseo Reclus, Bruhnes, La geographie humaine, Falles et Maire, Les principales puissances du monde. En todos los trabajos se encuentran (sin excepción) la enciclopedia de los hermanos Reclus (Onésimo y Eliseo) y los libros de Max Sorre.

La importancia de Reclus en el pensamiento geográfico de la Normal Superior se explica por la separación que tiene con el determinismo geográfico. “En su *enciclopedia* intenta demostrar, apoyado con ejemplos, que el medio físico no gobierna, no determina la organización económica y social de los grupos humanos”. Posiblemente la preferencia por la obra de Reclus, por encima de Vidal de La Blache, pueda explicarse dado el olvido de éste por indagar temas de interés de los estudiantes normalistas como el urbanismo y el desarrollo industrial.

Según Vila (1949) hasta 1942 ninguna obra en geografía humana tenía la capacidad de síntesis como la escrita por Max Sorre. El concepto que acompaña a Sorre es que la geografía humana es una ciencia ecológica, siendo su primer papel el estudio del hombre considerado como ser vivo sometido a determinadas condiciones de existencia, pero además aclara que “la originalidad de la geografía consiste en ser también una disciplina del espacio, una disciplina de la extensión y de la localización” (Vila, 1949, p.20), y subraya que la geografía de las sociedades humanas consiste esencialmente en las relaciones de estas sociedades con su espacio definido como un espacio vivo, de caracteres concretos físicos, económicos, políticos y sociales.

Con esta bibliografía geográfica se formaron los estudiantes de ciencias sociales que años después serían los pioneros de la conformación académica e investigativa de la geografía colombiana, mezcla de literatura de varias tendencias, determinismo geográfico, anarquismo, ecología y descriptivismo.

3.3.10.8. Perfil académico de sus egresados y maestros.

Una de las actividades más importantes de la Escuela Normal fue la selección de sus futuros profesores. La nómina se constituyó con intelectuales, sacerdotes, egresados de la Universidad Nacional, del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, de la Universidad del Cauca y, posteriormente, de la Escuela Normal Superior y un grupo de docentes extranjeros, que forjaron el pensamiento geográfico característico de la Normal Superior.

Los docentes más destacados fueron Ernesto Gühl, Pablo Vila y José Royo. El profesor Gühl, personaje fundamental en la consolidación de la disciplina con perspectiva moderna, nació en Berlín en 1914. A la edad de 24 años llegó a Colombia. No ha sido posible esclarecer los motivos de su procedencia, algunos consideran que viajó apenas obtuvo su título de geógrafo, otros lo consideran un autodidacta que ingresó al país a través de una empresa de aviación. Sea cual sea su origen, lo importante es su labor extraordinaria por el desarrollo de la geografía y el conocimiento de Colombia, siendo uno de los principales estudiosos del páramo.

Los primeros planteamientos sobre la enseñanza superior de la geografía los hizo Gühl en una entrevista concedida a Herrera y Low (1994), "(...) hay que evitar el error de tratar la geografía como elemento extraño dentro del grupo de las ciencias sociales, cosa que sucede con bastante frecuencia, porque los sociólogos toman la geografía como una ciencia inorgánica y los geógrafos no pierden la ocasión de alejar la geografía de la sociología para evitar el contacto con la

política”. Estas fueron las razones que lo llevaron a interesarse, durante varias décadas, en formar en geografía a los futuros sociólogos de la Universidad Nacional. Para Gühl, el estatuto de la geografía había pasado del determinismo y el positivismo, que lo caracterizaron en la primera época de su desarrollo en el país, al funcionalismo en el momento de la Escuela Normal Superior.

Pablo Vila conocido como “Papá Vila” dejó profunda huella en los estudiantes (como Virginia Gutiérrez) que se interesaban en los temas sociales, “Pablo Vila nos enseñó la asociación entre lo físico con el producto ambiental, con el hombre, cada pueblo con un hábitat determinante de sus actividades, la vinculación clima, fisiografía, vegetación, producción humana; en este sentido se veía la geografía como un producto, como un aspecto dinámico”. La necesidad de profundizar en los problemas geográficos de Colombia lo condujo, en primera instancia, al estudio de los primeros documentos relacionados con la historia de la geografía colombiana, fuentes históricas, crónicas y relaciones históricas, y a elaborar un estudio del aporte militar a la geografía de Colombia. En 1945 escribió *la nueva geografía de Colombia*.

Existe un merecido reconocimiento académico a egresados de la Escuela Normal Superior, quienes se destacaron dentro de la historia, la antropología y la sociología, como Jaime Jaramillo Uribe, Virginia Gutiérrez, Miguel Fornaguera, Luis Duque Gómez y Darío Mesa. La literatura dedicada a historiografiar el origen de las ciencias sociales en Colombia, escasamente enumera otros geógrafos sin profundizar el legado a las ciencias sociales y, particularmente, a la geografía.

A manera de conclusión.

El periodo de 1940 a 1960 puede tipificarse como el de la gran integración nacional que se acompañó de profundas reformas a la educación, posibles de realizar gracias a la herencia de la revolución en marcha implementada por Alfonso López en sus dos periodos presidenciales 1934-1938 y 1942-1945; una reforma universitaria que dio paso a nuevos docentes de diferentes tendencias

ideológicas, a la libre investigación científica y la libre cátedra. En términos de educación primaria y del bachillerato, dejó catorce escuelas normales y la carrera del profesor por concurso. La idea de un país integrado físicamente quedó plasmada con 10.000 Kilómetros construidos por los departamentos, en contraste con los 3.873 Kilómetros de carreteras construidas que recibió.

Por otra parte, si se quisiera resumir lo que desarrolló el país en estas dos décadas, en términos económicos, culturales y políticos con sus 6 posteriores presidentes, se diría que se generó en el país una participación de Colombia a escala internacional que la llevó a crear alianzas con los Estados Unidos: el país encabezó la delegación de Colombia a las conferencias de Chapultepec Conferencia Interamericana sobre Problemas de la Guerra y de la Paz, que tuvo lugar en la ciudad de México, del 21 de febrero al 8 de marzo de 1945, y San Francisco, en las que se crearon las bases para el sistema de las Naciones Unidas

Se organizó el Plan de Fomento Económico para Colombia y adicionalmente se creó la Misión del Plan de Fomento, cuyo objetivo fue hacer un diagnóstico de la problemática colombiana y plantear una serie de programas para hacer las reformas necesarias para el progreso y desarrollo de Colombia. Esta misión estuvo presidida por el economista Lauchlin Currie; fue el primer programa de planeación nacional de grandes dimensiones, a nivel nacional y con la ayuda de entidades financieras internacionales.

El esfuerzo por integrarse a la nueva escala de mundo se contrariaba con las posiciones de algunos de estos mandatarios, quienes defendieron el intervencionismo de Estado, especialmente en el campo económico. Adicionalmente, en estas dos décadas se incrementó la educación normalista, campesina e industrial, rama para la cual se contrataron expertos extranjeros, y se inició la masificación del bachillerato en todas sus ramas, se imponía la educación para el mundo laboral, y la filosofía pragmática. Los contenidos escolares se supeditaron a estos requerimientos.

En medio de estas transformaciones el país vivió uno de sus episodios más violentos desencadenados después de los hechos del 9 de abril de 1948, Jorge Eliecer Gaitán fue asesinado y su muerte provocó una violenta reacción popular que se extendió por las principales ciudades del país. Después de esta insurrección, conocida como el Bogotazo, se generaron cambios drásticos dentro del sistema escolar; la clase dirigente sintió la necesidad de presionar a la escuela por una mayor formación histórica, los jóvenes a los que se les acusó de estar participando masivamente en los desmanes de la violencia se les comenzó a generar una mayor atención con el bachillerato y las escuelas técnicas.

En relación a cómo los anteriores hechos han podido afectar la geografía escolar en este periodo estudiado, recordemos que con bastante frecuencia a finales del siglo XIX las revistas y periódicos publicaban recomendaciones como esta, registrada en Periódico Escuela Normal (1879)

“Ahora: para que la geografía agrade es necesario que sea demostrada, es decir, que hable a los ojos desde el principio de la enseñanza, los maestros tomarán el globo, representación de la tierra en su verdadera forma, antes de mirar con atención el plano, para después ir al terreno”

Y, como se vio en el capítulo segundo, se inundaron la escuelas de globos, mapas, brújulas y mesas de cartografía. Lo geográfico se denominaba así, aunque sus temáticas pertenecieran también a la cosmología, la filosofía y la física, nunca se designó de otra manera.

Estas dos décadas de 1940-1960 nos permitieron observar, en términos de la presencia de la geografía escolar, algunos eventos y procesos que podemos sintetizar así por su importancia: lo primero, incursiona la geografía escolar dentro de un campo denominado ciencias sociales; lo hace inicialmente⁵⁰ con el Decreto

⁵⁰Tendríamos que advertir en relación al concepto de ciencias sociales que una denominación no es casual, ni fortuita, la elaboración de conceptos, vocabularios y glosarios terminológicos han hecho parte vital de cualquier disciplina del conocimiento. No hay más que recordar por ejemplo los trabajos que en el siglo XVIII realizaban Lavoisier y Berthold en química, o Linneo en botánica y zoología, con la intención de fijar las denominaciones de los conceptos científicos que usaron los especialistas siglos XIX y XX, debido al desarrollo de la ciencia y la técnica. Normalizar y fijar las nuevas denominaciones permitieron la comunicación entre especialistas de forma precisa y sin ambigüedades. Los conceptos como visualizara Foucault (1970) no son expresiones lingüísticas,

3327 de 1949 (Octubre 24), con este se aprobaron los programas de estudios sociales para las Escuelas Primarias Urbanas y Rurales, y tenían por contenidos la enseñanza y aprendizaje de la Geografía e Historia Nacionales y de la Educación Cívica y la Urbanidad.

Sobre la presencia de la geografía en el currículo prescrito en la época, los enfrentamientos partidistas llevaron a que en el año de 1948, máxima expresión de la violencia, se divulgara el Decreto 2388 de 1948 mediante el cual se intensificó el estudio de la Historia Patria en todos los grados de la enseñanza, justificando que el “conocimiento de la Historia Patria, el culto a los próceres y la veneración por los símbolos de la nacionalidad” eran indispensables para la “cohesión nacional que bastante falta le estaba haciendo al país debido a los graves acontecimientos que han agitado a la República a causa de la violencia”. En adelante los estudiantes aprenderían más historia que geografía, en la secundaria y en la primaria se estaba fusionando lo geográfico con otras tres disciplinas, un enrarecimiento se comenzaba a observar.

Mientras se intentaba articular el país a la idea mundo, el Decreto 3408 de 1948 introdujo en la escuela unas prácticas para acentuar el espíritu de patriotismo, se estableció que si un colegio de segunda enseñanza quería ser reconocido oficialmente debía llevar entre los libros el reglamentario de la institución de la Bandera donde se debía narrar actos que se celebraran semanalmente, el nombre del alumno que izó bandera, el nombre del profesor que dictó la conferencia sobre cultura cívica y los nombres de los alumnos o alumno que tuvieron uso de la palabra durante el acto. Este texto debía ser revisado por los Inspectores Nacionales y Departamentales de Educación Secundaria, Normalista, Comercial, Industrial, Vocacional y Primaria.

ellos establecen complejas relaciones históricas que develan transformaciones sociales, que pertenecen a un lugar y un tiempo, y que no pueden entrar en confusiones con las denominaciones; por ello que la geografía se vaya ubicando dentro de un campo amplio denominado ciencias sociales, exige una descripción y explicación por fuera de códigos semánticos y significantes.

El decreto 91 de 1942 estableció que el aprendizaje de la lengua castellana en todos los establecimientos educativos del país como única lengua, y para ello los maestros estaban forzados a velar porque las lenguas extranjeras no poseyeran una extensión distinta a la señalada en el Pensum oficial. Una triada se articulaba este momento patria, lengua y raza.

El concepto de raza viene ensamblado con el de medio, geopolítica y antropogeografía, nociones de corte geográfico que se instalan como contenidos escolares, y como prácticas propias de la escuela como las excursiones, las colonias, las escuelas al aire libre, entre otras manifestaciones. Estas temáticas hicieron posible el resurgimiento del determinismo geográfico.

Esta época está marcada por la presencia de la Congregación de los Hermanos de las Escuelas Cristianas. Esta comunidad contó con un significativo apoyo de los diferentes gobiernos de este periodo, respaldaron muchos de sus proyectos educativos. Se presentó una ligadura ético-religiosa eficaz, dentro de un país extenso y desarticulado, con desigualdades sociales, raciales y regionales.

Por otro lado la conformación de la Escuela Normal Superior creó un hito muy importante en la conformación de las ciencias sociales en el país y fue allí donde se denominó así por primera vez en los años treinta, cuando se vinculó la historia, la geografía y la sociología bajo una misma designación aunque conservado cada una su autonomía.

4. Desdibujamiento⁵¹ de la geografía escolar: nuevas configuraciones, escalas, denominaciones y desvanecimientos de contenidos.

4.1. ¿Una época de cambios o un cambio de época?

Si quisiéramos caracterizar los años que van de 1960 a 1980 por la extensión de sus rasgos, peculiaridades dominantes o a causa de un aglutinador absoluto, diríamos que diversos investigadores desde lo sociológico o antropológico se refieren a este momento como el de la irrupción de los discursos que impregnaron un mundo polarizado en dos direcciones: entre desarrollados y subdesarrollados, primer y tercer mundo, centro y periferia, capitalismo y comunismo (Estados Unidos y la Unión de Republica Socialistas Soviéticas URSS). Desde otra óptica, se diría que fue una época en que la humanidad experimentó momentos de profundas transformaciones de tipo cuantitativo, que dieron un giro económico hacia el capital humano y la disseminación de la planeación educativa. Finalmente bajo la luz de las transformaciones de estos periodos surgieron nociones, categorías, dinámicas que sintetizaban el entusiasmo reinante por el industrialismo, la técnica y la ciencia que se condensaron en la tecnología educativa.

En todo caso, son estos múltiples acontecimientos los que nos pueden ayudar a entender cómo fue que en la década de los sesenta el geógrafo volvió a la contemplación del cielo. La guerra y la geopolítica lo habían atrapado en las dinámicas del territorio y su poder, la era espacial lo devolvió al estudio de las nomenclaturas astrales y de las constelaciones. Los observadores del cielo

⁵¹ Usamos el concepto de desdibujamiento de un saber escolar cuando las fronteras entre algunas disciplinas escolares en contienda, con problemas similares, se borran, creándose un proceso de traslapamiento, en el que se afecta a una de las disciplinas, adicionalmente a los nuevos campos de conocimientos que aparecen, también surgen fuerzas externas a la escuela que comienzan a colonizarla con nuevos saberes denominados transversales, al tiempo que otras fuerzas quieren deslocalizar el valor y el papel de la escuela "ciudad educadora". Algunas de las consecuencias de este proceso son: pérdida de presencia curricular, contenidos compartidos, generación de un cuerpo de académicos que terminan por instaurar una nueva disciplina. En esta dinámica uno de los dos saberes asume una nueva reconfiguración o adquiere una imagen confusa. El concepto también explica el caso de la integración de varios saberes escolares recogidos en unidades primarias que absorben identidades a través de problemas o preguntas.

comprendieron que podían encontrar en él la imagen de su planeta, incluso su medida, y se preguntó la ciencia por la existencia de la vida interplanetaria y de las posibilidades de los avances tecnológicos y sus implicaciones en el devenir de los hombres. Pero en esta oportunidad sus preguntas no eran compartidas con astrónomos y geógrafos como en otras épocas; físicos, matemáticos, e ingenieros encabezaron la exploración espacial que se llevó a cabo a mediados del siglo pasado. El geógrafo, el dueño de la mirada terrícola, observó impaciente cómo variados intrusos entraban a su casa sin dificultad.

Los geógrafos, por lo demás, según Jean (1995), eran muy conscientes de su incapacidad para estimar con precisión la dimensión de las tierras o de los mares de los que no tenían en verdad sino una visión parcial, y al interior del planeta las contradicciones no eran de menor tamaño, en las décadas que van del sesenta al ochenta la contaminación ambiental se comportó como la legendaria Hidra griega de siete cabezas. Una metáfora muy apropiada para explicar la dimensión de esta problemática la relata Sax (1971); cuando empezaron a instalarse en Londres los recién inventados inodoros de agua corriente desaparecieron de las calles las inmundicias y el estiércol humano, pero se multiplicaron los casos mortales de tifus porque esos desechos iban a mezclarse directamente con el agua potable. Los temas ambientales se habían convertido en otro de los hechos que más convulsionaban a la sociedad y los geógrafos respondieron a estos desafíos integrándolos a su campo de estudio de una manera amorfa y poco clara o finalmente se involucraron dentro de este nuevo campo de estudio abandonando su identidad para tomar otra.

Por otro lado, la geografía escolar se ajustaba a los cambios ocasionados por el impacto del crecimiento demográfico y el aumento exponencial de población infantil y juvenil, lo que generó una presión desmedida por cupos escolares y maestros, al tiempo que se reclamaban transformaciones en los planes de estudio y nuevos currículos gestados de acuerdo con las necesidades de la ciencia y el trabajo.

América Latina, según François (1968 p 65), había gozado de una obra de extensión y mejoramiento de la enseñanza primaria que la Unesco llamó Proyecto Principal. Se llegó a considerar que la educación en esta región estaba más adelantada que en los otros lugares en vías de desarrollo. Mientras la escolarización, al nivel de la enseñanza primaria, en Bolivia era 40% y en Brasil 50%, el porcentaje en Colombia pasó de 42 en 1950 a 80 en 1965. En otras regiones en 1960 las cifras de escolarización eran: 90% en Malasia, 75% en Ceilán y en Filipinas, 50% en Vietnam, 45% en Indonesia, 40% en la India, 35% en Irán, 25% en Pakistán, 15 % en Nepal.

Tabla 20. Estadísticos Educativos de cobertura de cada uno de los ciclos educativos América Latina 1968

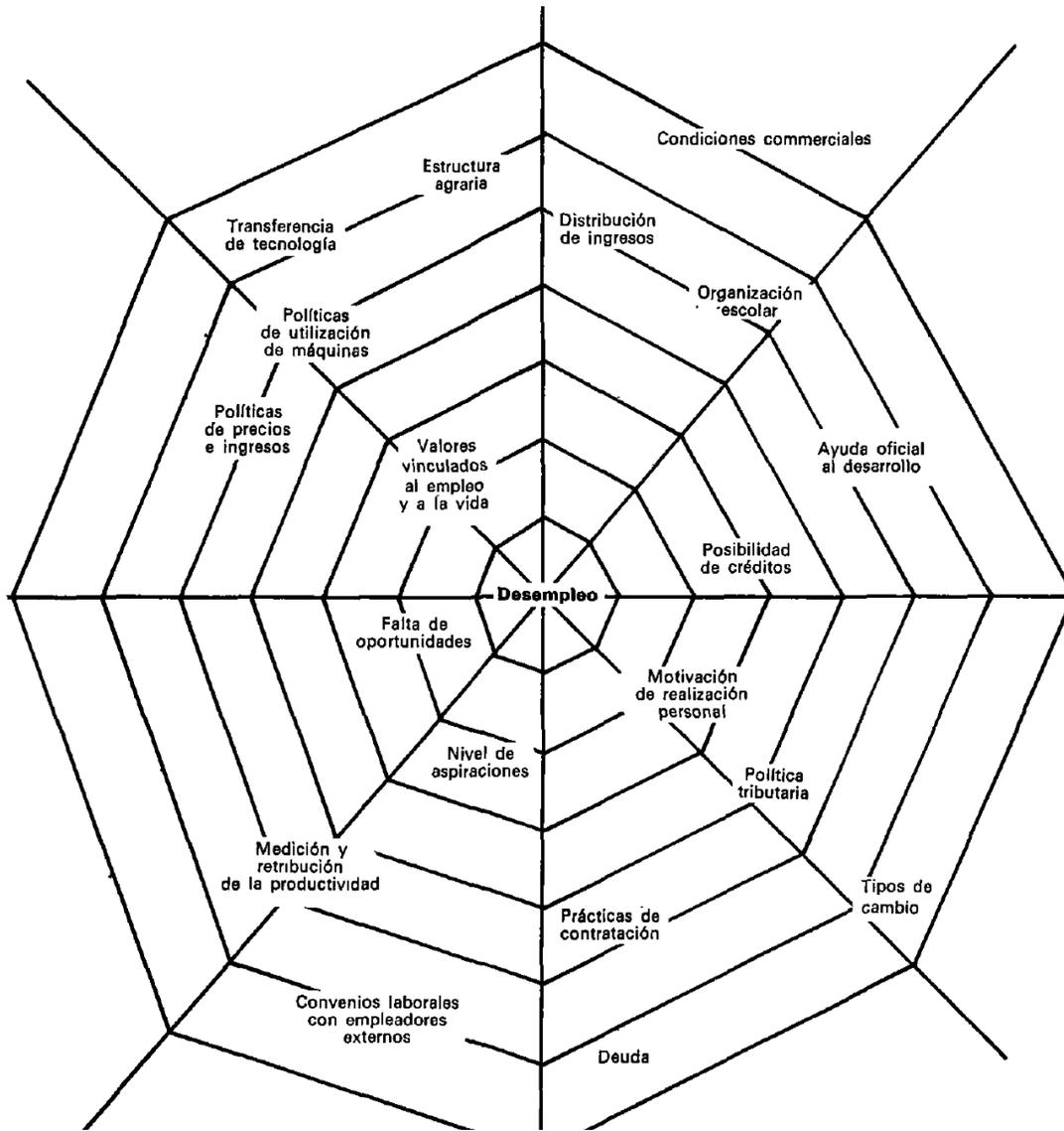
América Latina 1965	Porcentaje de escolarización	Porcentaje de aumento anual
Enseñanza superior	3%	6%
Enseñanza secundaria	18%	13%
Enseñanza primaria	80%	4,5%

Fuente: UNESCO 1968 Revista el Correo p 16

En 1960, también por iniciativa de la Unesco, se adoptó un ambicioso plan de escolarización, llamado Plan de Karachi, con el fin de lograr antes de 1980 que se diera enseñanza de manera gratuita y obligatoria a todos los niños durante siete años por lo menos. Para ello habría que triplicar el número de maestros (François 1968).

Así mismo, las disciplinas escolares, como se verá en el siguiente capítulo en la época estudiada, establecieron una relación de dependencia con la empleabilidad. En los años ochenta la UNESCO, y la Organización Internacional del Trabajo OIT se preguntaron, según Little (1986), ¿Es cierto que una persona más instruida que otra trabaja mejor, produce más o fabrica mejores productos en la misma unidad de tiempo, o responde de forma más creativa a las nuevas exigencias de la tecnología? La educación se fue localizando como uno de los factores de la telaraña que describe Ángela Little (ver imagen 16) en la que se halla apresado el desempleado, en una serie de factores entre los que se contempla la educación, y resalta que de los sesenta a los ochenta todas las transformaciones mínimas y macro en educación se realizaban considerando el problema del empleo. El análisis muestra que ya no se puede atribuir toda la responsabilidad del paro global a la educación y que debe cuidarse mucho de no convertirla hoy en el chivo expiatorio de los problemas económicos.

Imagen 21: La inconsútil telaraña del desempleo



Fuente: Little (1986) Perspectivas, vol. X V I

A mediados de los años setenta, según Little (1986), se examinó más de cerca la caja negra del trabajo. Se abrió esta caja y se plantearon interrogantes sobre lo que sucede a los trabajadores cuando entran en el mercado de trabajo. ¿Por qué ganan más los trabajadores instruidos? ¿Por qué prefieren los empleadores a estos trabajadores instruidos? ¿Por qué permiten los empleadores que se exijan cada vez más calificaciones? ¿Por qué la mujer gana menos que el hombre por el mismo trabajo? La atención se centró en la obtención de un empleo, en el trabajo propiamente dicho y en los ingresos considerándolos como procesos.

Un giro de gran proporción se comenzaba a sentir, la emergencia de la disciplina escolar ligada a la empleabilidad implicó el desplazamiento de unas disciplinas escolares, el surgimiento de otras como la informática y la tecnología, así mismo como la aparición de nuevos sujetos y discursos en la escuela como las teorías del liderazgo de corte empresarial, y una mayor preocupación por el inglés, las ciencias y la matemática, pero también los saberes en general mudaron a comienzos de los sesenta, ya lo anunciaba Lyotard (1987):

“La incidencia de esas transformaciones tecnológicas sobre el saber parece que debe de ser considerable. El saber se encuentra o se encontrará afectado en dos principales funciones: la investigación y la transmisión de conocimientos. Para la primera, un ejemplo accesible al profano nos lo proporciona la genética, que debe su paradigma teórico a la cibernética”. (p 9)

Y se generaron nuevos campos del conocimiento y desplazamiento de campos y disciplinas, especialmente las no articuladas a la producción y la ciencia.

4.1.1. La crisis de la educación o de la sociedad.

No podemos comprender los cambios ocurridos en los años que van desde los sesenta a los ochenta sin considerar las mudanzas estructurales de la época que se presentaron (fue la manera como se enunciaron) como crisis de la juventud, crisis de los maestros, crisis de la educación, crisis demográfica.

La metamorfosis de la juventud: Uno de los intelectuales europeos que generó un ambiente de discusión sobre los elementos de referencia para interpretar ese momento fue el belga Marcel Hicter. En 1964 sus publicaciones destacadas se referían a “La crisis actual de la sociedad europea” o “Un mundo de juventud enferma”. Para Hicter (1969) en 1950 reinaba otra manera de pensar: «El hombre» se perfilaba por la actividad productora o estética, el mundo le atribuía al trabajo, a los oficios, a la actividad, un valor ético al mismo tiempo que una importancia práctica considerable. Muchos esperaban realizarse en su profesión. Otros atribuían al trabajo manual el origen de la dignidad humana, dignidad en la que la clase obrera encontraba elementos de su conciencia de clase; esos valores no han desaparecido, aclaraba el mencionado autor, pero sí que se han esfumado considerablemente.

Lo que aparecía en primer plano, a juicio de Hicter, es un conjunto de ideas y maneras de ver y de sentir inspiradas por el consumo. Pero el consumo requirió de la exaltación de los jóvenes como una excelente fuente de ganancias por lo que, según Hicter (1969), se inventó una cultura de la juventud que creó verdaderos guetos culturales, rechazo del mundo adulto y de la tradición, deseo de movilidad y cambio, modas siempre nuevas y provocadoras en la vestimenta, música, costumbres particulares, ritos de iniciación, culto de la velocidad, de la violencia, deseo de estar «a la última palabra», eliminación de los héroes y reemplazo de éstos por ídolos; cuando los jóvenes de los sesenta y setenta se revelaron a un consumo, consumieron masiva y explosivamente.

Cambios demográficos: Entre la posguerra y los años ochenta se mostró un ciclo de crecimiento y, fundamentalmente, un profundo proceso de cambio en las dimensiones económica, social y cultural. Los cambios no se dieron en estas tres décadas de manera homogénea. En los ochenta se dio una crisis que afectó a sociedades que se encontraban en plena transformación; basta evocar los siguientes procesos iniciados en los años cincuenta para comprender el impacto de los cambios explicados por Rama(1986):

“(...) la población se multiplicó por 2,2, incrementándose en casi 200 millones de personas; la población urbana registró un explosivo crecimiento a tasas de más del 4 % anual durante tres décadas; las ocupaciones, antes sobre todo agrícolas, pasaron a ser principalmente de servicios modernos y de producción industrial; las relaciones salariales se generalizaron; el espectro de ocupaciones no manuales urbanas, que tienden a identificarse con sectores medios se amplió y su número se aproximó (y ya en algunos países superó) al correspondiente a los obreros de la industria, de la construcción y ocupados en los servicios personales; se redujeron las posiciones de los independientes, las clases medias residuales. En lo educativo, se pasó de un mundo social donde dominaba el analfabetismo a otro en que el analfabetismo con excepción de Brasil y América Central tiende a ser residual entre los jóvenes, mientras que los niveles educativos medios y superiores, anteriormente elitarios, pasaron a ser accesibles para importantes porcentajes de población”(p 166)

La magnitud de la transformación y su ritmo de implementación presionaron por una intensa demanda social de educación, que se expandió por todos los sectores ya que esta era considerada condición indispensable para incorporarse al mundo moderno. Estas demandas de educación estuvieron articuladas a la migración rural y a un aumento marcado de la urbanización. La diversificación y flexibilización le permitió a cada grupo contar con su propia demanda. De manera que, a juicio de Rama (1986), a los campesinos se les exigió responder por formas técnicas de producción y se les dio como meta el conocimiento de la lengua oficial, la alfabetización y el manejo de las operaciones matemáticas básicas, y por tanto su reivindicación fue la escuela. De otro lado, los grupos más cultos o de situación superior reclamaron universidades de alto nivel académico, cuando no sistemas de becas en el exterior y más frecuentemente circuitos educativos exclusivos.

La crisis de la educación: La sintetiza Orivel (1986) de la siguiente manera: en el periodo de la postguerra se instauró en casi todos los países la enseñanza secundaria, su implementación se dio en medio de cambios fluctuantes en la inversión educativa y su crisis⁵². Por otro lado, los movimientos demográficos a

52 En los países desarrollados con economía de mercado, la caída del índice de inversión en educación cambió de manera espectacular, tanto por su rapidez como por su regularidad: 10,7% de 1960 a 1965, 8% de 1965 a 1970, 6,8% de 1970 a 1975, 3,6% de 1975 a 1980, y sólo 1,2% al comienzo de la década de 1980. (Rama 1986)

gran escala, en el plano internacional y dentro de los distintos países presionaron acceso a la educación.

Pero sin duda los cambios más profundos llegaron de la suposición que el sistema educativo era culpable del desempleo estructural que se había consolidado después de los años sesenta; abundaron en los años ochenta estudios como los de Lewin, Little y Colclough (1983) en los que observaron que el desempleo de personas instruidas fue una de las principales preocupaciones de la mayoría de los países en desarrollo en la década de los sesenta y comienzos de los setenta. Estos autores muestran que las misiones enviadas en 1971 y 1972 por la OIT a Kenya, Sri Lanka y Colombia, pusieron de relieve los altos porcentajes de desempleo entre personas instruidas, especialmente las que habían terminado la secundaria. Concluyeron que los alumnos de secundaria aspiraban a puestos que eran demasiado elevados para ellos y sus pretensiones no correspondían a las oportunidades de empleo. La solución consistía en “modificar las aspiraciones, elevar la dignidad del trabajo manual y reducir las diferencias salariales, con objeto de hacer atractivos determinados trabajos mal remunerados” (p 56). En general, las discusiones del momento se sintetizaban en torno a la crisis, que para algunos era de la educación, para otros de la sociedad, lo que compartían unos y otros era la idea que los cambios eran de carácter demográfico, de nuevas subjetividades de la juventud, del empleo, y de una inmanejable demanda educativa.

Iniciando la década de los sesenta los educadores y economistas que estudiaban conjuntamente los aspectos económicos de la educación tenían la urgente tarea de crear estrategias instruccionales para los 700 millones de analfabetos. El problema residía no solamente en hacer uso de determinado sistema de enseñanza para elevar los niveles de vida, sino en emplearlo para la producción económica. Adicionalmente, la población del mundo al inicio de esta época era de 3.180 millones, el 40 % tenía menos de 15 años (Phillips, 1964).

Después de la Segunda Guerra Mundial (UNESCO 1972) la educación se transformó en el más importante trayecto de actividades del mundo por lo que toca a gastos globales. De manera que en términos presupuestarios ocupaba el segundo lugar de los gastos públicos mundiales, después de los gastos militares. Aparte de esto, existía el imaginario que a la educación se le asignan tareas cada vez más vastas, cada vez más complejas, que no tenían nada en común con las que le incumbían en el pasado. Por primera vez en la historia de la humanidad, el desarrollo de la educación considerado en escala planetaria tiende a anteceder al desarrollo de la economía.

Un hecho sobre el que hay que ser reiterativo para los sesenta y setenta, a juicio de Brock (1972), es la desbordada demanda de educación que nunca había sido tan grande: entre 1960 y 1968, el número de niños en edad escolar aumentó, en el mundo entero, en un 20 por ciento. Así mismo, jamás había habido entre los jóvenes tanto descontento y un rechazo tan vigoroso de la educación que se les ofrecía; jamás el producto de la educación institucionalizada ha respondido tan poco a las exigencias de la sociedad.

La consolidación de una sociedad técnica: el creciente predominio de la industria sobre la agricultura llevó a que se hablara de una sociedad técnica; vale decir que quienes definen la sociedad por la técnica tienen unos fuertes detractores ya que el fenómeno urbano parece, en cualquier sentido, entre 1960-1980 más importante que el fenómeno técnico. La técnica entra en la sociedad por las ciudades y por ello los fenómenos urbanos vendrían a ser los verdaderos problemas técnicos (Hicter 1969); adicionalmente, la ciencia se convirtió en la fuerza cultural más dinámica del mundo moderno, sin duda logró revolucionar el vestir, la manera de hablar, los viajes y las comunicaciones, y transformó radicalmente las ciudades y los pueblos.

En las páginas siguientes se analizará la procedencia de las principales fuerzas moldeadoras de la época (desarrollo, subdesarrollo, primer y tercer mundo, planeación y la tecnología educativa), recogidas bajo la sombrilla del capital humano, considerado como la potencia generadora de los cambios estructurales de los sistemas educativos, que interfirieron la esencia y la existencia de la mayoría de disciplinas escolares.

4.1.2. Giro económico de la educación: El capital humano

La reconstrucción del mundo en la época de la postguerra del siglo pasado fue una tarea que esencialmente se le encomendó a la economía y la sociología. Reconfigurar las políticas públicas para la educación global se constituyó en una de las tareas prioritarias de las Naciones Unidas y demás organismos internacionales. Según Phillips (1964) no era clara la idea de la influencia de la instrucción sobre el desarrollo económico y social de un país, este tema había sido objeto de poco estudio en los años anteriores a los cincuenta del siglo pasado.

Los iniciadores de un campo de estudio que considera a la educación como un factor de desarrollo económico fueron Arthur Lewis y T. Schultz, a quienes se les otorgó el Premio Nobel de Economía en 1979 "por sus aportaciones a las investigaciones en materia de desarrollo económico, con especial énfasis a los problemas que enfrentan los países en vías de desarrollo" (Vargas, 2005 p 56).

Sobre el origen de estas ideas, pocos documentos registran que tienen su antecedente en un estudio que se llevó a cabo al interior de las Naciones Unidas en 1948, que buscaba adoptar medidas para lograr el desarrollo económico de los países insuficientemente desarrollados. Además de Lewis y de Schultz, participaron en esta construcción, según Phillips (1964), A. Baltra y G. Hakim. Sus hipótesis afirmaban que el dinero que se invierte en la preparación del elemento humano probablemente es tan productivo como el que se invierte en máquinas y

edificios, y en muchos casos el primer gasto dará por resultado una circulación de bienes y de servicios superior a la que se obtendría con el segundo. Las conclusiones de esta investigación permitieron orientar las políticas globales que sobre educación se dieron en ese momento, manteniéndose con algunos matices hasta el día de hoy.

Imagen 16: Escuela de niños en Mali- 1961



Fuente - 1961 el correo de la UNESCO

Por lo anterior en muchos países del llamado «tercer mundo», según UNESCO (1961), los esfuerzos más grandes de escolarización apenas sí bastaban para compensar los efectos de la explosión demográfica. En Mali, por ejemplo, iban a la escuela en 1961 unos 68.000 niños de 6 a 14 años; tres años más tarde el número había aumentado a 113.000, o sea casi el doble, pero sin las reformas estructurales que obligaban a un mayor número de niños a utilizar los

espacios sin adaptar (imagen 16). En 1961 el alcance de estos datos representaba solamente el 10% de los habitantes del país en edades escolares.

En los años sesenta se comenzó a hablar de educación como un consumo, este término «consumo» implica que la gente quiere que sus hijos se instruyan, y ello fuera de toda consideración del valor económico que la instrucción pueda tener en sí. Esa gente, en consecuencia, está dispuesta a pagar mucho por dicha instrucción.

Esta relación entre consumo-producción y educación se empezó a difundir bajo la expresión «capital humano» que se refiere (Schultz 1985) de manera amplia a la instrucción⁵³ escolar, preparación tecnológica, investigación en el laboratorio, aplicación de los resultados, de la investigación y del desarrollo técnicos, todos los conocimientos capaces de aumentar la productividad. Pero este concepto implica adicionalmente los medios de distribuir mejor dicho conocimiento (tecnología educativa).

Se pasó de considerar la educación como gasto de orden puramente social a integrarla de repente a una inversión que genera producción. La primera gran tarea era convencer a los maestros que, más allá de su labor como transmisores de valores sociales y humanos, el papel que correspondía a la instrucción era el desarrollo económico.

Así, los saberes y conocimientos generados por la escuela se veían en la encrucijada propuesta por la brecha que plantea el mundo empresarial: que en un primer momento consideró que la escuela nada tenía que hacer respecto de la formación para el trabajo, todo aquello que era necesario para desempeñarse en la fábrica debía ser enseñado por la misma organización productiva mediante circuitos de formación parcelados y desconectados de los saberes de los sujetos, a considerar que es en la escuela donde se debe realizar la educación para el

⁵³ Se cambia la palabra educación por instrucción

trabajo, pero esto solo será posible con un cambio profundo de las asignaturas, de sus tiempos e intenciones.

4.1.3. Primer y tercer mundo, desarrollado y subdesarrollado: un mundo polarizado.

4.1.3.1. Primer y tercer mundo

El comienzo de la década de los sesenta es distintivo de un período que caracterizado por la configuración de la llamada Guerra Fría, término que surgió una vez finalizó la segunda guerra mundial y los países participantes en la contienda se localizaron en diferentes bloques de poder. Algunos hechos sirvieron como desencadenantes de este periodo. El primero fue el derribamiento del avión espía norteamericano "U2" sobre territorio soviético, durante la conocida como "Crisis de los misiles de 1962", que los analistas consideran puso al mundo al borde del inicio de una tercera guerra mundial (Cromos 1963).

Los gobiernos militares se fueron tomando el poder uno tras otro en América Latina, el mundo se caracterizó por las confrontaciones internacionales y la configuración de grupos de protesta contra la guerra de Vietnam, contra la invasión de las tropas soviéticas en Checoslovaquia, en la Primavera de Praga, Mayo del 68 (Hobsbawm 1998). Estos hechos evidencian la conformación de masas politizadas con una mejor capacidad, que las de décadas anteriores, para juzgar sus gobernantes.

El mundo se sentía complacido por la recuperación económica de la postguerra, paralelamente se crearon algunas organizaciones internacionales de carácter global como la OPEP (Organización de los Países exportadores de Petróleo) en 1960, en la que no solo participaban los dos bloques imperantes; se generó en medio de la polarización un sentimiento contestatario. Los Estados Unidos comenzaron una intervención abierta en Vietnam apoyando al régimen de Vietnam del Sur, en guerra contra Vietnam del Norte, a su vez apoyado por la Unión Soviética. Este hecho marcó una división territorial geopolítica y económica

entre un polo socialista y otro capitalista, el mundo se encontraba presionado para pertenecer a uno u otro.

De esta manera, el concepto tercer mundo se fue configurando. Moreno (2008) le atribuye al geógrafo y demógrafo francés Alfred Sauvy la acuñación del término, que fue leído por primera vez en la publicación “Tres mundos, un planeta” (L’Observateur, nº 118, 14 de agosto de 1952), donde se realiza un símil entre los tres estados de la revolución francesa (nobleza, clero, y pueblo llano) y las tres divisiones del mundo de la postguerra. El primer mundo, la nobleza, se equipara con los países de economía capitalista desarrollada, el segundo mundo se conformó con los países socialistas y sus satélites, y el tercer mundo por los restantes países no vinculados a los anteriores. El tercer mundo es la categoría que masivamente se utilizó por más de tres décadas, era la más importante para Sauvy ya que representaba la gran mayoría de exclusión social y territorial, contrariamente la denominación segundo y primer mundo fue menos utilizada.

Sin embargo, explica Sauvy, el concepto comenzó a ser discutido y cuestionado a partir de la crisis petrolera de los años setenta, en la que se puso en evidencia que dentro del grupo de países petroleros de la OPEP (fundada en Bagdad en 1960 por Irak, Arabia Saudí, Irán, Venezuela), casi todos tercermundistas, se encontraban diferencias abismales. Países como China o la India, o los llamados “dragones asiáticos” (Hong Kong, Singapur, Corea del Sur y Taiwán), no podían ser denominados como tercermundistas, debido a su desarrollo económico ya que (Bustelo 1990) habían doblado la tasa de crecimiento de los países de la OCDE, pese a que estaban desprovistos de recursos naturales y energéticos, con una escasa proporción de tierra cultivable. Su milagro se debió básicamente por el empleo de abundante mano de obra barata e intervención pública en la economía.

Otras polarizaciones se desencadenaron en medio de la guerra fría y de fuerzas en fuga que conformaron un bloque de no alineados que, aunque no desligados de relaciones de dependencia y de sometimiento con la banca

internacional o con uno de los bloques establecidos, se asumían como independientes. Con el lema de no querer formar parte de la política de bloques que había surgido con la guerra fría, decidieron organizarse como bloque (Los Países no Alineados: Conferencia de Bandung, 1955)⁵⁴. Quienes tuvieron la iniciativa de celebrarla fueron cinco jefes de gobierno asiáticos, de Birmania, Ceilán, India, Indonesia y Pakistán, la mayor parte de ellos antiguas colonias británicas. Invitaron a otros veinticinco países de Asia y África para denunciar que sufrían los mismos problemas: la dependencia económica y la guerra. A ellos se les sumó América Latina que estaba en la misma situación con respecto a Estados Unidos. Todos estos juntos formaron el bloque que se denominó los no alineados y que compartían problemas económicos similares, una inestabilidad política crónica, falta de infraestructura y capitales, y un alto grado de corrupción (Prebisch 1982).

Pero hay que considerar también que 1960 fue el año de las independencias africanas. Sólo en 12 meses anunciaron su libertad los territorios de Congo, Brazzaville, Camerún, Chad, República Centroafricana, Alto Volta, Níger, Senegal, Mauritania, Somalia, Madagascar, Malí. La Conferencia coincidió con el comienzo de una oleada de emancipaciones coloniales y sentó la aparición de una nueva realidad en las relaciones internacionales (Cromos 1960).

4.1.3.2. Desarrollado y subdesarrollado

Como discurso histórico, el “desarrollo” surgió en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial y, parafraseando a Escobar (2005), diríamos que este discurso se hizo posible gracias a los agenciamientos internacionales, que se encargaron de difuminarlo hasta convertirlo en una fuerza social real y efectiva

⁵⁴ Organizada el 18 y 25 de abril de 1955, con la participación de Indonesia, India, Ceilán, Pakistán y Birmania, países liberados de la tutela colonial, además de representantes de 29 Estados de Asia y África se reunían en Bandung. En un mundo dividido por la guerra fría, los pueblos de Asia y África proclamaban su neutralidad, su equidistancia entre sistemas sociales que se manifestaban antagónicos, y su voluntad de mantenerse alejados de unas diferencias ajenas a sus intereses. El 26 de julio de 1956 Nasser anunció la nacionalización del canal de Suez.

inquebrantable. Transformó la realidad económica, social, cultural y política de las sociedades en cuestión. Este aparato comprende una variada gama de organizaciones, desde las instituciones de Bretton Woods, el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, UNESCO, y las agencias nacionales de planificación y desarrollo, así como proyectos de desarrollo a escala local.

En las cinco últimas décadas del siglo pasado, nos recuerda Escobar (2005), la conceptualización sobre el desarrollo en las ciencias sociales pasó por tres orientaciones teóricas diferenciadas: la teoría de la modernización en las décadas de los cincuenta y sesenta, con sus teorías aliadas de crecimiento y desarrollo; la teoría de la dependencia y perspectivas relacionadas en los años sesenta y setenta; y aproximaciones críticas al desarrollo como discurso cultural en la segunda mitad de la década de los ochenta y los años noventa.

Así mismo Escobar advierte que para los años ochenta un progresivos números de teóricos sociales en muchas partes del mundo cuestionaban el concepto mismo del desarrollo. Dichos críticos analizaron el desarrollo como un discurso de origen occidental que operaba como un poderoso mecanismo para la producción cultural, social y económica del Tercer Mundo.

Desde la anterior perspectiva, la estrategia Internacional de las Naciones Unidas para el Desarrollo se delineó para la década de los 60 con las tres conferencias de la UNCTAD (Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo), colocaron en primer plano las aspiraciones y problemas de los países en desarrollo y obligaron a definir dónde se encontraban y cuáles eran, a grandes rasgos, las tareas y opciones que se les planteaban.

El concepto de desarrollo ubicado como el eje orientador de las políticas macro y micro económicas de una parte considerable de la segunda mitad del siglo pasado, tomando la clasificación de Escobar, desplegó algunas de las variables de este discurso que se integraron con fuerza dentro de las disertaciones de la educación, así: El autor principal de la teoría del retraso fue Walter Rostow

(1960); según él, cada país pasa por cinco fases sucesivas en forma de escalera partiendo de: 1) sociedades tradicionales, 2) la transición que prepara el arranque, 3) el arranque económico, 4) la marcha hacia la madurez, y 5) el consumo de masa. Cada país debe seguir el escalafón. El subdesarrollo es, pues, un retraso de desarrollo. Las relaciones entre países ricos y pobres pueden acelerar el desarrollo, gracias a la transferencia de capitales y de conocimientos técnicos. Siguiendo a Rostow la educación debía enfocarse en desarrollos técnicos por encima del resto para continuar hacia la marcha del desarrollo; todos los países han sido subdesarrollados en algún momento de su historia. En 1960 Rostow participó como asesor en la campaña presidencial del Senador John F. Kennedy, con el lema "la década del desarrollo".

Por esta misma vía del atraso, el economista francés François Perroux (1962) presentó lo que él denominó los cuatro problemas del tercer mundo: tasa demográfica acelerada, industrialización deficiente, ingreso nacional bajo, economía desarticulada. Se trataba de las características del Tercer Mundo, en tanto que obstáculos al desarrollo. Desde esta lógica los países subdesarrollados nunca podrían alcanzar su categoría de desarrollo.

La teoría de Centro-Periferia surgió como un esquema interpretativo del atraso económico y en conexión con el surgimiento de una rama específica de la economía focalizada en los temas del desarrollo. Pero fueron los economistas latinoamericanos de la CEPAL, entre los que se destacaron el argentino Raúl Prebisch y el brasileño Celso Furtado los que, luego de la Segunda Guerra Mundial, desarrollaron metódicamente el concepto que describe Furtado (1964), como un orden económico mundial integrado por un centro industrial y hegemónico que instituye actividades comerciales económicas desiguales con una periferia agrícola y subordinada. La relación desigual centro-periferia es el obstáculo principal para el desarrollo.

En los años '70 G. Myrdal (1957) y E. Arrighi (1974) utilizaron el concepto de intercambio desigual tratando de explicar la realidad del "subdesarrollo" que se

basa particularmente en los intercambios comerciales; observaron que ellos aumentan entre países ricos y disminuyen entre países ricos y pobres. Los pobres venden sus productos menos caros, cuando los ricos venden los suyos más costosos. Para Jedlicki (2007) las consecuencias de las desigualdades de un intercambio desigual son: huida de capitales, salida de cerebros, corrupción generalizada, inversiones suntuarias, analfabetismo, etc.

La teoría de la dependencia tuvo origen también en América Latina y fue la conceptualización fundamental para interpretar la realidad social, económica y educativa de esta región por más de tres décadas. Conceptualmente pertenece a la tradición del análisis marxista y se acerca a la visión de la relación centro-periferia. Sus exponentes más destacados, Gunder Frank (1965), Fernando Enrique Cardoso (1969), Aníbal Quijano (1967), Teotonio Dos Santos (1969), Celso Furtado. En esta perspectiva, el desarrollo capitalista de los países desarrollados obstaculiza el desarrollo autónomo de los países del Tercer Mundo. La dinámica que genera esta desigualdad es la explotación de las riquezas del Tercer Mundo por los países del centro, de las inversiones y de la tecnología adaptada a los intereses de los países avanzados y, finalmente, de un cierto número de mecanismos financieros. Este tipo de política económica tiene repercusiones políticas, militares y culturales.

A manera de conclusión se puede decir que en los años sesenta, hasta iniciando los noventa, los enfoques analíticos ofrecidos para intervenir los aspectos sociales y económicos de América Latina se derivaron de las teorías del desarrollo y sus diversas variantes. En lo que buena parte de estas teorías se encontraban en relación con la educación, es en su propuesta radical de intervenir los sistemas escolares con programas de un fuerte componente tecnológico.

4.1.4. Cambio educativo = planeación

Las tres palabras claves, según Martínez (2004 p 81), en la historia educativa de América Latina en la segunda mitad del siglo XX son: planeación,

educación y desarrollo. Se preguntaba este autor ¿qué dinámica histórica se produjo en torno a la articulación de estas tres categorías que antes no guardaban mayor articulación? El cambio de estrategia se inició después de 1955, antes no se había empezado a planificar la enseñanza (al menos en el sentido como después se entendió).

En un primer momento los planes relativos a la educación se basaban en el método de las «comparaciones internacionales» que se realizaban con innumerables limitaciones. En efecto, Psacaropulos (1979) muestra cómo:

“La mayoría de los países carecían de series de datos cronológicos nacionales (y ni siquiera transversales) que permitieran conocer objetivamente el estado de la educación mundial, los sistemas estadísticos requirieron ser examinados, transformados; sin datos no era posible planear. Para enfrentar esta dificultad Harbison y Myers (1964) prepararon un «índice compuesto del desarrollo de los recursos humanos». Para ello “repartieron los países del mundo en cuatro grupos, según el lugar que ocupaban con arreglo a ese índice (correspondiendo las posiciones extremas a Níger, con 0,3 puntos, y a los Estados Unidos de América, con 261,3)” (p 45).

Para acrecentar su ingreso nacional, un país tenía que optimizar primero la posición que ocupaba con arreglo al índice de desarrollo de los recursos humanos. Casi todos los países del mundo, y sobre todo los países en desarrollo, adoptaron esa estrategia, y uno de los resultados consistió en la proliferación de universidades de estilo británico y americano.

El índice de desarrollo de los recursos humanos fue una de las primeras estrategias para planificar la educación global (Harbison y Myers 1964); se calculaba partiendo únicamente de la matrícula de la enseñanza secundaria y la postsecundaria, se excluía la enseñanza primaria. Esto no planteaba un grave problema en un país adelantado, en el cual la escolarización secundaria tenía un carácter universal en ese nivel de la enseñanza. Pero en América Latina la aplicación representó una enorme dificultad al excluirse el margen de escolaridad con mayor cubrimiento aunque no fuera de carácter universal. Se estaba impulsando con este índice la masificación de la educación básica y universitaria.

Adicionalmente a la aplicación de los índices de planeación, Beeby (1969) mostraba que la ayuda de financiamiento externo para realizar metas de planeación ha llevado a gastos locales más pesados de los que son frecuentemente realizados por los donadores, y se preguntaron estos autores:

“y no puedo evitarme la pregunta de si la mayoría de los expertos de otros países algunas veces no introducen prácticas para las cuales la mayoría de nuestros maestros no están listos y que no pueden esperar que se extiendan a través del país” (p 41).

Las anteriores estrategias y metodologías, elaboradas por los agenciamientos internacionales, evidenciaron e implementaron la idea en los años que van de los cincuenta hasta los ochenta, que la planeación era el instrumento por el cual la economía se hacía útil, ligada en forma directa con la política, con el Estado y por supuesto con la educación. En términos generales el concepto de planificación visto por Martínez (2004) para esta época, supone la creencia que las transformaciones sociales pueden ser producidas a voluntad, es decir, pueden ser manipuladas, dirigidas y controladas. De aquí surge la idea que los países pobres podrían progresar o modernizarse mediante la acción de la planificación.

La planeación educativa implementada en América Latina (Kenneth y Postlethwaite 1988) se convirtió en una actividad sumamente técnica centrada, sobre todo, en una serie limitada de trabajos de cuantificación relacionados con la previsión del número de alumnos, profesores y personal de apoyo, así como de la demanda, el emplazamiento, los locales y el equipo que se suponía un sistema educativo necesitaría en un momento determinado.

Anderson (1986) resume los elementos claves para orientar la planeación educativa: a) orientación al futuro, b) lo importante es la acción (más que la

adquisición de conocimientos, por ejemplo), c) en el diseño de algo hay una acción deliberada, por implicación, d) existe interdependencia en un conjunto de decisiones interrelacionadas, e) en el ámbito limitado de la decisión, un elemento integrante es la coherencia, f) hay, de modo inevitable, necesidad de distribuir escasos recursos entre las diversas combinaciones posibles de acciones (es decir, los costos siempre cuentan).

Sin embargo, no importa qué tan indirectamente contribuya al progreso económico cada una de las funciones de las escuelas, siempre representan un papel en la preparación de los individuos para ganarse la vida y participar en la estructura productiva. Lo que se debía cambiar (Anderson 1986) es la vieja práctica en la que las escuelas ponen más empeño en identificar a los candidatos viables para ocupaciones específicas, que en brindar una preparación especializada para ejercerlas. La planeación debió permitir que la educación general fuera la preparación principal para un empleo, otorgándoles a los individuos una capacitación específica.

Pero los cambios introducidos por los procesos de planeación no solo fueron administrativos, se cambió la distribución, la presencia de los saberes de la escuela⁵⁵; en gran parte del mundo de hoy, apuntaba Anderson (1986), los niños deben aprender varios idiomas, sistemas de números nuevos y ciencias de las cuales no existe antecedente en las vidas de sus padres.

⁵⁵ Las tareas asignadas a la escuela para reestructurar los nuevos aprendizajes por parte de los procesos de planificación en las décadas del 50 al 80, Anderson (1986) las enumeró así: "a) las escuelas pueden crearse para impartir capacitación en oficios precisos (cómo conducir un tractor o carpintería), b) las escuelas pueden enfocar su atención a enseñar ciencias (incluso a que los estudiantes construyan sus propios aparatos), c) a los estudiantes del primer año puede dárseles en la escuela juguetes mecánicos y equipos científicos (graduados de acuerdo con su madurez); el aprendizaje que a la vez es un juego puede ser el más eficaz, d) se puede alentar diversos cursos adicionales y programas sobre la marcha aunque éstos son más útiles en la etapa posterior a la secundaria, e) unos cuantos, incluyendo al autor, apoyan decididamente la aplicación de fuertes inversiones en materia educativa para proporcionar información sobre las ocupaciones" (p 36)

“Estas capacidades son tan importantes para integrar una sociedad en una organización política, como para preparar a los individuos para la producción mecanizada o aceptar las claves de un nuevo comportamiento transmitido por los textos. En este proceso, las escuelas siempre adoctrinan a los estudiantes, pero es más importante el hecho de que abren el entendimiento de los niños a situaciones nuevas” (p 18)

Adicionalmente, Anderson (1986) ilustra cómo los procesos de planeación le asignaron a la escuela un papel de selección; se esperaba que junto con otras dependencias, seleccionara y moldeara a los mejores que cargarán con las mayores responsabilidades regionales y nacionales. La selección es más trascendental que la identificación, pues pocos pueden lograr posiciones altas auxiliadas tan sólo por las lecciones recibidas en la escuela. Por lo anterior, la búsqueda de una sociedad modernizante, desde estas miradas, requería generar una lista extensa de papeles de diferente grado de dificultad y prestigio; con una orientación para la selección o identificación de las personas para diferentes estratos de posiciones y la asignación de individuos entre especialistas de cada nivel. Esta tarea de selección para la productividad requería de una amplia participación de las escuelas y de moldeamientos internos y externos para cumplir con la asignación.

4.1.5. La estrategia de la planeación educativa en Colombia

La estructura general del enunciado que convierte la educación como un producto de la economía se materializó a través de tres estrategias: la primera, con el montaje y creación de institutos mundiales, regionales y nacionales, como Centro de Estudios de Educación y Desarrollo, de la Universidad de Harvard, el Centro de Educación Comparativa de la Universidad de Chicago, y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; en Colombia, en 1954 se creó la Dirección Nacional de Planeación Económica y Fiscal.

Por otro lado, Sánchez (1988) indica que el capítulo de la historia de la planeación en Colombia se consolidó en los años sesenta desde un carácter

transnacional como producto de las recomendaciones generadas por las misiones internacionales y de políticas impuestas; ubica el periodo de 1936-1958 como el del estado planificador⁵⁶ que se consolidó con la ley 59 de 1958 por un acuerdo realizado entre BIRF Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo.

La misión de 1949-1950 fue presidida por el profesor L. Currie y el comité de desarrollo económico. Hernández (1997) relata que la historia del contrato que da lugar a la Misión Currie se inició en 1948, al interior de la Conferencia Panamericana; el gobierno colombiano hizo una solicitud de un crédito al Banco Mundial por valor de US\$78 millones, destinado a obras de reconstrucción e inversiones varias (Fomento agrícola, irrigación, electrificación, ferrocarriles, carreteras y la iniciación de Paz del Río). Después de varios tropiezos se aceptó otorgar el crédito condicionado a recibir una misión que evaluaría el país en sus estados económico y social, prioritariamente en temas como salud, educación y administración. Una anécdota, contada por Currie tomada por Sánchez (1988), evidencia el desprecio de la banca frente a los temas educativos:

“un nefasto día, sin embargo, Garner repentinamente se dio cuenta de hacia dónde lo estaba conduciendo, y retrocedió diciendo, ”maldita sea, Lauch ¡no podemos ocuparnos con fruslerías como educación y salud! ¡Somos un banco! Garner era el vicepresidente del Banco Mundial y responsable formal de la misión. (p 6)

La misión dirigida por el señor Lauchlin Currie, anhelaba “formular un programa de desarrollo para mejorar el nivel de vida del pueblo colombiano” para tal fin se asistió de 15 expertos extranjeros en variados campos y 16 asesores colombianos. El informe indicaba que el Gobierno debía asignar los recursos

⁵⁶ Los principales proyectos, misiones y decretos que instauraron fueron: la ley 59 de 1958, la reforma constitucional que la erige como principio de Estado, los documentos y planes que se produjeron como el Informe final del comité de desarrollo en Colombia (1951), Estudio sobre las condiciones de desarrollo de Colombia o informe Le Bret (1958), Plan general de desarrollo económico y social 1960-1970, Operación Colombia: un programa de desarrollo económico y social (1961), Planes y programas de desarrollo 1960 -1972, hacia el pleno empleo (Sánchez 1988)

requeridos para financiar programas orientados a reformar las condiciones de las escuelas y los profesores (Currie 1951).

En 1954 asistió al país la misión dirigida por Louis Joseph Lebret, solicitado por Álvaro Ortiz Lozano, director ejecutivo del Comité Nacional de Planeación (CNP). El presidente de la República pidió al Centro de Investigación, “Economía y Humanismo”, Instituto Francés, que aplicara sus métodos de análisis en Colombia para determinar las potencialidades y la mejor forma de aprovechamiento de los recursos nacionales.

El país esperaba con esta nueva misión conocer el nivel de vida de la población para establecer las necesidades de consumo y dotación; contar con un estudio de diagnóstico y perspectivas de la situación económica del país para adelantar una planeación racional y establecer las necesidades educativas. El equipo que acompañó esta misión (Hernández 1997) se conformó con “(...) el sociólogo Alan Birou y Viau (especialista en pedagogía) y de los expertos Delprat (especialista en coyuntura) y Labasse (especialista financiero). Como representantes colombianos estaban Beltrán (arquitecto urbanista), Morales (experto agrícola) y como funcionarios del CNP, Nagy (economista, agrónomo) y Célestin, quien pertenecía al Instituto Economía y Humanismo pero había sido contratado como técnico por el CNP” (p 3). Las herramientas y los procedimientos utilizados en este caso fueron de corte sociológico.

El informe Lebrel (1959) diseñó las bases para elaborar el primer plan de desarrollo educativo por quinquenios, así como la creación de la oficina de planeación del Ministerio de Educación. Se concluyó en este informe que era proporcionalmente fácil generar educación en áreas urbanas debido a la concentración de la población y a la conveniencia del sistema de transporte; adicionalmente, había menos trabajo infantil en la ciudad que en las zonas rurales. El informe Lebret mostró que los escenarios geográficos en los cuales vivían los colombianos, principalmente en las áreas rurales, hacía muy difícil expandir el

proceso de contratación de profesores porque la gente vivía en pueblos dispersos y aislados.

Se concluye que en la segunda mitad del siglo XX los nuevos conceptos y metodologías de la planificación educativa se desplegaron y recibieron marcada atención, pretendiendo relacionar el desarrollo educativo a la demanda social, por requerimientos de mano de obra. En medio de esta estrategia se transformó la educación en el país al localizarla esencialmente al lado del empleo y la producción, lo cual implicó modificaciones dentro de la contratación del magisterio, y la selección de nuevos saberes. Se implementó la Administración Educativa como una nueva disciplina a estudiar en las Facultades de Educación, en la escuela se intensificaron las ciencias y las matemáticas, pero fundamentalmente se organizó un área vocacional en los colegios técnicos y diversificados.

4.1.6. La era del cambio o la tecnología educativa

En Colombia la generalización de la tecnología educativa se dio con mayor claridad en los años setenta. En el momento que tuvieron lugar las grandes transformaciones legislativas, administrativas y curriculares, la educación conoció su primera revolución tecnológica, que para Carnoy (1986) pasó inicialmente del preceptor individual a la sala de clase, lo que permitió un alza espectacular de la productividad de este servicio, pero tal vez la gran revolución educativa se dio cuando este preceptor pretendió ser sustituido por los computadores o los medios audiovisuales (imagen 17 programación educativa).

Imagen 23: Programa titulado ¿Cuánto sabemos? dedicado temas geográficos, Colombia, 1963



El correo julio-agosto año XVI

Aunque no es fácil determinar la fecha exacta de cuando se generalizó el concepto de tecnología de la educación, algunas indicaciones históricas la ubican en Colombia en los primeros años de la década de 1950, en el momento en el que se dan las grandes transformaciones científicas y tecnológicas; veinte años después pasaron a ser anticuados los medios audiovisuales o mermaron su prestigio, al lado de la enseñanza programada de Skinner y algunas tendencias de la psicología del comportamiento, como los contratos de enseñanza individualizada de Fred Keller, que prepararon el terreno para las grandes transformaciones de las décadas siguientes.

La tecnología educativa es la aplicación práctica de técnicas y conocimientos científicos, desarrollados dentro o fuera del sistema educativo, a la solución de problemas dentro del sistema educativo, a cualquier nivel, con el fin último de mejorar su operación total. Esta definición tiene las siguientes características tomadas de Rivera (1988): 1) No se basa en el uso exclusivo de

máquinas ni instrumentos, 2) Parte de la noción de que se puede llevar a cabo tecnología educativa de la mejor calidad sin la necesidad de equipo muy sofisticado o costoso, 3) Se basa en la noción de técnica o metodología similar y compatible con el enfoque de sistemas, 4) Abarca los niveles para decidir cualquier sistema educativo, con el fin de proveer técnicas o formas de solución de problemas en cada nivel.

En sus comienzos el objetivo básico de la Tecnología Educativa fue ordenar los diferentes medios educativos de acuerdo con los recursos asignados a la educación, con el fin último que la escuela produjera más, tanto en calidad como en cantidad. Adicionalmente buscaba introducir el concepto de aprendizaje con que se esperaba que el 90% de los alumnos aprendieran por lo menos el 85% de lo que se enseña (Carnoy 1986).

Emergió la "educación a distancia" como la categoría utilizada para designar el proceso que involucra la radiodifusión y la televisión, donde se materializa una experiencia de aprendizaje diferente de la lectura o la enseñanza en el aula. Al carecer de interacción directa, la radiodifusión alteró el papel tanto del maestro como del alumno y alentó el desarrollo de nuevas técnicas de evaluación.

Adicionalmente se comenzó a hablar de la nueva tecnología de la información que se basó en tres campos en los progresos de las computadoras, la microelectrónica y las telecomunicaciones; estos progresos lograron revolucionar la tecnología de la información, en espera de cambios en el futuro. El giro esencial se dio con el cambio de los medios mecánicos, para realizar funciones educativas, a medios electrónicos (Toffler 1980).

El video se había convertido en una herramienta del educador, con la rápida difusión de su uso que se vio reforzado en los países industrializados, por el repentino crecimiento, registrado en los ochenta, del número de magnetoscopios domésticos. Millones de casas poseían un aparato de este tipo, obtenido con

frecuencia para grabar programas televisivos y con la idea de adaptarlos a un horario más conveniente; en 1980 se produjo un notable incremento de la producción de videocassettes. Antes sólo se vendían en forma de cassette viejas películas o series televisivas, pero en ese momento se realizaban producciones concebidas para ese medio, incluyendo temas educativos (Brusling, 1982).

4.1.5.1. La geografía escolar colombiana en la televisión educativa

Para lograr la integración de los medios audiovisuales y las nuevas formas curriculares de la tecnología educativa, el gobierno de Misael Pastrana Borrero expidió el decreto número 1397 de 1970 por el cual se creaba en Colombia un Comité Técnico de Coordinación para Radio y Televisión Educativas, se fijaron sus funciones y otras disposiciones. Así mismo, se reformó la resolución número 3991 de 1963 (octubre 29) que había creado la Junta de Programación Pedagógica para dar cumplimiento al convenio internacional sobre Televisión Educativa suscrito por los Ministros de Educación y de Comunicaciones por parte del Gobierno de Colombia, la Agencia Internacional para Desarrollo (A.I.D.) y los Cuerpos de Paz⁵⁷ en representación del Gobierno de los Estados Unidos de América.

Con el decreto 0223 de 1972 se dictaron disposiciones sobre escalafón del personal docente, ingresaron dos nuevos roles a esta profesión; por un lado, se reconocen los maestros dedicados a la educación de adultos y la administración educativa y, adicionalmente, se determinó que la profesión docente se podría

⁵⁷ Los Cuerpos de Paz fueron creados como una agencia federal independiente de los Estados Unidos. En 1961 envió voluntarios a más de 70 países a trabajar con gobiernos, escuelas, organizaciones no lucrativas, organizaciones no gubernamentales y empresas en las áreas de educación, negocios, tecnología de información, agricultura y ambiente. El programa tenía tres metas: ayudar a las personas de países interesados a resolver las necesidades de trabajadores, ayudar a promover una comprensión mejor de los estadounidenses hacia pueblos a quienes ayudó, ayudar a promover una comprensión mejor por parte de otros pueblos hacia los estadounidenses. <http://www.peacecorps.gov/about/fastfacts/>

efectuar por medio de la televisión y otros medios de comunicación de masas en programas regulares de carácter escolar oficial y, en general, en aquellas instituciones que impartieran enseñanza sistemática, y de cuya labor los profesionales en educación y administradores docentes derivaran los medios de subsistencia.

La UNESCO (1963) reportó que Colombia ostentaba la red de estaciones de televisión más grande de toda la América Latina. Ese año la Televisora Educativa inició la transmisión con una serie de programas educativos a las salas de clase de 1.500 escuelas, muchas de ellas situadas en pueblos aislados. El problema que ello planteaba fue resuelto por ingenieros de televisión colombianos instalando varias estaciones transmisoras a una altura considerable en las laderas de la montaña. La televisión llegaba en 1963 a un 90% del país. En el último trimestre de ese año se comenzó, según la misma UNESCO, con transmisiones experimentales para la formación de maestros y con programas escolares regulares, donde se desarrollaban las clases de las diferentes disciplinas escolares entre ellas la geografía (imagen 18).

Imagen 24: Clase de geografía, estudios de televisora nacional Colombia, 1963



Fuente: El correo julio-agosto año XVI

El Ministerio de Educación de Colombia MEN (1973) organizó un Seminario Nacional sobre Televisión Educativa en el que participaron 17 Normales Superiores, Colegios Nacionales, Facultades de Educación, rectores y coordinadores de colegios privados. Las conclusiones de este seminario en relación al uso de las técnicas se pueden resumir así: el aparato de radio, el proyector de vistas fijas, pueden ser adquiridos fácilmente por todas las escuelas, no así la grabadora, el proyector cinematográfico y la televisión que, por su alto costo necesita para su adquisición recursos especiales. Por otra parte, el proyector fijo y el episcopio pueden utilizarse en forma constante. En cambio, la radio, el cine y la televisión son de un empleo más limitado a causa del ritmo de las emisiones; la radio y la televisión son ya fenómenos familiares al niño, puesto que los encuentra en su casa, y fuera de la escuela.

Este seminario consideró que, cuando se introduce la televisión en una escuela, era necesario adiestrar al alumno en el arte de “mirar”, de la misma manera que se la ha adiestrado para “leer” porque, aprender a mirar, acostumbrarse a descubrir detalles en las láminas e imágenes, aplicarle la atención a los objetos y a cuantos detalles los componen y rodean, era tan importante como aprender la combinación de los signos del Alfabeto para la formación y sonido de las palabras. De allí que, por este aspecto, la televisión era una gran ayuda para prolongar el desarrollo de la enseñanza en los adultos. Al igual que el cine, la televisión tenía el valor de una técnica pedagógica audiovisual. (MEN 1970).

El empleo de la televisión en el campo de la enseñanza era un fenómeno histórico en cuanto a pedagogía se refiere. Es el aprovechamiento de un recurso logrado por la inventiva para darle surgimiento a la llamada “Civilización de la

imagen” MEN (1973). En 1967 esta experiencia se masificó en los departamentos de Cundinamarca, Tolima, Antioquia (Tabla 18).

Tabla 21: Alumnos que reciben clases por televisión- 1967 Por: Departamentos y cursos

Departamentos	Cursos que utilizan Televisión Educativa						Alumnos por Cursos					
	I	II	III	IV	V	Total	I	II	III	IV	V	Total
<u>Antioquia</u>	<u>43</u>	<u>41</u>	<u>42</u>	<u>39</u>	<u>42</u>	<u>2.08</u>	<u>24.0</u>	<u>22.5</u>	<u>21.0</u>	<u>18.6</u>	<u>14.1</u>	<u>100.5</u>
	<u>3</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>5</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>71</u>	<u>47</u>	<u>88</u>	<u>75</u>	<u>25</u>	<u>06</u>
Atlántico	19	16	15	14	13	790	9.15	7.85	7.36	6.62	5.98	36.98
	6	8	2	3	1		6	9	1	8	1	5
Bolívar	12	90	87	80	75	452	5.32	4.26	3.90	3.45	3.27	20.21
	0						2	7	4	2	4	9
Boyacá	22	20	20	18	16	968	10.2	8.69	8.36	7.06	6.17	40.59
	1	0	3	1	3		95	4	9	0	6	4
Caldas	15	14	14	14	12	715	8.24	7.39	6.71	6.19	5.25	33.80
	2	9	5	2	7		8	3	7	5	4	7
<u>Cundinamarca</u>	<u>50</u>	<u>46</u>	<u>45</u>	<u>43</u>	<u>40</u>	<u>2.26</u>	<u>20.7</u>	<u>18.1</u>	<u>16.8</u>	<u>15.8</u>	<u>13.5</u>	<u>85.18</u>
	<u>8</u>	<u>5</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	<u>2</u>	<u>4</u>	<u>20</u>	<u>50</u>	<u>32</u>	<u>95</u>	<u>84</u>	<u>1</u>
Distrito Esp.	45	40	34	32	28	1.80	19.9	16.7	14.1	13.1	10.5	74.57
	5	0	2	5	1	3	40	63	57	39	77	6
Risaralda	10	93	10	95	90	480	5.09	4.75	4.63	4.09	3.61	22.17
	0		2				0	1	0	1	5	7
Santander	12	11	99	96	77	507	5.62	4.79	4.37	4.21	3.93	22.93
	5	0					1	4	0	8	1	4
<u>Tolima</u>	<u>30</u>	<u>25</u>	<u>25</u>	<u>22</u>	<u>19</u>	<u>1.22</u>	<u>14.1</u>	<u>10.7</u>	<u>9.78</u>	<u>7.96</u>	<u>6.49</u>	<u>49.16</u>
	<u>8</u>	<u>6</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>2</u>	<u>7</u>	<u>81</u>	<u>43</u>	<u>5</u>	<u>0</u>	<u>6</u>	<u>5</u>
Sector												486.1

Fuente: Instituto de Radio y Televisión – División Televisión Educativa. MEN 1970

Tabla 22: Televisión educativa Información general 1967

Conceptos	Antioquia	Atlántico	Bolívar	Boyacá	Caldas	Cundinamarca ^a	Distrito Esp.	Risaralda	Santander	Tolima
No. Escuelas oficiales	210	74	926	109	70	188	75	28	33	147
No. Escuelas privadas*	12	4	83	19	1	-	3	10	9	10
Escuelas Normales	26	6	6	11	8	6	1	1	2	9
No. Maestros	1867	661	1181	800	615	2108	1703	380	405	1144
No. Receptores instalados	205	71	24	127	61	190	181	28	23	177
Receptores en taller	40	17	3	1	7	13	42	-	1	39
Receptores en bodegas	3	32	32	28	8	41	-	3	0	33
Voluntarios Cuerpos de Paz	27	-	-	13	11	18	10	3	11	13
Técnicos colombianos	1	2	1	2	1	2	2	-	1	5
No. de Municipios	38	14	28	29	14	40	18	2	4	29

s
z
o
n
a
s

*Las estadísticas del sector privado no ha sido posible conseguirlas en forma exacta (O.E.A 1973).

El Centro de Tecnología Educativa de la Universidad Estatal de la Florida, Tallahassee, fue el encargado de elaborar el material y la nueva estructura de los currículos escolares de la tecnología educativa; cada escuela en el país debía tener este manual. La educación adquiría el siguiente formato: en cada unidad se establecieron y anotaron objetivos; enseguida se realizaban breves resúmenes del contenido y luego se daba un ejemplo que comenzaba en la unidad 3 continuaba hasta la unidad 11. El mismo ejemplo se repetía a través de los nueve pasos. Después del ejemplo, se daba una lista de los términos utilizados en la unidad y algunas preguntas. Las definiciones de los términos se presentaban a manera de glosario al final del manual y las preguntas se respondían al terminar cada unidad (O.E.A. 1973).

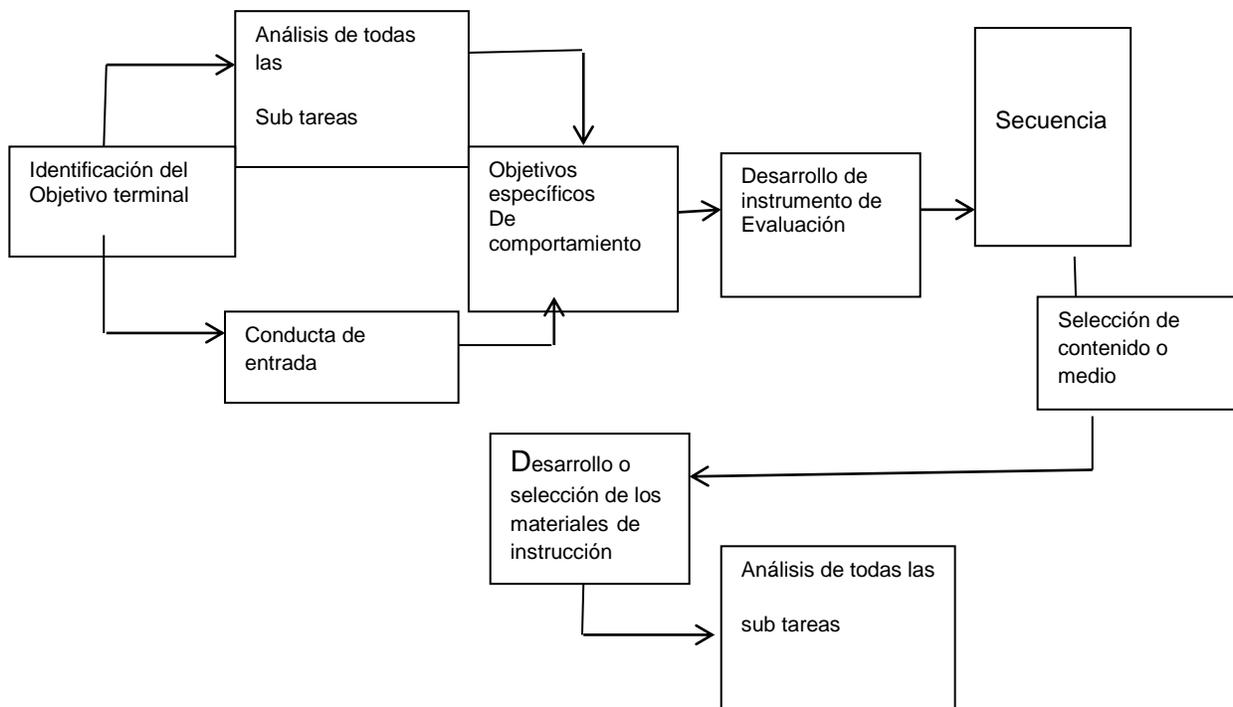
Adicionalmente, se implementó un nuevo formato para enseñar las disciplinas escolares (imagen 18) a modo de parcelación, como una especie de cuaderno en el cual el maestro plasmaba sus clases diarias, que incluía los siguientes pasos, tomados del MEN (1973 P 23):

1. Identificación del objetivo terminal de instrucción.
2. Análisis de todas las sub-tareas para lograr el objetivo terminal.
3. Fijación de la conducta de entrada o prerrequisitos exigidos a los estudiantes que van a recibir la instrucción.
4. Establecimiento de los objetivos específicos de comportamiento observable para cada una de las tareas identificadas.
5. Desarrollo de los instrumentos de evaluación para cada uno de los objetivos específicos.
6. Establecimiento de la secuencia de instrucción.
7. Selección del medio adecuado para comunicar la instrucción.
8. Desarrollo o selección de los materiales de instrucción y,
9. Evaluación formativa y sumativa

Se introdujo el concepto de sistema para desarrollar los saberes de la escuela como un proceso para lograr, en forma efectiva y eficiente, un resultado que satisfacía una necesidad claramente identificada. El análisis de sistemas encierra una serie de pasos, en la identificación y solución de problemas, que están íntimamente relacionados, y que eran expuestos de la siguiente manera a los maestros (MEN 1973):

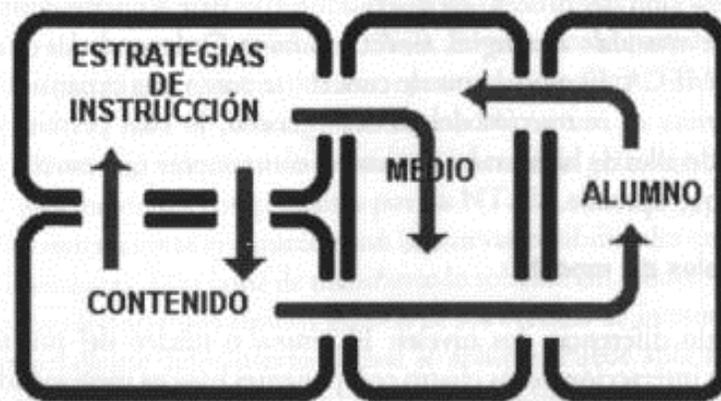
“1) Identificación del problema y el establecimiento del objetivo terminal, 2) Identificar las alternativas que genera el sistema para la solución del problema identificado, 3) Se exponen los objetivos del sistema total y, en forma más específica, las medidas de rendimiento y desempeño del sistema, 4) El ambiente que rodea al sistema y sus limitaciones, 5) Los recursos con que cuenta el sistema para la implementación de la alternativa seleccionada, 6) Los Componentes del sistema: sus actividades propias, su objetivo terminal y sus medidas de rendimiento, 7) La Gestión del sistema que busca controlar la actividad desarrollada, evaluarla y ajustarla a cualquier tipo de cambio que sea necesario.”
(P 27...)

Imagen 25. Cómo desarrollar contenidos escolares 1970



Fuente: MEN 1973, instrucción educativa

Imagen 19: La instrucción como formato para las disciplinas escolares



Fuentes: Orantes, A 1980, P 78

Con la tecnología educativa (Orantes 1980) ingresó la denominación de instrucción, que desplazó a la pedagogía y la educación, y se comenzó a clasificar por áreas de contenido a los saberes escolares (imagen 19), tales como método de enseñanza de las matemáticas, método de enseñanza de las ciencias, métodos de enseñanza de estudios sociales, etc. Pareciera como si la forma de enseñar variara debido al contenido. Por ejemplo, había reglas en ciencias, matemáticas, música y educación física. Pero otra forma de ver la instrucción se hacía según los dominios del aprendizaje: destrezas motrices, información verbal, destrezas intelectuales, actitudes y estrategias cognoscitivas. Adicionalmente, se le asignó un objetivo de conducta a un dominio y a las tareas asignadas. Un ejemplo de cómo se materializaba para las ciencias sociales esta propuesta fue

diseñado por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (ICOLPE 1973), a cada estudiante se le asignaba una tabla de evaluación para medir los procesos de instrucción así:

Tabla 23: Tabla de especificaciones de conductas y contenidos Área estudios sociales (GEOGRAFIA-HISTORIA)

Test de rendimientos generales 5 año básico Estudiante Ricardo López Autores Antonio Rivera Mayro Leyton													
Contenidos	Terminología	Hechos	Convenciones	Tendencias	Clasificaciones	Metodología	Generalizaciones	Interpretación	Extrapolación	Aplicación	Análisis	Síntesis	Evaluación
Historia Antigua	x												
Historia Americana										x			
Historia de Colombia													
Cartografía		x					x						
Geografía física, local departamental y nacional												x	
Geografía política, local departamental y nacional			x						x				x

A
man
era
de
concl

Geografía económica, local departamental y nacional											X				X
-----------------------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	--	--	---

Fuente: Ministerio de Educación –orientaciones para realizar una clase1970

usión podríamos ubicar la instrucción como una de las consecuencias fundamentales de la tecnología educativa que, en términos de sus impactos en las disciplinas escolares, causó un giro de la enseñanza a un concepto más amplio para la construcción de conocimientos, la dominación de códigos comunicativos y las metodologías educativas. Por instrucción se hace referencia a procesos de transmisión de información planificada (adquirir unos conocimientos concretos). Martínez (2011 p 1) retoma a Bruner para mostrar que la teoría de la Instrucción se ocupa de prescribir sobre la forma como debemos encarar la enseñanza para lograr un mejor aprendizaje, y que debe resolver las siguientes preguntas.

1. ¿Cuál es el modo más efectivo de lograr una predisposición a aprender?
2. ¿Cuáles son las formas en que un cuerpo de conocimientos habrá de estructurarse para ser comprendido por el alumno del modo más rápido?
3. ¿Cuál es el orden más efectivo de presentar los materiales a ser aprendidos?
4. ¿Cuál debe ser la naturaleza y ritmo de las recompensas y castigos en el proceso de enseñanza - aprendizaje?

En los años ochenta se comenzaron a abandonar los métodos instructivos que llegaron de la mano de la psicología educativa transformada en psicología de la instrucción. Los años 80 marcaron el inicio de un nuevo género de tecnologías: las digitales, nacieron con la Apple II, la primera computadora personal o microcomputadora cuyo prototipo fue armado en un garaje en 1976 por Steve Jobs y Steve Wozniak (Smarte & Reinhardt, 1990). Estas nuevas tecnologías acompañaron un nuevo giro de la instrucción a las nuevas imposiciones, también

de la psicología cognitiva, denominada el “enseñar a pensar” (“teaching thinking”); esta postura acompañó las grandes reformas educativas de los años ochenta en la educación infantil, primaria y secundaria en gran parte de los países occidentales (Orantes 2001).

4.1.6.2. De los años sesenta a los ochenta: nuevos formatos para la educación mundial.

Anunciaba Brock en (1967) que los dos o tres decenios próximos serían testigos de una metamorfosis radical del existente sistema de enseñanza en todo el mundo. Esta perspectiva fue planteada en el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, redactado a petición de la Unesco, «Aprender a ser, la educación del futuro». Los cambios esenciales se propusieron en dos direcciones; la primera, buscaba que la educación se iniciara mucho antes en la medida en que se irá admitiendo cada vez más ampliamente la importancia de la educación preescolar; asimismo, se alargará durante la vida entera del individuo: la educación permanente.

Dos formas de ver la escuela estaban dibujadas en los años setenta como producto de la década anterior y como preparación a la posterior. Por un lado se admitía que durante más de veinte años la atención había estado centrada en unos cuantos problemas importantes: cómo lograr la expansión cuantitativa de la educación, la democratización de la enseñanza, la diversificación estructural de los sistemas educativos, la modernización del contenido y de los métodos (UNESCO 1973).

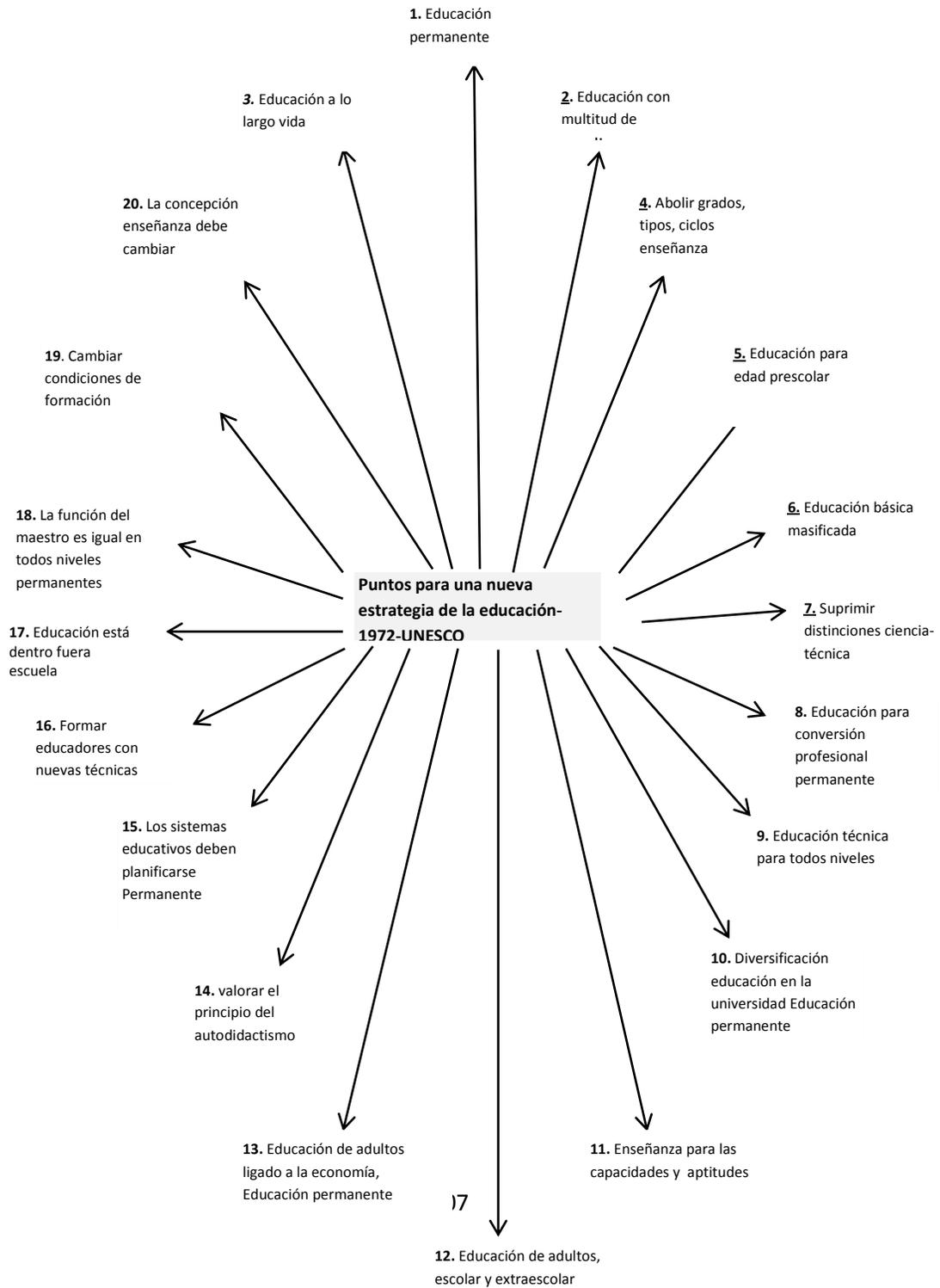
Y por otro lado, emergieron los partidarios de la «desinstitucionalización» de la educación y de la «desescolarización» de la sociedad, tesis que eran consideradas en esta época en el plano de la especulación intelectual al no haber podido ser experimentadas en ningún sitio en ese momento. Según Illich (1985) se requería «invertir las instituciones» y eliminar la escuela para que el hombre, al recuperar su libertad desescolarizada, recobrara su poder sobre la institución y

con él la iniciativa de su propia educación. Por lo anterior, los exámenes podrán desaparecer, dejarán de tener sentido cuando cada individuo se instruya según su propio ritmo. Desaparecerán también los programas y las materias obligatorias.

La Comisión que redactó el documento “Aprender a ser, la educación del futuro” pudo documentarse debidamente en una parte considerable del mundo sobre todas las formas de enseñanza (Faure 1972). Sus siete miembros integrantes eran originarios de países tan diferentes entre sí como Francia, Chile, Siria, Unión Soviética, Congo, Irán y Estados Unidos; lograron sintetizar la enseñanza del presente y replantearse la del futuro. La Comisión Internacional tenía el compromiso de presentar propuestas que pudieran ayudar a los gobiernos en su tarea de establecer una estrategia encaminada a resolver los problemas educacionales. El análisis de las nuevas técnicas de enseñanza ocupó una parte considerable de este Informe.

Según el informe, la psicología, la lingüística, la antropología, la teoría de la comunicación y la cibernética, estaban aportando a una mejor comprensión a la asimilación de los nuevos conocimientos escolares. Si la educación debía ampliarse a lo largo de toda la vida e incluir una complejidad tan grande de factores, se esperaba que la escuela pudiera apropiarse cada vez menos por sí sola de las funciones educativas de la sociedad. Por otro lado, la industria, la administración, las comunicaciones, los transportes, podían y debían participar en esta empresa. Adicionalmente se anunciaba que las colectividades locales y la comunidad nacional son en sí mismas instituciones eminentemente educativas. Para Brock y Faure (1972) es hacia una «ciudad educativa» hacia donde se debe llegar. Ahora bien, las ideas que moldearon la escuela de las tres décadas siguientes a la postguerra, se nutrieron de los postulados de la ciudad educadora y del informe Aprender a ser, la educación del futuro.

Imagen 27: Estrategias mundiales para la educación futura UNESCO 1972



4.2. Una etapa nueva: del imaginario mundo a la era espacial.

Terminada la segunda guerra mundial y durante el periodo de la postguerra se comenzó a valorar las consecuencias del conflicto, no solo en términos de vidas humanas, sino de alcances científicos. Al finalizar la década de los sesenta el hombre había penetrado en el espacio y en las profundidades de la tierra y del océano, había logrado materiales nuevos, híper resistentes, supra conductores, híper estables. Por otro lado, el proceso acelerado de la ciencia y de la técnica comenzaba en la segunda mitad del siglo pasado a modificar la naturaleza del trabajo, la mecanización y la automatización rápida de la producción habían asignado un papel acrecentado al hombre como fuerza asalariada básica de la sociedad, cuya formación general y profesional se hacía en este momento indispensable, lo que obligaba a su seria mejoría.

El hombre ya podía transmitir rápidamente grandes cantidades de información a distancias insospechadas, un hecho sin precedentes en la historia. El perfeccionamiento de ciertas calculadoras de gran capacidad permitió reunir y guardar enormes cantidades de información en forma de números y de estudiar y recuperar luego las partes de ella que resulten necesarias.

Por otra parte, la ciencia se configuraba como una actividad supranacional, ya que su verdad se excluía de las fronteras políticas, aunque se materializara con ellas. Grupos de intelectuales y pacifistas colocaron a la ciencia en tela de juicio, en los sesenta y setenta, a causa de la fuerza formidable que le había dado a la guerra y su participación en el innegable espíritu de destrucción, hasta el punto que, por primera vez en la historia, la humanidad se sentía cercana a la liquidación instantánea y total; un sentimiento fundado por el aniquilamiento generado por la bomba atómica.

Pero también porque en sus experimentos más audaces y de mayor alcance, la ciencia parecía haber perdido todo contacto con la sociedad. Sus métodos se habían complejizado con abstracciones matemáticas, y sus preocupaciones estaban puestas en zonas tan alejadas de la vida cotidiana que, a ojos del hombre común y corriente, el científico parecía estar viviendo en un mundo aparte, un mundo herméticamente cerrado. La tarea que le había sido otorgada a las ciencias sociales y humanas, en la época de postguerra, era hacer que la ciencia pudiera, en alguna forma, mantenerse consciente de su origen humano y de los fines humanos a que se la destinaba.

Con todo lo anterior, se tiene que decir que eran dos los sentimientos encontrados en el mundo frente a una actividad científica: unos de admiración, otros de repudio. Ninguno negaba que esta fuera eje de progreso, desarrollo y tecnificación, una triada indisoluble que configuraría las dinámicas sociales de las décadas que cubren los años sesenta, setenta y ochenta. Estas dinámicas presionaron un tipo de educación y de escuela que tensionó, como nunca se había hecho, los saberes escolares. La escuela dirigida a niños y jóvenes ahora se abría a los adultos analfabetas, y una variedad de posibilidades de escolarización que llegaron en este periodo.

Por otro lado, un hecho sin precedentes se instalaba en estas tres décadas, denominado como la era espacial. Los nuevos instrumentos y técnicas habían empujado a las telecomunicaciones y, con estas, a la llamada "edad espacial". Los satélites experimentales destinados a las comunicaciones, por ejemplo, lograban en 1965 retransmitir programas de televisión a través del Atlántico, inaugurando una era nueva en las comunicaciones a larga distancia. Junto a estos cambios, la llegada del hombre a la luna propició el tránsito de la cartografía terrestre a la planetaria. Así mismo, este hecho impregnó los textos de geografía con nuevos contenidos, el espacio, el universo, y los viajes interplanetarios, junto con los nuevos planetas. Los temas de astronomía, abandonados en la geografía de las décadas anteriores, volvían. Las noticias de lo que acontecía fuera del planeta

Tierra eran contempladas, ya no de manera anecdótica; se habían vuelto realidades cotidianas.

El siguiente apartado profundizará en dos de los aspectos enunciados anteriormente y que para el caso del periodo que transcurre de 1960 hasta finales de la década de 1980 fueron determinantes en las mutaciones de la geografía escolar y la geografía disciplinar, nos referimos al impacto de la era espacial y los análisis, enaltecedores y críticos, de la ciencia y la tecnología y, finalmente, el impacto de estos dos procesos en los saberes escolares en general.

4.2.1. Sputnik: la carrera por conquistar el espacio.

Houston: ¡Oh!, todo parece muy hermoso desde aquí, Neil.
Armstrong: Tiene una belleza desolada muy característica. Se parece a gran parte de la altiplanicie desierta de los Estados Unidos. Es diferente pero es algo muy hermoso. Les advierto que muchas de las muestras de rocas duras tienen en la superficie unas especies de vesículas.
Aldrin: ¿Listo para que yo salga?
Armstrong: Sí. Pero aguarda un momento; tengo que pasar esto por encima de la baranda.
Aldrin: ¿Ya está?
Armstrong: Perfecto, ya está. ¿Listo?
Aldrin: Todo preparado. (...)
Aldrin: Qué lejos están mis pies de...
Armstrong: Estás justamente en el borde del portal.
Aldrin: Un leve movimiento de pies. El portal. Doblo la espalda... sin ningún problema. Ahora quiero apoyarme y entornar la puerta, cerciorándome de que no la he cerrado al salir.

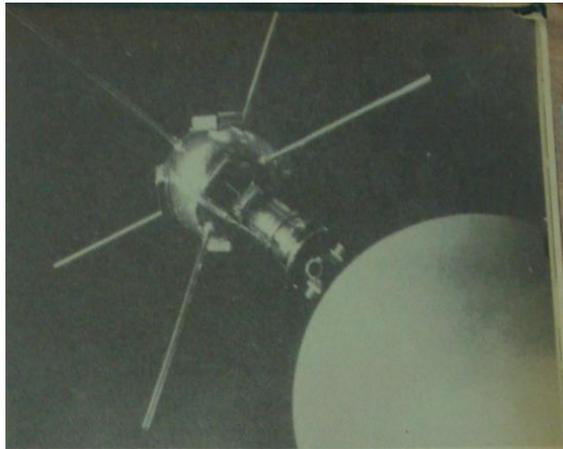
Caminando por la Luna por Neil A. Armstrong
y Edwin E. Aldrin. Abril 1987.

Hacia principios de los años sesenta, refería Feuer (1969), era casi una excepción hallar estudiantes europeos que al terminar la enseñanza secundaria no hubiesen visitado uno o más países extranjeros, a menudo por un periodo prolongado. Las fronteras nacionales importaban menos que en periodos anteriores, el mundo era recorrido a través de la cultura del auto-stop. Las generaciones venideras apenas digerían las consecuencias y las causas de la guerra, muy bien contadas en novelas como: *Asignatura pendiente*, *Últimas tardes con Teresa* y *Nuevas cartas a Berta*. Por otra parte, los jóvenes norteamericanos asumían lo que Theodore Roszak (1970) supo ver como el nacimiento de una contracultura (cultura en oposición) dispuesta a enfrentarse a todo símbolo de autoridad. La época era ya una ruptura contra los límites, las fronteras y los tradicionalismos.

Las ideas de lo inmensurable en las conductas sociales como en la prácticas científicas, se vieron nutridas por lo denominado por Asimov (1957) y Clarke (1957) como la Era espacial; ésta dio su inicio el 4 de octubre de 1957, con el lanzamiento de Sputnik I por la Unión Soviética. Fue el primer satélite artificial, orbitaba a la Tierra en 98 minutos, tenía un peso aproximado de 80 kg, reingresó a la Tierra el 4 de enero de 1958 (fotografía 1). Estuvo en órbita durante 92 días, recorriendo casi 60 millones de kilómetros en 1400 giros alrededor de la Tierra (Clarke, 1982).

Este acontecimiento alcanzó una inmediata repercusión mundial e impactó fuertemente a los medios políticos, científicos y militares de EE.UU, y le proporcionó un nuevo rumbo a la guerra fría. La puesta en órbita del Sputnik I desembocó en una nueva era de logros políticos, económicos y tecnológicos, que acabaron tomando el nombre de Era espacial.

Imagen 28: Imagen Sputnik I



Fuente: Revista Cromos 1957

Este lanzamiento se convirtió en la culminación de un sueño labrado en 1885 por el pionero astronáutico ruso Konstantin Tsiolkovski (Greene 1999); la imaginación de muchos rusos fue estimulada por este cosmonauta en su libro “Sueños de la Tierra y el Cielo” donde se contempló por primera vez la posibilidad de lanzar un satélite y ponerlo en órbita a baja altitud. El nuevo acontecimiento marcaba un capítulo en la configuración tecnológica del mundo; el 3 de enero de 1958 el Sputnik-1 fue definitivamente calcinado después de casi tres meses de misión en órbita. Por consiguiente, el diminuto satélite no solo hizo historia sino que se convirtió en el primero de muchos; después vendría el Sputnik-2 que fue enviado el 2 de noviembre de 1957 con el primer ser vivo al espacio: la perra Laika.

Así mismo el 18 de marzo de 1965 Alexei Leonov salió del vehículo espacial en que viajaba y fue el primer hombre en andar por el espacio exosférico, Leonov escribió un artículo para "El Correo de la Unesco", en 1965. De este extraemos algunas de las impresiones del primer hombre en salir al espacio:

“Recuerdo los largos meses de entrenamiento me empujaron a creer en la realidad del cuadro que se abrió ante mí vista al ver cómo el « Voshkod-2 » planeaba por el espacio cósmico libre. Los tragaluces parecían enormes ojos que siguieran cada uno de mis movimientos. También me miraban los objetivos de las cámaras de televisión y de fotografía. Ante mí todo se veía negro: un cielo negro y estrellas luminosas pero que no centelleaban, sino que parecían estar inmovilizadas....Tampoco el sol tenía el aspecto que tiene visto desde la tierra; alrededor suyo no había ninguna aureola, ninguna corona; parecía un enorme disco incandescente clavado en el terciopelo negro del cielo cósmico. Y el cosmos mismo parecía un pozo sin fondo. Debajo de mí se movía a su vez nuestro planeta, color azul cielo. Visto desde el cosmos, no parecía redondo sino completamente chato, y más deforme que simétrico, como un gigantesco mapa en relieve. Únicamente la curva del horizonte atestiguaba la redondez de la Tierra” (p 28).

Para Milà (2009) los Sputniks y el viaje de Leonov dejaron la sensación que el ser humano no era algo concluido, sino un “proyecto” que solamente se realizará por completo cuando logre entender su relación con la Tierra y adueñarse, por tanto, de ella. En ese momento, el ser humano tenía la posibilidad de empezar a abordar su tarea “cósmica”. La preocupación por lo que podría ser el planeta tierra se intensificó tanto como la preocupación por conocer el espacio infinito. Las ciencias de la tierra, entre ellas la geografía, caminaban por nuevos rumbos. El primer Sputnik fue como un verdadero latigazo para apresurar el desarrollo de la ciencia mundial.

Los satélites artificiales rusos y norteamericanos configuraron una amplia cosecha de informes y conocimientos de mayor importancia (Chaumes 1961); se conoció mejor la alta atmosfera y el bajo peligro de choque entre una astronave y los meteoritos, lo que permitió avances inesperados. Por otra parte, se conoció más sobre las consecuencias de un organismo en estado de ingravidez, se revelaron datos en torno a la Tierra, de la existencia de capas muy densas de radiaciones que podría ser peligrosos para futuros astronautas; para Chaumes, estos datos han permitido a los hombres conocer mejor esta Tierra que pretenden abandonar.

Desde hace tiempo se sabía que el globo terráqueo está abombado por el ecuador y achatado por los polos. Este achatamiento se calculó en varias ocasiones y cada vez con mayor precisión, el físico ruso Krassovsky en 1942 lo calculó en $1/298,30$. Según El Tiempo (1958) el análisis minucioso de la trayectoria del satélite norteamericano Vanguard, enviado el 17 de marzo de 1958 desde Cabo Cañaveral, en respuesta al ruso Sputnik, confirmó este valor añadiendo un decimal $1/298,37$. Y el observatorio de Harvard había precisado que entre el diámetro en el ecuador y el diámetro en los polos la diferencia es 42,751 Km. Nunca antes hasta la década del sesenta se había contado con las cifras precisas del globo terráqueo.

Así mismo, Akopian (1965) mostró cómo los satélites habían revelado la existencia de una gigantesca red de cinturones de radiación que se extienden a ochenta mil kilómetros en torno a la Tierra, ahora se sabe también que estos cinturones se alteran profundamente cuando aparecen las manchas en la superficie del sol y que, cuando se produce este fenómeno, la rotación de la tierra sobre sí misma cambia ligeramente de ritmo. Un dato que asombró a los investigadores del planeta.

Hasta la era espacial solo se conocía con una aproximación de 2 kilómetros la distancia entre Europa y América; y si la mayoría de los países habían podido establecer mapas muy exactos de sus propios territorios, estos tenían el defecto de no concordar debido a la falta de referencia común; por primera vez, en la historia de la humanidad se lograba una cartografía planetaria con exactitud para todos.

Los satélites, por otra parte, habían dado origen a una verdadera meteorología mundial. Si los observadores situados en la tierra solo podían hacer mediciones fugaces y locales, en cambio los aparatos que se mueven en el espacio pueden darnos una visión de conjunto. Se esperaba que el entusiasmo de los geógrafos frente a la inmensidad del universo les permitiera nuevos avances y miradas, sin embargo aferrados a la Tierra sus pronunciamientos frente a estos

nuevos desafíos fueron mínimos; los textos de teoría y epistemología geográfica no registran estos acontecimientos como hitos del pensamiento geográfico, tal vez sentían que el espacio interplanetario no les pertenecía como objeto de estudio. Algunos vaticinaban que pese a todo lo descubierto las dimensiones infinitas del universo se medirían todavía con datos terrestres.

A juicio de Could (1968 p16) la astronomía en los años sesenta estaba a la vanguardia de las ciencias naturales y apelaba a las nociones más abstractas de la cosmología; el tiempo y el espacio se configuraban como los instrumentos privilegiados para aportar al gran público las conquistas de la ciencia moderna. Ya Brotot (1960) registraba que hasta la Iglesia se había manifestado diciéndole sí a los viajes interplanetarios y un no inalterable a Moscú.

Con la astronáutica los territorios, que corresponden a centeneras de veces la superficie terrestre, van a pasar al dominio de la física, la ingeniería y las ciencias en general, ya lo vaticinaba el astronauta Guerman Titov una vez terminó su vuelo en 1961 en la Vostok 2: “ (...) estamos en el umbral de este futuro, si no es el nuestro será el de nuestros hijos, y los escépticos se habrán equivocado, al igual de aquellos que hace 60 años dudaban del desarrollo de la aviación” (p 45).

La astronáutica se había convertido en la década de los sesenta en una gigantesca actividad que devoraba inversiones cada vez más grandes, las cuales fueron aumentando hasta que la industria espacial llegó a ser más importante que la terrestre, ya no eran una serie de experiencias científicas como se entreveían en 1957 cuando fueron lanzados los primeros satélites. La astronáutica era, en realidad, la promesa de una nueva civilización que llevaba de presente la pregunta ¿Por qué el hombre trata de abandonar la tierra?

El universo fue creado para ser explorado, dijo el Papa Pío XII en 1956. En general, las religiones cristianas parecen de acuerdo con el principio que dice que las investigaciones espaciales no pueden alejarnos de Dios, las noticias sobre la existencia de vida en otros planetas podrían conducir a una protesta filosófica –

religiosa, así como la que ocasionó Copérnico cuando quitó a la Tierra del centro del universo.

4.2.1.1 La era espacial: sus impactos para la ciencia.

Desde finales de los años cincuenta las revistas de temas variados y misceláneas habían dejado un espacio regular para mostrar los avances del camino del hombre hacia la conquista del espacio. Era tal el interés que el mundo de la publicidad explotaba este tema y el boom que suscitó el alunizaje y la salida de los satélites al espacio sideral: la empresa Colombina diseñó un logotipo oficial de una jovencita sentada en la medialuna, Pilas Eveready transformó a su gato en un divertido astronauta, la cerveza Bavaria mostraba un astronauta acalorado en su nave esperando la oportunidad de beber cerveza costeña, en el año 1964 (imagen 21). La posibilidad de encontrar otros mundos parecidos o no a la tierra ya estaba instalada en el imaginario de la gente.

Imagen 29: El hombre de la luna-Costeña



Fuente: Revista Cromos agosto de 1964 n 19 p36

La revista Cromos presento una serie de crónicas de un grupo de hombres de ciencia y escritores que a través de relatos fantásticos o reales vaticinaban la forma como llegaría el hombre a la luna, estos relatos se presentaron de manera semanal en la revista por más de un año. Por ejemplo, el ingeniero Saleved (1960) narró la cotidianidad de un grupo de rusos que se preparaba para llegar a la luna, escribió para el público colombiano el siguiente relato con las principales etapas de la impresionante empresa del primer viaje lunar, desde los preparativos de partida hasta la llegada al satélite tras un vuelo de cuatrocientos mil kilómetros.

“El vehículo interplanetario es como una barca que va contra corriente del río, por eso la nave adquiere mayor velocidad si se lanza en el sentido de la rotación de la tierra es decir de occidente a oriente. La velocidad de rotación de nuestro globo no es la misma en todos los puntos de su superficie: es nula en los polos y llega al máximo en el ecuador y alcanza 565 metros por segundo, una base interplanetaria debe estar lo más lejos de los polos, nuestra elección está en el Cáucaso central. Nuestro planeta está envuelto por una atmosfera relativamente densa que opone resistencia a la nave cósmica en la primera fase a través del espacio, este despeje es fácil si se parte de un monte como Kasbek situado a 5000 metros” (p 23)

El mundo científico se acomodaba a los nuevos alcances, Could (1968) afirmó que la ciencia y la técnica habían traído unidad a la sociedad en que vivimos, y de esta unidad no podríamos escapar aunque nos lo propusiéramos. Dos ejemplos bastaban en este sentido: el Año Geofísico Internacional había comenzado el 1o. de julio de 1957 y terminado teóricamente el 31 de diciembre de 1958; fue la actividad internacional más grande de la historia, hasta ese momento, por lo menos en tiempo de paz: 40.000 científicos de 70 países, distribuidos en 4.000 estaciones entre un polo y otro, habían dedicado un año a observar nuestro planeta.

Es por ello que Viacheslav (1967) registró que durante el Año Geofísico Internacional se establecieron en los cuatro «polos» de la Antártida sendas estaciones de investigación. Francia instaló una cerca del polo magnético, la Unión Soviética una en el polo de la inaccesibilidad y otra en el polo geomagnético, y los E.E.U.U. una en el polo sur geográfico.

Por otro lado, Could (1968, p 16) mostraba que se contaba con grandes telescopios que revelaban la existencia de miles de millones de galaxias parecidas a la nuestra; esas galaxias se alejan unas de otras en un Universo que se dilata y en que el mismo espacio no solamente es curvado sino que está en expansión. La pregunta que más obsesionaba en ese momento a los hombres de ciencia y, en especial, a los de las ciencias de la tierra era: ¿qué es el espacio, la materia, la gravitación? Estos interrogantes pasaban en ese mismo instante del reino de la metafísica al de la ciencia.

Muy entrados los años setenta los institutos de investigación se habían expandido y crecido tanto en calidad como en número. Además de los problemas de la energética nuclear y de la exploración del espacio, muchos centros se ocupaban de estudios fundamentales de matemáticas, mecánica, física de los sólidos y física de las grandes energías. Ahora la ciencia se estaba viendo frente a problemas de organización y de investigación complicadísimos, que no sólo preocuparon a sus cultores sino también a los gobiernos.

El Correo de la Unesco (1965) como consecuencia del lanzamiento del satélite de comunicaciones "Early Bird", efectuado el 6 de abril en Estados Unidos, registró que el mundo contaba con una "central telefónica" en el espacio capaz de transmitir simultáneamente 240 conversaciones telefónicas, fuera de programas de televisión y mensajes telegráficos diversos. La revolución en las telecomunicaciones que había comenzado un siglo atrás con el telégrafo eléctrico se había acelerado con la era espacial.

En 1965 la Unión Internacional de Comunicaciones USIS celebró su centenario. Nacida en 1865 bajo el nombre de Unión Telegráfica Internacional, la organización no pudo imaginar entonces que las primeras comunicaciones inalámbricas se inaugurarían treinta años después gracias a una era nueva en la historia de las telecomunicaciones. Al surgir la USIS el telégrafo eléctrico había estrechado ya de tal modo los lazos entre un país y otro, que se hizo

indispensable establecer normas y reglamentos internacionales. En 1954 había 90 millones de teléfonos instalados en el mundo, la cifra había subido a más de 170 millones en 1965 gracias a los satélites (El correo 1965).

Además de las mediciones sobre fenómenos terrestres y planetarios, a finales de los años 70 el hombre tenía un arsenal de información sobre la tierra de una magnitud nunca antes obtenida. Pero además nuevos campos y disciplinas diferentes a la geografía se apoderaban del conocimiento estelar.

4.2.1.2. Los Estados Unidos a la vanguardia de la era

De la misma manera que Konstantin en el siglo diecinueve se imaginó a los satélites fabricados por los rusos transitando por el espacio, el científico y escritor de ciencia ficción Arthur C. Clarke⁵⁸ escribía en octubre de 1957, en relación a los americanos, que posiblemente pasaría medio siglo antes que ellos construyeran las primeras astronaves capaces de posarse en otro mundo, pero poseían ya un cohete gigante que transportará muy pronto a los hombres hasta los límites de la atmósfera y aún más allá. Consideraba que pasarían muchos años antes que un proyectil teleguiado llegara a la Luna, marcando con un trazo de fuego el itinerario que han de seguir los hombres de las generaciones futuras. Se pensaba con mucha seguridad que en el 2000 se habría llegado a la mayor parte de los principales astros del sistema solar.

Clarke era un convencido de que cuando se encontraran los nuevos planetas, la astronomía, la física, las ciencias de la tierra, serían las más afectadas con estos nuevos descubrimientos. Para una y otra existirán esferas de acción

⁵⁸ «Escritor y científico británico, autor de obras de circulación científica y de ciencia ficción. Su notoriedad mundial se fortaleció con sus interposiciones en la televisión: en la década de los '60, como conferenciante de la CBS de las misiones Apolo; y en la década de los '80, gracias a series de televisión que realizó. También son conocidas sus famosas leyes de Clarke, publicadas en su libro de divulgación científica Perfiles del Futuro (1962). La más sonada es la llamada «Tercera Ley de Clarke»: Toda tecnología lo suficientemente avanzada es indistinguible de la magia». <https://minisdeltcuento.wordpress.com/tag/inglaterra>

enteras en que las investigaciones llegarán a un punto muerto, o donde ni siquiera ha sido posible iniciarlas porque nuestro medio terrestre no permite su realización.

De 1966 a 1969 un nerviosismo invadió al pueblo americano por la incapacidad estatal de apoderarse de la era espacial. El clima aumentó cuando se llevaron a cabo reducciones de presupuesto del orden del 20%, lo que presentó una significativa disminución en los puestos de trabajo. El programa Apolo había tenido notables retrasos y para evitar gastos excesivos se habían cambiado ciertos materiales que estaban en los límites de los coeficientes de seguridad. Por otra parte, como consecuencia de un incendio, Apolo se vio en la necesidad de cambiar materiales inflamables por otros que no lo eran, sustituyendo el Nylon por un compuesto de fibra de vidrio llamado tejido veta. (Jim Lovell & Jeffrey 1994).

Para Sancho (1970) había duda sobre el éxito del periplo de Apolo 8 y se juzgó que la operación se había hecho con precipitación por adelantarse a los rusos; los hechos, a su juicio, comprobaron lo contrario y los americanos se anotaron un triunfo incuestionable y a Rusia le faltaba un año para emular la hazaña.

La aventura duró 109 horas surcando el espacio hasta que llegó a buen destino. El 16 de julio de 1969 el Apolo 11 despegó de su base en Cabo Cañaveral (Florida, EE.UU) a las 10:32 am, fue el día en que tres seres humanos viajaron en cohete rumbo a la Luna. Cuatro días después aterrizaron en el sitio lunar llamado Mar de la Tranquilidad. Las imágenes del hombre pisando la Luna entregadas por la televisión es quizás hasta hoy la noticia más vista a nivel planetario.

En Colombia, Universia (2009) en ocasión de los 40 años de la llegada del hombre a la luna, registró que Germán Puerta (asesor de la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte) recuperó un archivo de la época que evidenciaba que Ecopetrol en 1969 realizó el concurso «El Hombre en la Luna» y le otorgó al ganador dos pasajes a Florida para conocer el Apollo 12, al segundo puesto una

beca de un año para estudios de bachillerato y al tercero, diez invitaciones para conocer la refinería de la empresa en Barrancabermeja. Mostró que uno de los privilegiados de este evento fue Pedro Pablo Baquero, un policía comunitario de su barrio (Los Laches), «premiado» ese mismo año para viajar a EE.UU a conocer el Apollo 12. La Presidencia de la República lo incluyó en una selecta misión de siete personas ejemplares (como Ana Helvia Urrea, mujer líder campesina de Puente Nacional), quien vio en primera fila el despegue, visitó las instalaciones de la Nasa, entró en la cápsula del Apollo 11 y se vistió de astronauta.

Pero quienes permanecieron en sus casas también recuerdan con emoción el 20 de julio de 1969, “ese día nos trasteamos desde Herrán (Norte de Santander) hasta Cúcuta, y lo primero que hicieron mis hermanos antes de armar las camas y organizar enseres fue instalar la antena aérea del TV para ver la transmisión” (Universia 2009).

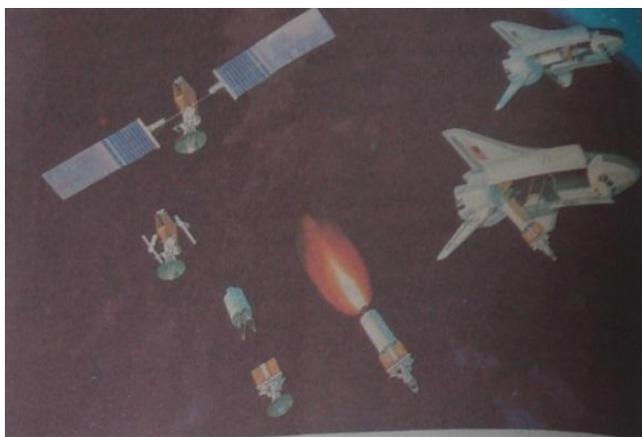
4.2.1.3. La era espacial en el texto de geografía

Después de los años sesenta, los textos escolares de geografía en el nivel que introducen al conocimiento de la tierra cambiaron su presentación del planeta, por la denominación de la era espacial, que se conserva hasta el día de hoy y que se halla en la programación de diferentes niveles y grados escolares. En su blog de programación la maestra de primera infancia Viviang (2011) realiza el siguiente plan de aula para infantes de tres años con este tema:

“Vivir en la era espacial, permite que nuestros niños desde pequeños cuenten entre sus juguetes con naves, transbordadores y cohetes. Esta propuesta intentará acercarlos al conocimiento de la Tierra como parte del universo. Reconocer algunas de las características de la Tierra y del espacio exterior. -Identificar máquinas y artefactos inventados y usados por el hombre para conquistar el espacio. Se requiere pedir a los niños que observen el cielo de noche desde sus casas y cuenten lo que vivieron al día siguiente en la sala. Así se podrá conversar sobre: La enorme cantidad de estrellas, que no están distribuidas en forma uniforme, y que no todas tienen el mismo brillo ni color -El sol sólo se puede ver de día, la luna generalmente es visible de noche pero en ocasiones, también de día” (p 1)

El giro también se dio en la escala de interés, ya que antes de 1950 los textos escolares de geografía tenían como objetivo estudiar la tierra (primero de bachillerato); partían de su configuración interna; primero latitud, longitud, los cambios horarios, para pasar en algunos casos a la eras geológicas, en otros a la teoría de placas tectónicas. Mientras la geografía disciplinar encontraba ajeno y escurridizo los nuevos descubrimientos y exploraciones espaciales, la escuela le otorgó un espacio crucial y determinante a estas temáticas que contaban en sus textos con gráficos y fotografías (Imagen 30).

Imagen 30: Transbordador espacial



Fuente: Brújula Geografía de Colombia, 1978 Voluntad Rojas P 8

Adicionalmente a los lugares curriculares y del plan de estudio que comenzó a colonizar los temas espaciales, un número importante de editoriales diseñó enciclopedias, cuentos y textos especializados para ser vendidos a las bibliotecas de los colegios, algunos con títulos como “Lo que queremos saber de la técnica: primer libro de la era espacial” (AXEL 1970)

Más allá de la descripción de los viajes, los maestros se preguntaban ¿Qué utilidades pueden tener para el ser humano los viajes espaciales? Texto Brújula (1978 p 13). De igual manera, había un interés por mostrar los registros del tiempo dados por los satélites y los avances tecnológicos generados en esta nueva etapa, que los maestros no dudaron en presentarla como producto de los avances del conocimiento geográfico; es decir, el mundo escolar no le entregó el conocimiento de la era espacial a otra disciplina.

4.2.2. El impacto de la conquista interplanetaria en la educación

Iniciando la década del sesenta tres problemas fundamentales se vislumbraban como prioritarios en la educación mundial, según Maheu (1963), que en su conjunto fueron presentados como relativos a: 1) la enseñanza técnica, 2) los cambios en las universidades, 3) la pedagogía de las ciencias, la educación técnica y profesional, sobre todo de nivel secundario, que para la Unesco era el sector necesario para el progreso de los países en vías de desarrollo. Se esperaba que en esta etapa se adquirieran conocimientos, y sobre todo conocimientos prácticos, mucho más que la formación de un espíritu científico.

Habría que decir también que para la Unesco (1962 p20) la escuela no podía ignorar los grandes descubrimientos científicos ni los acontecimientos internacionales notables, y se hallaba en la obligación de dar a conocer a los alumnos las grandes obras literarias y artísticas, como metas de una enseñanza moderna. En este momento se estaba iniciando un movimiento de carácter mundial que buscaba una revisión fundamental de las mismas bases de la enseñanza. Esta revisión era impuesta ante todo por la revolución científica y técnica que estaba alcanzado su pleno desarrollo en la segunda mitad del siglo pasado.

Por otro lado, la guerra fría y la era espacial acentuaron la educación científica, en tal sentido el mundo observaba los cambios y adelantos que se daban en la Unión Soviética y sus satélites, como también en el mundo americano. Este último vivió dos procesos para destacar: en primer lugar, la ciencia soviética generó un optimismo generado al lanzar el primer satélite y en seguida el primer hombre al espacio, pero por otro lado generó frustración en la población americana, que observaba impaciente los adelantos soviéticos como un síntoma de poderío político, lo que les llevó a pensar que la educación científica estaba relegada. La sociedad presionaba por una fuerte reforma en los contenidos y una presencia mayor de las ciencias junto con las matemáticas y la descalificación de algunas disciplinas escolares. La consigna del momento era “Menos ideologías y más ciencias en la escuela” (Unesco 1962)

Un segundo momento, causado por el informe de una nación en peligro “A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform” a comienzos de los ochenta, que Torres (1983) presenta como una comisión especial establecida por el Gobierno de Estados Unidos, la «National Commission on Excellence in Education⁵⁹». El informe señalaba el deterioro sufrido en tiempos recientes por la educación en general en Estados Unidos, y muy en particular por la educación científica y matemática, en especial en lo que se refiere a la formación básica, secundaria y primeros niveles universitarios; nos encontrábamos nuevamente una década después presionando por un mayor aumento de conocimientos científicos.

⁵⁹ La comisión tenía los siguientes objetivos, tomados textualmente de Torres (1983) : 1) evaluar la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en las escuelas privadas y públicas, "colleges" y universidades; 2) comparar las escuelas y "colleges" norteamericanos con otros de naciones industriales avanzadas; 3) estudiar las vinculaciones existentes entre los requerimientos para la admisión de los estudiantes de "High School" y universidades, y el desempeño académico de quienes se gradúan; 4) identificar programas educativos que hayan resultado en éxitos notables a nivel académico de los "colleges"; 5) evaluar el grado en el cual los principales cambios sociales y educativos del último cuarto de siglo han afectado el desempeño académico de los estudiantes y, finalmente, 6) definir los problemas a ser enfrentados y superados si se busca la excelencia en la educación.

Los resultados evidenciaban la pérdida de preponderancia, competitividad y ventaja internacional de los EEUU en el comercio, la industria, la ciencia y la innovación tecnológica (frente al Japón, Corea, Alemania Federal y otros países europeos), y la estrecha vinculación existente en ese momento entre la educación y la seguridad hemisférica de los Estados Unidos. Se consideró que una caída en el nivel académico escolar implicaría automáticamente menor seguridad militar.

El informe señaló 13 indicadores primordiales de la decadencia en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en los EEUU. Entre estos se contaban como los más importantes, tomados del informe, los siguientes: 1) en las pruebas académicas tomadas de los últimos 10 años, los estudiantes norteamericanos nunca resultaron entre los primeros o segundos lugares, comparados con estudiantes de otros países industrializados, en cambio, sí se colocaron en los últimos lugares en siete de las pruebas; 2) se consideraba que 23 millones de norteamericanos eran analfabetos funcionales; 3) en una de las pruebas académicas más comunes en los EEUU (el "The College Board's Scholastic Aptitude Tests", SAT) se había observado una permanente declinación en los puntajes obtenidos por los estudiantes. Por ejemplo, entre 1963 y 1980 se verificó una caída en promedio de 50 puntos en aptitudes y habilidades verbales, y descenso de 40 puntos en matemáticas (Fiske 1983).

Las recomendaciones de Nation at Risk (1988) en términos de currículo escolar las podemos sintetizar así: para la graduación se recomendaba pasar al estudio de 5 áreas (una más) con mayores tiempos de formación, y un aumento de 4 años para el estudio del inglés, 3 años para matemáticas, 3 años de ciencias, 3 años de estudios sociales (se disminuye), 1/2 computación, (es nueva) 2 años para el estudio de lenguas extranjeras. Se le solicitó a los colegios que adoptaran estándares académicos. Y en relación a la formación docente, se recomendó dedicar más tiempo al aprendizaje y los contenidos, a los que había que aplicarles menos didáctica y pedagogía, contratos de 11 meses para los docentes, y

finalmente la incorporación de intelectuales de mejor perfil para la formación de maestros.

Al mismo tiempo Leontie y Elkonin (1979 p 139) sostenían que en la Unión Soviética, hasta muy entrada la revolución, las escuelas podían basar sus temas y métodos de enseñanza en las necesidades del presente, con lo que, probablemente, permanecieron relativamente estables durante decenios. En la vida de una generación no se solían producir cambios cualitativos en las ciencias, la tecnología o la difusión de la cultura. Tal situación estaba cambiando considerablemente con los desafíos de la era espacial. La clase política era más consciente que cualquier actividad que se dedicaran los estudiantes, ya se tratara de una labor física o intelectual, tendrían que poseer conocimientos técnicos muy distintos de los que le proporcionaba la escuela de los años sesenta.

También en la URSS se tenía la conciencia que no bastaban las actualizaciones de los programas y de los libros de texto para implementar las reformas educativas. Por ello Kachin (1978 p 21) anunciaba que había llegado la hora de transformar radicalmente el contenido de la enseñanza y el modo de ser del aprendizaje escolar; en esta nueva etapa, bastante diferente a la anterior, los nuevos programas y los libros de texto eran obra de los más grandes científicos soviéticos. Por lo anterior, el académico A N Kolmogorov dirigió la redacción de textos de matemáticas; el también académico I.K. Kikoin participó en la elaboración de textos de física, y la académica M .V .Netchkina se había dedicado a mirar y controlar los textos de historia; todos los anteriores pertenecían a las respectivas academias científicas. Pedagogos, metodólogos y personal docente trabajaron al lado de estos en las comisiones encargadas de redactar los programas de todas las disciplinas.

Los proyectos de programas escolares se comenzaron a estudiar no sólo por las secciones competentes de la Academia de Ciencias de la URSS, sino también por el Presidium de la Academia, centro rector de la vida científica en la Unión Soviética, lo que a juicio de los mencionados científicos le habían permitido

dar a la enseñanza escolar un contenido que correspondía a los últimos logros de las diversas disciplinas científicas.

La organización escolar en la Unión Soviética, vista por Maheu (1969 p 34), estaba conformada en su gran mayoría por escuelas técnicas superiores que contenían una formación considerable de humanidades, sociedad y arte. “Casi la mitad del tiempo de estudios se dedica a temas generales (ciencias sociales, matemáticas superiores, física, química, un idioma extranjero, etc.), un 25 % se dedica a la enseñanza técnica general (resistencia de materiales, intercambiabilidad de piezas de máquinas, teoría de los mecanismos y de las máquinas, electrotécnica, hidráulica, etc.) y de 25 a 30 % a materias especiales”. La denominación del sistema escolar ruso en la posguerra, según Buchholz (1965), fue la siguiente: a) Escuelas de la juventud obrera y del campo, b) Escuelas de formación general para industrias, c) Técnicas.

No obstante lo anterior, Laurentiev (1967) sostenía como también lo estaban afirmando los americanos, que el desarrollo de un país era susceptible de medirse por el número de ingenieros, científicos y agrónomos. Los datos que para la época se aportaban son los siguientes:

“Los Estados Unidos, con una población de 185 millones de habitantes, tenían 1.000 científicos por cada millón de habitantes, y 4.000 ingenieros por cada millón de habitantes. La Unión Soviética, con una población de 220 millones de habitantes, tenía 1.800 científicos y 20.000 ingenieros y agrónomos por millón. Francia, con una población de 46 millones de habitantes, tenía en 1955, 360 científicos y 2.608 ingenieros por millón de habitantes” (p 56).

Adicionalmente se crearon según Wattier (1965) un número importante de "clubs" de aficionados a la ciencia que se extendieron de Marsella a Minneapolis y de Yokohama a Dakar (foto xxx) y ofrecían a los jóvenes amplias oportunidades de saber más sobre nuestro universo con programas especiales: astronáutica e historia natural, física y biología.

Lo que se deduce de este rastreo es que la geografía disciplinaria no era contemplada como ciencia con potenciales para explorar el universo, aunque los temas espaciales si estaban en el orden de prioridades del mundo escolar.

Imagen 31: Varios socios de un club de exploradores de Moscú ajustan los aparatos de éste para una observación nocturna de las estrellas



Fuente: el correo julio-agosto 1965
Año xvIII

Se crearon estrategias de lado y lado de la guerra fría para internacionalizar sus modelos educativos. Por ejemplo, según Rudn (2011), la URSS fundó en 1960 la Universidad Patricio Lumumba para la Amistad de los Pueblos, en la que cerca de un millar de jóvenes extranjeros: ingenieros, agrónomos, matemáticos, físicos, juristas, filólogos y economistas completaron sus estudios en la década de los ochenta. Adicionalmente a la formación de estos especialistas extranjeros, la URSS se propuso crear centros de estudio dentro de los países en vías de desarrollo. Con esa ayuda la Unión Soviética construyó 22 centros distintos a los que enviaban educadores, libros, informaciones y métodos. Los Estados Unidos

tenían la Alianza para el Progreso, los cuerpos de paz y una estructura de control social y educativo a través de los dispositivos económicos.

En síntesis, a partir de los años 60 y en un periodo que claramente se observa de tres décadas, los estudios sobre Technology and society, acuñados en idioma español con la noción de estudios en ciencia, tecnología y sociedad (CTS), obtuvieron un acelerado impulso en Estados Unidos, Reino Unido y otros países industrializados. El camino a la Big Science⁶⁰ mostró que era imperioso educar personas aptas para la gestión de esos proyectos. Las universidades norteamericanas, atentas al nuevo mercado, se incorporaron a la formación de gestores en ciencia y tecnología. Y se presionó como nunca al mundo escolar para que ingresara al campo de las tecnologías. Por esta época nació la asignatura escolar de computación, tecnología y más tarde informática.

Es por ello que Jover (1988) consideraba que

“La ciencia y la tecnología se encontraban entre las fuerzas principales que impulsan los cambios educativos a futuro, por eso en la actualidad la enseñanza de las ciencias y de la tecnología son objeto en muchos países de un profundo examen. El interés por la enseñanza de las ciencias y de la tecnología lleva implícito en todas las naciones una confianza indeclinable en las posibilidades de la educación, la tecnología sigue teniendo una importancia inmediata para el desarrollo económico y social de todos los países. Sin embargo, surge la preocupación global, según nuestra hipótesis la asociación ciencia y tecnología no se ha implantado con éxito en las aulas de muchos países (p 3)

Estos nuevos cambios y el sentimiento de inferioridad que les estaba ocasionando a los americanos no encontrarse en los ochenta al frente de las innovaciones científicas, presionó en los Estados Unidos la búsqueda de modificaciones en su sistema educativo, que fueron emulados y reproducidos

60 Estilo de la investigación científica desarrollada durante y después de la Segunda Guerra Mundial que define la organización y el carácter de investigación en la física y la astronomía de carácter macro, y más tarde en las ciencias biológicas. Algunos megaproyectos son Proyecto Manhattan, Proyecto Uranio, Batalla del agua pesada, Programa atómico de Japón, Carrera espacial, Skylab, Proyecto Apolo-Soyuz, Energía nuclear en Japón, Telescopio espacial Hubble, Exploración de Marte, Tevatrón y Gran colisionador de hadrones y Microagujero negro, Proyecto Genoma Humano, Nanotecnología y Nano fibras (Galison 1994).

especialmente en América Latina. En primer lugar, cambió la libertad del estudiante para construir su currículo como un menú a la carta, y se impusieron los estándares y lineamientos. Se aumentaron las exigencias en las áreas básicas, como ciencias, matemáticas o inglés, esto produjo una disminución de las materias optativas y en los estudios sociales. Se demandó por una educación que socializara y preparara para el ejercicio del poder y del dominio a escala mundial, muy lejos del ideario deweyano de una educación para la democracia. Se fortaleció la competencia y el logro individual.

La enseñanza de las ciencias, en todos los niveles, fue de capital importancia para sentar las bases del desarrollo tecnológico. La verdadera condición del desarrollo era la civilización científica, de ahí que surgiera la necesidad de orientar e involucrar más a la geografía con los discursos científicos, con teorías y metodologías que se elaboraron para la geografía física y humana. Todo esto dentro de una nueva escala que trasciende al planeta tierra y se conecta con la revolución en las telecomunicaciones y la guerra fría.

Al finalizar los años setenta brotó una reacción generalizada en el sentido que el desarrollo científico y tecnológico podía traer resultados negativos a la sociedad a través de su uso militar, el impacto ecológico u otras vías, por lo cual se fue afirmando una preocupación ética y política en relación con la ciencia y la tecnología. Se formó una especie de consenso básico, descrito por Cutcliffe (1990): “Si bien la ciencia y la tecnología nos proporcionan numerosos y positivos beneficios, también traen consigo impactos negativos, de los cuales algunos son imprevisibles, pero todos ellos reflejan los valores, perspectivas y visiones de quienes están en condiciones de tomar decisiones concernientes al conocimiento científico y tecnológico” (p. 23). Los cambios ocurridos permitían que a diario se recibieran desde el espacio imágenes tomadas por el telémetro o por cámaras de televisión y retransmitidas por los satélites. La pregunta de ese momento era ¿Es posible adaptar ahora estas posibilidades a las exigencias de la información científica y educativa?

4.3. TEMAS EMERGENTES DE LA NUEVA GEOGRAFÍA Y LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA.

4.3.1. La indeterminación y la incertidumbre disciplinaria.

¿Y a qué se dedica usted?- pregunto ella.
___ ¡Oh ¡ contesté agradeciendo la tan socorrida pregunta --,soy geógrafo.
Al decirlo, sentí cómo la superficie firme y uniforme se tornaba en el ya acostumbrado cenagal. Ninguna necesidad había de que formulase la siguiente pregunta, pero lo hizo.
¿Geógrafo?
___ Si... eso mismo...dije con esa seguridad calladamente entusiasta que sale tan fácilmente de la boca de los médicos, ingenieros, pilotos, camioneros, vagabundos...
Geógrafo, ¿en serio...? Y qué hacen los geógrafos?
Gold (1985)

El texto anterior hace parte de una reflexión de largo aliento titulada la imagen de la geografía en la sociedad, de Peter Gould (1985) retomada por Unwin (1992). El diálogo culmina cuando el autor expresa: “No es la primera vez que me sucede pero resulta tan difícil como si lo fuera. Reaparece esa horrible sensación de desesperación absurda en la que todo geógrafo profesional es incapaz de explicar de una forma breve y sencilla a que se dedica” (p 21). Incluso termina afirmando que los mismos geógrafos se han mostrado con bastante frecuencia vagos a la hora de explicar y justificar su papel en la sociedad, de manera esquiva se presentan con frases como estas, en realidad me dedico al estudio del suelo, o soy asesor en materia de desarrollo, el mismo Gold expresaría años después al iniciar una conferencia que las oportunidades de hablar a un público amplio sobre la profesión del geógrafo son escasas y preciosas⁶¹.

Ese temor permanente de enfrentar la ambigüedad existente se da incluso hoy, pese a que Gold (1985) afirmara que la riqueza del pensamiento geográfico contemporáneo y la profundidad de algunas de sus preguntas apuntaban a

61. Conferencia pronunciada el 14 de Marzo en el Centre d'Art Santa Mònica, Barcelona, titulada Pensar como un geógrafo. Una exploración en la geografía moderna.

solucionar problemas que van desde la supervivencia humana hasta la validez conceptual de gran parte de la investigación contemporánea sobre las ciencias humanas. Por lo tanto resultaba imposible dar una imagen completa de nuestro campo en la actualidad, una imagen que es altamente dinámica y que cambia en el día a día.

Los geógrafos de las décadas siguientes a la posguerra comenzaron a extrañar el papel protagónico de la geografía colonizadora, involucrada con la organización de los sistemas bancarios, la búsqueda de recursos y mercados, no sólo en el territorio nacional, sino en todos los continentes que se iban descubriendo, donde establecía su dominación, indirecta o directa, sobre imperios coloniales, repartiéndose el mundo; así como el lugar de las sociedades geográficas que organizaban expediciones a tierras desconocidas y daban a conocer los resultados, y se hablaban de tú a tú con las demás especialistas de las ciencias naturales. Convenía que los niños fueran iniciados en el conocimiento de la potencia nacional, de los progresos de la expansión de ultramar e incluso de las rivalidades internacionales que constituían su consecuencia.

Y aunque esta geografía, a juicio de Dresch (1979), formaba parte de la cultura general del joven burgués que se aprestaba a participar en la aventura, le daba los conocimientos necesarios para situar los acontecimientos señalados por la prensa, pero no le ofrecía una formación que le permitiera adquirir más tarde una profesión, era un conocimiento respetable y en el caso de Estados Unidos reconocido como profesión en los sesenta.

Esa fe en las potencialidades de la geografía se mantuvo con variados matices hasta un poco más allá de la posguerra. Dos hechos eran irrefutables en esta época; el primero, considerar que la imagen que la mayoría de gente tiene de la geografía procede del tipo de enseñanza que ha recibido y, el segundo, que aunque en la esfera política los geógrafos después de los sesenta no hayan tenido una función más influyente, como se esperaba, en la toma de decisiones y como asesores de gobiernos a nivel internacional, era una situación más nueva que

vieja, ya que para autores como Tinkler (1985) aseguraban que la segunda guerra mundial fue lo mejor que le sucedió a la geografía después de Estrabon.

Estas afirmaciones se basaban en numerosos estudios realizados entre los setenta y ochenta que tomaron como eje a Taylor (1948); este autor de posguerra explicó con lujo de detalles las actividades de los geógrafos británicos en el frente de guerra; se concentraron de manera masiva en los Ministerios de la Marina y los servicios meteorológicos de la Royal Air Force. Por aquella época era imprescindible contar con un mapa, leerlo adecuadamente y montar planos de los frentes de batalla; habilidades con las que no contaban ni los mandos ni sus tropas. El control del territorio no era un asunto solo militar, lo era en esencia de lectura y conocimiento del territorio. Adicionalmente se requirió de monografías detalladas de los países donde se libraban las batallas. La mayor parte de manuales resultantes del Ministerio de Marina eran redactados por geógrafos que proporcionaron geografías regionales, geografías físicas, demografía, historia, esto hizo que fuera muy alto el prestigio de los geógrafos en tiempos de guerra.

Además de los datos estratégicos se requirió, como lo muestra Unwin (1992 p 154), una gran corriente de investigaciones en otros campos relacionados con la geografía para que proporcionaran datos precisos relacionados, por ejemplo, con los movimientos del mar y los oleajes utilizados en operaciones anfibas. En contraste los geógrafos americanos se desempeñaron en la oficina de servicios estratégicos, más adelante denominada CIA; y los geógrafos alemanes, en la planificación de asentamientos judíos. Sin duda uno de los más destacados geógrafos alemanes fue W. Christaller, impulsor de la futura geografía urbana.

De otra parte, el síntoma que mostró que un cambio estructural de enormes y complejas interpretaciones comenzaba a manifestarse apareció bajo el título de "Logique connaissance scientifique", traducido al español "La lógica del conocimiento científico", editado en París en 1967, una obra de 1.345 páginas. Sautter (1976) señalaba que había sido escrito por un erudito de renombre internacional, su nombre era Jean Piaget. La obra buscaba efectuar una reflexión

general sobre la naturaleza del pensamiento científico, el mecanismo de sus procedimientos y las relaciones que unen entre sí a las diversas ciencias. La epistemología de las ciencias del hombre ocupa en él una treintena de páginas. Un largo capítulo trata del sistema y la clasificación de las ciencias; entre las más importantes del campo humano están, en su orden, la sociología, la antropología, la etnología, la lingüística, la economía, la política y la econometría. Sin embargo, en vano se buscaría en ellas, según Sautter, la geografía aunque sólo fuera para disputarle su carácter de ciencia.

Una lectura atenta de este texto revela dos menciones incidentales, no de la geografía como un todo, sino de la geografía cultural y de la geografía física. Un olvido, una realidad, un desconocimiento o falta de comprensión por su ambigüedad, o tal vez todas estas razones juntas, lo cierto es que este hecho indispuso a la comunidad de geógrafos que se preguntaron cómo eran desconocidos si muchos periódicos especializados atestiguaban su vitalidad a través del mundo, además de poseer una Unión Geográfica Internacional, articulada en gran cantidad de secciones nacionales, que convocaba cada cuatro años un congreso mundial donde se reunía un buen millar de geógrafos provenientes de todas partes. Para citar sólo un ejemplo, en Francia, el país de origen de Piaget, la geografía constituía en ese momento una de las materias básicas enseñada en las universidades.

Los geógrafos americanos señalaban que en la época dos de los principales organismos nacionales de investigación contaban cada uno con una sección dedicada a la geografía, además de contar con una asociación de geógrafos profesionales con casi un siglo de existencia, y de disponer del grupo de geógrafos más importante del mundo, después de la URSS, trabajando en el sistema público, sin hablar de las tareas realizadas en relación con la universidad; también de haber extendido sus preocupaciones disciplinarias a terrenos del desarrollo rural, del urbanismo y de la protección ecológica. ¿Cómo es posible

entonces, se preguntaron, que la existencia misma de la geografía fuera objeto de silencio? Este "blanco" se aclara a la luz de dos consideraciones.

La primera mostrada por Dresch (1979 p 303), evidenciaba un ataque frontal contra la geografía escolar a la que se le acusó de la imagen de la geografía profesional. Para los alumnos de la enseñanza primaria o secundaria, así como para los estudiantes universitarios o para el público en general, la geografía era una materia ambigua. Incluso los geógrafos eran de esta opinión.

La segunda, de corte epistemológico por cuanto los geógrafos, a juicio de Dresch, no lograron en los sesenta contestar apropiadamente la preguntaba si era ¿Ciencia de la naturaleza? Cómo interactuar con los que también se preocupaban por el relieve (geomorfología), el clima (climatología), las aguas continentales o marinas (hidrología), de los suelos, de la vegetación y de los animales (biogeografía). Efectivamente, si se formaba parte de la geografía física, especialistas de otras disciplinas también podían dedicarse a esas ciencias. ¿Ciencia humana, social o económica? También era todo eso, ya que el geógrafo estudiaba la población, el campo y la agricultura, la ciudad y la industria, los servicios, los medios de transporte, los intercambios, etc., aunque otras ciencias sociales puedan consideraban a su vez que esos estudios eran de su competencia. ¿Quiere decir que la geografía no tenía un objeto propio? ¿Y cuál era la relación entre la geografía física, ciencia de la naturaleza, y la geografía humana, ciencia social?

Una geografía muy escolar, muy didáctica, en la perspectiva de Gilles (1976) era incapaz de llevar a imaginar una ciencia; por tanto, la pregunta que precedió a esta afirmación fue ¿cómo se puede presentar otro rostro de la geografía en la escuela: el de una ciencia dotada de métodos, de procedimientos de explicación y de espíritu especial? Cuándo la naturaleza de su investigación imponía al economista, al sociólogo o a cualquier especialista de las ciencias naturales, situarse o tratar en el espacio los fenómenos de que está

específicamente encargada. No se le ocurre a menudo a la escuela, según Gilles, que la geografía puede tratarse de un dominio donde su óptica encuentre una ciencia ya constituida. Concluye este autor que la geografía escolar genera una mirada poco disciplinaria.

Así mismo, en Francia y dentro de las geografías europeas que podrían calificarse de continentales, apuntaba Dresch (1979), se había concebido la imagen de una geografía con una doble oposición de rigidez institucional: geografía general, geografía regional, geografía física, geografía humana. El debate está hoy ampliamente superado, apunta el anterior autor, pero las grietas subsisten en el seno de las instituciones y los programas de enseñanza, que mantienen la división entre geografía física y humana.

Igualmente se complicaba aún más la construcción de una geografía profesional a causa de la ausencia de su enseñanza en algunos países (Dresch 1979, p 330) o su enseñanza se interrumpía al terminar la escuela primaria, o bien era una materia facultativa, o su enseñanza se realizaba junto con otras disciplinas, con un maestro o profesor que no había recibido formación especial. También se la solía asociar preferentemente con una de ellas, con la historia, como ocurría por ejemplo, en Francia o las ciencias sociales, como comenzaba a observarse.

La misma ambigüedad del estudio disciplinar aparecía en los programas de la enseñanza primaria y secundaria, y esto se traduce según Dresch (1979 p 330) que en ciertos países la enseñanza radicaba en hacer memorizar, más o menos según la edad de los alumnos, datos sobre el relieve, el clima, los ríos, la vegetación, la población, la agricultura, la industria, las ciudades y los intercambios, limitándose a acumular nombres y cantidades. Esta geografía enseñada así hacía suponer que al finalizar sus estudios el alumno tendría conocimientos suficientes sobre todo el planeta. Y era precisamente para evitar esa enseñanza enciclopédica por lo que en muchos países se había integrado la

geografía en las ciencias sociales y en la historia, al menos en las clases superiores, donde se trataba de presentar, en su complejidad, el "medio" más humano que físico.

Según Dresch (1979) la enseñanza de la geografía en Europa en la década del 70 evidenciaba que la geografía escolar pareciera estar buscando su identidad en la enseñanza primaria y secundaria al menos y, por ende, entre el público que sólo la conocía a través de sus recuerdos escolares. Siendo a la par ciencia de la naturaleza por su orientación física y ciencia social por su orientación humana, se integraba mal no sólo en la clasificación académica de las ciencias, sino también en las modalidades del pensamiento a las que todos estamos acostumbrados.

Se supone que una disciplina "seria" no puede tener orientaciones científicas tan variadas, tan divergentes, sin condenarse a pedir prestados sus datos, sus conceptos y sus métodos a otras ciencias, de las que llega a depender, reduciéndose a un catálogo clasificador y separándose de la práctica y de la vida. Dicho en otras palabras, se llega a creer que esta ciencia no tiene utilidad alguna.

Muchos geógrafos que estudiaban la naturaleza, según Gerasimov (1975), para ser tomados en serio debieron internarse en una especialización tal que finalmente los transformó en geólogos, fitogeógrafos, climatólogos, orientados hacia la meteorología dinámica. Los mejores fueron reconocidos como tales por sus nuevos pares, y admitidos a participar de la vida oficial de las ciencias en que se habían introducido. Simultáneamente, las diversas disciplinas que estudian la naturaleza como tal han conferido creciente interés a todos los fenómenos de distribución, de configuración y de relaciones en el espacio terrestre y terminan hoy por tomar la forma de geografías autónomas.

Pero además de las configuraciones de la geografía escolar, la geografía disciplinar debió enfrentar, en las décadas del 60 y 70, las ambigüedades e

incertidumbres que se generaban en su interior. A mediados de los ochenta, un estudio realizado por Unwin(1986) relacionó, a través de encuestas, la empleabilidad de los geógrafos con su formación en los años setenta; evidenció que aunque la mayoría de los empleadores no contemplaban un diploma de geografía como importante, por lo menos la mitad de las personas consultadas consideraban que no aportaban ninguna ventaja particular ser geógrafo para sus requerimientos, sin embargo, se buscaban estos profesionales ya que valoraban los conocimientos que la formación geográfica otorgaba en términos de estadística, informática y cartografía digital.

Lo que estamos señalando es que se produjeron unas relaciones de tensión entre la geografía disciplinar y escolar en las décadas que se vienen indagando. Así mismo se evidenció una búsqueda por parte de los geógrafos para darle una identidad a su oficio, así como la necesidad de localizarlo dentro de las discusiones epistemológicas del momento, que hallaban a este conocimiento ambiguo, construido con incertidumbres y distante de las formulaciones científicas del momento.

4.3.2. La Geografía y la búsqueda de alternativas: ciencia, recesión y poder.

La profunda incertidumbre de la geografía viene del interés simultáneo que concede a la naturaleza y a las sociedades. Las primeras generaciones de geógrafos pudieron conciliar esta doble vocación sin mayores dificultades; es esencialmente en la conjunción de estos dos fenómenos donde se situaba la esencia de su existencia y el origen de su dificultad. Las relaciones hombre medio se expresaron por mucho tiempo como la influencia del "medio físico" o "medio natural" sobre los hombres, más adelante se pasó a mirar las "condiciones" de dependencia del suelo o del clima en lo que se denominó determinismo (Sautter 1976).

4.3.2.1. La Nueva Geografía o el cientificismo dentro de la geografía

La fórmula mágica que encontraron los geógrafos para asumir el escepticismo que rodeaba su disciplina en la postguerra fue la incorporación de las matemáticas y la estadística a sus metodologías y campos teóricos, creando lo que se dio por llamar la “Nueva Geografía”, inicialmente propuesta por Manley (1966) y Berry y Marble(1968). Otra denominación recibida fue la de Revolución Cuantitativa, que brindó como resultado una notable revolución teórica (Christofolett, 1976; Bunge, 1962; Burton 1963).

Autores como Taylor (1984) recuerdan la presión que tenía la geografía, acusada en los años sesenta de ser débil intelectual y numéricamente, además de ser objeto de escasa estima por parte de otras disciplinas que la acusaban de poseer insuficiente teoría, y reducirse a la formación de profesores o la preparación de atlas. La principal aspiración de los geógrafos fue orientar e incorporar la geografía a la corriente principal de la ciencia, desarrollando para ello teorías para explicar la organización y evolución del paisaje, y el desarrollo de campos como la geografía urbana y económica.

La nueva geografía se presentó en oposición a las formas y procedimientos de la geografía regional, considerada muy descriptiva y poco científica. Así mismo, el surgimiento de estas nuevas perspectivas de abordaje se conectaron con transformaciones profundas provocadas por la Segunda Guerra Mundial en los sectores científico, tecnológico, social y económico (como se mostró en los apartados anteriores).

Estos cambios, según Christofolett (1982), abarcaron aspectos filosóficos y metodológicos de la disciplina, aunque ya se había tomado conciencia de estas tendencias renovadoras desde la década de los '40. La Nueva Geografía se desarrolló intentando lograr una integración mayor de la geografía en el contexto científico global, a fin de trazar un panorama genérico sobre esta corriente.

Considerando que cada ciencia se diferencia de las demás en su objeto de estudio, la geografía encontró en los discursos espaciales la respuesta a esta necesidad. Sin hacer un análisis crítico y proponer modificaciones o sustituciones, muchos geógrafos pasaron a realizar estudios de los padrones de distribución espacial de los fenómenos (estudio de distribuciones puntuales, de redes o de otras áreas). Igualmente, con el estudio de los padrones espaciales se aceptaba implícitamente al espacio como la dimensión característica del análisis geográfico y la superficie terrestre como su objeto de estudio. Al desplazar el foco de análisis para el de las organizaciones espaciales, se estaba proponiendo una modificación sustancial: se pasaba de la región al espacio.

La aplicación de la teoría de sistemas a los estudios geográficos sirvió para focalizar mejor las investigaciones y para delinear con mayor exactitud al sector de estudio de esta ciencia, además de propiciar oportunidad para consideraciones críticas de muchos de sus conceptos. Ya en los setenta, Sothava (1977) anunciaba que todos los sectores de la geografía estaban siendo revitalizados por la utilización del abordaje sistémico. Por ejemplo, la entrada de la categoría Geosistémica por los soviéticos, le permitió restaurar y revitalizar el campo de la geografía física.

Profundamente relacionado con la comprobación de las teorías, con la cuantificación y con el abordaje sistémico, se desarrolló la construcción de modelos. La construcción de los mismos, según Christofletti (1982), podía ser considerada como una estructuración secuencial de ideas relacionadas con el funcionamiento del sistema. Un modelo permite estructurar al funcionamiento del sistema, con el fin de tornarlo comprensible y expresar las relaciones entre los diversos componentes. Para los geógrafos, los modelos se convirtieron en instrumentos de trabajo que debían ser utilizados en el análisis de las organizaciones espaciales. Se trabajó mucho, especialmente en la geografía urbana, para lograr interiorizar que la construcción y el uso de los modelos no es un simple objetivo en sí mismo, es un medio para atender mejor a la comprensión de la realidad.

En resumen, se tiene que en Gran Bretaña y EE.UU. la década de los años sesenta fue un periodo de fuerte expansión en la enseñanza superior, paralela al crecimiento económico y a mejoras en el bienestar social. El joven profesorado estaba entusiasmado con la geografía cuantitativa y teórica, y se enseñaba a un número creciente este enfoque de la disciplina. Especialmente se nutrieron los estudiantes de América Latina que en la época realizaban maestría y doctorados en las universidades anglosajonas. Además, las innovaciones tecnológicas de la década 1960, en especial en el desarrollo informático, facilitaron a esta generación grandes cantidades de datos y de análisis estadístico. Esta situación mejoró mucho la posición y la respetabilidad científica de la nueva metodología geográfica. Al terminar los años sesenta la idea de una geografía como análisis espacial se había generalizado dentro de la disciplina.

4.3.2.2. Búsqueda de otros objetos de estudio.

Al comenzar la década de los noventa era claro que casi todas las definiciones contemporáneas de la geografía se referían al espacio. Las primeras enunciaciones sistematizadas se encontraron en Gottman (1966), para quien la geografía era una "ciencia de las relaciones en el espacio". Esas relaciones se toman en su sentido material, pero también en su significado abstracto. Vista de esta manera, la geografía tiene por objeto de estudio todas las mediaciones ejercidas entre los hombres y los hechos de cualquier naturaleza según su respectiva posición sobre la superficie del globo. Se había instaurado la idea que el espacio se encontraba en el centro de sus preocupaciones.

Se constituyó en motivo de orgullo para los geógrafos el haber conformado un campo de reflexión espacial y haberlo descifrado parcialmente para otras disciplinas como la economía y la sociología, desentendidas de posiciones y realidades inscriptas en la superficie de la tierra.

Adicionalmente al espacio, en los años sesenta se instauró una nueva mirada a los paisajes desde una óptica neopositivista, que rescataba esta categoría de los aspectos descriptivos de la disciplina, considerados no científicos. Se les restituyó a los geógrafos los paisajes dándoles a cada uno status de objeto científico. El estudio de estos se comenzó a realizar registrándolos y clasificándolos, ya no solo se observaron, ahora se les realizaba múltiples taxonomías.

El "regreso" del paisaje en la geografía había tomado, por otra parte, una forma muy moderna de un análisis sistemático del espacio, calificado por lo que se ve y por los significados atribuidos a los fenómenos aparentes. Si en el mundo anglosajón el espacio determinaba qué era geografía en los años sesenta en Francia y Alemania se había formado una escuela de investigación sobre paisaje.

En Francia bajo el impulso del geógrafo Bertrand (2006) lo paisajístico hacia corresponder, en cada nivel, a un fenómeno o grupo particular de fenómenos que constituía su rasgo específico, organizador del nivel en cuestión. Lejos de ser estático y puramente formal, este análisis personifica un esfuerzo para unir formas, estructuras y una dinámica del espacio. Todo paisaje es un proceso que se da en el tiempo y que se estudia en un momento dado de su historia. El punto de partida se situaba en esta parte de la geografía que limita con las ciencias naturales, particularmente con la botánica.

Otros autores encontraron en esta categoría la posibilidad de integrar lo geográfico con los temas medio ambientales. Troll (1972) consideró al Paisaje como "una estructura integrada por geofactores convergentes en un mundo espacio-temporal en el que interactúan tres planos: el abiótico, el animado o vital y el espiritual". Por otro lado, a fines de los años sesenta y comienzo de los setenta, surgió el Paisaje Integrado como una noción articuladora de conceptos en la Geografía. Las denominaciones de paisajes naturales y paisajes creados por el hombre se masificaron y naturalizaron dentro de la geografía.

4.3.2.3. La geografía crítica: otra salida a la crisis

En casi todas las obras teóricas y conceptuales en la década de 1960 y las dos décadas subsiguientes, hubo poca atención a las implicaciones filosóficas de la disciplina. Se percibía la necesidad que la geografía fuera científica, se consideraba que la ciencia se ocupaba de explicar procesos, y la explicación requería leyes e hipótesis. Unwin (1992) describe cómo en 1971 el descontento en la profesión geográfica había alcanzado un nivel completamente diferente en los últimos años de la década de los años sesenta, muy a pesar de la euforia con el método científico y de la confianza en su capacidad para resolver problemas ambientales y sociales.

El asombro por la técnica y el progreso se vio sacudido por el cambio brusco en el mercado del petróleo en los 70 por las disposiciones de la Organización de Países Exportadores de Petróleo que arrastró a los países industrializados a una crisis en el sector energético y, por ende, a toda la industria y la sociedad. El desencanto del pueblo americano se evidenció con mayor crudeza con el escándalo Watergate que llevó a que el presidente Richard Nixon fuese el único presidente estadounidense en renunciar a su cargo (Hobsbawm 1999).

En 1964 EE.UU. intervino directamente en la guerra del sudeste asiático, y en 1965 y 1966 se produjo el bombardeo a Vietnam del Norte, así mismo en 1969 más de 550.000 soldados estadounidenses habían actuado en el escenario bélico pese a las voces del pacifismo. Fracasó el programa de los derechos civiles desencadenado por el primero de los grandes disturbios raciales, el de Chicago de 1966, que se avivaron más, con la muerte de Martin Luther King en abril de 1968. Tanto la guerra de Vietnam como el movimiento negro tuvieron influencia en muchos geógrafos, especialmente en Bunge quien en 1979 pasó del positivismo a otra perspectiva denominada radical, de corte marxista.

Emerge en este momento lo que dio por llamarse la Geografía Crítica o Radical, ligada a los compromisos sociales y a los posicionamientos políticos en

juego; apuntaba hacia nuevas propuestas de renovación que implicaron un quiebre con la geografía tradicional, y más que eso en la cimentación de un conocimiento antagónico. Uno de los primeros artículos en explicar este campo lo escribió Mattson (1978); los tres puntos de referencia que él evidencia más importantes en el desarrollo de la geografía radical fueron: a) La llamada "Expedición Geográfica" de Detroit y el movimiento expedicionario, b) la aparición de "Antipode", una revista radical para la geografía, y c) la fundación de la Unión de Geógrafos Socialistas.

La impresión que daba Mattson (1978) de este emergente campo fue la siguiente:

"No existe todavía una historia propiamente dicha de la geografía radical pues no es una escuela en sí, sino que se ha desarrollado a partir de muy diversas fuentes y en distintas direcciones. Tampoco puede decirse que la "radicalización" de la geografía sea un fenómeno inherente a la disciplina, pero sí parte de una tendencia general dentro de las ciencias sociales; no responde tampoco dicho fenómeno a una ideología política determinada, pero sí a una problemática política concreta. Al ser la geografía radical relativamente reciente, su bibliografía es limitada, dispersa y difícil de conseguir. Por lo tanto este texto se basa en parte en la experiencia y opiniones personales del autor". (p 3)

Un número considerable de geógrafos positivistas dio el paso al radicalismo, este hecho fue ilustrado en la revista Geo-critica (imagen 24). Donde se observa una geografía raptada por el marxismo de mano de los cuantificadores o ´positivistas.

A pesar de las críticas de la Geografía Radical, el determinismo geográfico, reevaluado en Europa, se mantenía en el mundo anglosajón aun en los años 70. Esta tendencia fue dominante en la enseñanza, e incluso perdura en los propios libros de texto todavía en uso en las escuelas norteamericanas.

Imagen 32. La geografía radical le corre a los cuánticos



El nuevo rapto de Geografía: diez años después.

Fuente: Mattson Kirk (1978) Cuadernos críticos de geografía humana, Año III número 13 enero

Explicaba Mattson (1978) que el paradigma determinista le servía a una nación en pleno desarrollo nacionalista. Sus conceptos racistas permitieron, a juicio de este autor, justificar la continua expansión territorial y la dominación de las razas "inferiores" tales como los indígenas, los negros, los antiguos esclavos del sur y los hispano-americanos, y la expropiación de extensos territorios de México, así como la "colonización" de Cuba y Puerto Rico después.

Un hito de las geografías radicales lo constituyó, según Mattson (1978), la "Expedición Geográfica" de Detroit (D.G.E.) encabezada por W. Bunge, en la que los geógrafos se integraban en los guetos negros y trabajaban con las comunidades en planes de desarrollo comunitarios, así como la construcción de una universidad popular. Un nuevo término vino a acuñarse en el vocabulario geográfico, el de "advocacy" en la geografía, que implica un compromiso real con los problemas de la ciudad y el interés de sus habitantes.

La fundación de la revista "Antipode" estaba relacionada con la organización de las primeras expediciones en 1969. Su aparición se daba en el contexto de los movimientos populares contra la guerra de Vietnam, nace pronunciándose por un cambio social radical, divulgando las tradiciones disidentes de la izquierda en geografía; su origen permitió la divulgación de un grupo de ideas que encajaron muy bien en los grupos académicos de América Latina y de Europa.

La Geografía cuantitativa intentó unificar la geografía a través del método, pero no logró darle una visión globalizante para enfocar los problemas desde varios puntos de vista. Era interesante observar la calma con la cual los geógrafos europeos se habían enfrentado al fenómeno cuantitativo en la época, aceptaron dichos métodos como herramientas útiles sin caer en los excesos de los norteamericanos.

Para el observador europeo las expediciones geográficas pueden aparecer como terriblemente ingenuas, pero hay que tener en cuenta que si bien la geografía anglosajona había mantenido un contacto muy íntimo con el mundo de los negocios y con el de la planificación, los estudiantes han sido marginados de los problemas sociales en general y de sus comunidades en concreto.

En el mundo europeo esta tendencia contó como su máximo representante a I. Lacoste, este geógrafo consideraba la geografía radical como la vía revolucionaria de la transformación del pensamiento geográfico, que congregaba aquellos autores inspirados de una perspectiva transformadora, originada en la negación del orden establecido, por lo que asumía su trabajo como instrumento de denuncia y como arma de combate. Por lo anterior, la Geografía se convirtió en un elemento más en la superación del orden capitalista. La crítica radical al pensamiento tradicional era, de esta manera, una exigencia de todas las propuestas de renovación efectuadas.

El propósito expreso de Lacoste fue fundar en 1976 la revista Herodoto, de geografía y geopolítica. Más adelante en su texto "La Geografía: un arma para la guerra" buscó reorganizar la geopolítica de la época que la hallaba atrapada en las ideas nazis de la segunda guerra mundial. Se diferenciaban tres geografías en la presentación de Lacoste (1977 p34): la geografía de la escuela, académica y universitaria, la geografía de entretenimiento, y la geografía como instrumento del poder. Las dos primeras encubren la tercera. El gran mérito del ensayo fue haber animado a los geógrafos a interesarse por los problemas epistemológicos de su disciplina, por fuera de las postulaciones cuantitativistas.

Entre los años 60 y 80, según Unwin (1992), existieron en la geografía cuatro posturas a las cuales los geógrafos se adherían de acuerdo a sus intereses. En primer lugar estaban los que proclamaban por una ciencia pura, libre de juicios de valor; este tipo de ciencia se justificaba alegando que conducía al avance de un conocimiento que a la larga resultaría útil para la sociedad. Esta visión empírico analítica de la ciencia, con su interés técnico correspondiente, fue adoptada por los geógrafos físicos. Una segunda posibilidad ofrecida estaba del lado de los conocimientos nuevos que explicaban la recesión económica y permitía resolverla para el bien de la sociedad capitalista. Tenemos aquí la investigación empírica analítica que el estado y la industria estaban ansiosos de promover; aunque no estaba guiada por todos los principios del positivismo lógico, si buscaba soluciones técnicas y empíricas a los problemas que se encontraban en los cimientos de la empresa capitalista.

El mejor ejemplo de esta postura era el texto "The geography of public finance", escrito por Benenet R J en 1980. Adicionalmente se encuentran los textos dedicados al Ordenamiento Espacial, Territorial, y la Planeación Urbana y Regional. Desde esta óptica los geógrafos críticos colocaron en juicio la "utilidad dentro de la investigación", para ello se plantearon cuestiones básicas de ¿utilidad para quién? ¿Quién decide lo que es útil, y en base a qué criterios? Todas estas cuestiones formaban una parte central de relevancia para el debate de la

geografía humana de la década de 1970; sus exponentes, todos ellos anglosajones, son: Chisholm 1971, Prince 1971, Smith 1971, Dickenson y Clarke 1972, Berry 1972. En tercer lugar, era posible replegarse en la opción trascendental ofrecida por el humanismo, que bebía de corrientes fenomenológicas que exigía una mayor erudición y aunque potenciaban la comprensión humana de la recesión, la represión y la desigualdad, no conseguían soluciones prácticas. La cuarta era la ya presentada anteriormente como alternativa radical que buscaba una revolución, teoría y práctica.

4.4. Tendencias de la formación de maestros y la educación Geográfica

El gran reto del país en términos de políticas educativas, comenzando la década de sesenta en Colombia y el mundo, fue la formación de maestros para todos los niveles del sistema educativo. Las dinámicas de las disciplinas escolares y entre ellas la geografía no se desprendía de lo que acontecía con los docentes que la impartían, con sus niveles de formación ni con las políticas curriculares que el estado implementó para ellos. En este apartado trataremos las tendencias globales y locales de la formación de maestros, como también los lineamientos dados para la enseñanza de geografía que recibían estos docentes en las facultades de educación de la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional de Colombia y Universidad de Antioquia.

4.4.1. Universidad rebelde: autonomía y discusión abierta

Relata Hicte (1969) que cuando se le preguntó al profesor Fernand Desonay, de la Escuela Normal Superior en Francia, su opinión sobre los hechos de mayo del 68 se refirió a las consecuencias de la explosión demográfica, ya que se estaba sintiendo sus repercusiones inmediatas sobre los presupuestos, la adquisición de útiles escolares, y las nuevas dinámicas de la juventud, pero sobre todo por el cambio en el clima espiritual dominante, de este hecho. Había que considerar, enfatizaba Desonay, de las consecuencias para las universidades de Francia y Bélgica al aumentar el número de estudiantes, en el curso de una

generación, de 50.000 a 600.000 y de 10.000 a 60.000 respectivamente, la universidad apenas está digiriendo una época de cambios que llegan de todas las direcciones.

El Profesor Fernand Desonay en la entrevista realizada por Hicte (1969) continuaba señalando, desde su experiencia como maestro, que:

“En 1930 había cinco estudiantes en el año final de filosofía y letras, pero que al cumplir su último año de profesorado, en 1965, había tenido que examinar a 1.384 estudiantes condenados, por la simple razón del número, al anonimato y al juego de la indiferencia y la casualidad. Sartre decía hace poco: «En la Escuela Normal Superior éramos 25 en una promoción y no nos ahogábamos. Se trabajaba en colaboración y con instrumentos perfectos. Se podía discutir con el profesor, y había una continua controversia, pero todo ello ocurría en una atmósfera aristocrática que no molestaba” (p, 21)

Se recalca que en universidades con 100.000 estudiantes no era posible en la época organizar verdaderas relaciones humanas entre éstos y los profesores, por una parte, y entre ambos grupos y los administradores por otra. En universidades como la Sorbona (imagen24) era posible tener incluso auditorios con trescientos estudiantes por asignatura, lo que implicó recurrir a la modalidad de monitores, que guardaba un aire de enseñanza mutua propia del siglo XIX.

Imagen 33: Aula atiborrada de la Sorbona



Fuente: 1970 Correo UNESCO P 22

El aumento de la población del mundo representa a comienzos de los años sesenta la irrupción en escena de una enorme promoción de jóvenes; aunque esta explosión demográfica haya sido pronosticada tiempo atrás, no le fue fácil al mundo en su totalidad tomar las medidas adecuadas y los planes de contingencia sociales referidos a la oferta de empleo y educación. De 1960 a 1965, el número de estudiantes del mundo había pasado de 11.174.000 a 16.015.000, o sea que había aumentado en un 61% (Meheu 1969). Se calculó en la época que el número de éstos (de 15 a 24 años de edad) pasaría en 40 años, o sea entre 1960 y el año 2.000, de 519 millones a 1.128 millones. Más de las tres cuartas partes de esos jóvenes vivían en los países denominados en vía de desarrollo: 59 millones en África, 322 millones en Asia y 44 millones en América Latina (Hicte 1969). Adicionalmente los cambios en la concepción misma de universidad y por las demandas del desarrollo social y económico.

Pero la estadística demográfica que más preocupaba era la de la juventud no escolarizada que constituía una categoría numéricamente muy importante; en 1962 se calculaba en 146 millones el número de analfabetos de 15 a 24 años de edad. En consecuencia, la proporción de analfabetismo en África era de 46% para los niños de 10 a 14 años, de 51% para los adolescentes de 15 a 19 años y de 64% para los jóvenes de 20 a 24 años (Hicte 1969).

Sobre el problema de la universidad en la década del 60 existía una bibliografía obligada encabezada por Henri Janne (1968, 1973, 1970); este sociólogo resaltaba en sus escritos que los estudiantes se habían reproducido en tal forma que ya no podían tener con los profesores relaciones directas, la educación se hacía mediada por la indiferencia y la desconexión. La mayoría de estudiantes no llegan a ver al profesor. Apenas si lo oyen por medio de un altoparlante: el profesor es un actor totalmente inhumano e escurridizo, esto ha ocasionado que se sienta que la formación es un consumo por el consumo.

A uno de los más polémicos reformadores de la universidad americana de los años sesenta y setenta, Clark Kerr, le correspondió lidiar en la Universidad de California con dos hechos, por un lado el aumento abrumador en menos de cinco años de 50.0000 estudiantes y, por otro lado, asumir los grupos de estudiantes enarbolados por el movimiento hippie y el crecimiento de los grupos de activistas en el campus durante el movimiento de los derechos civiles de 1963 a 1964.

Resalta Kerr (1972) que los movimientos de mayo de 1968 tenían como eje las palabras clave autonomía, autodirección, y discusión abierta, o «contestation», en la denominación francesa. La reivindicación de una nueva dignidad humana y a autonomía, era solicitudes que se hacían substancialmente contra el estado centralizador y burocrático, y sus aspiraciones eran buscadas tomando las calles a través de la protesta activa (ver imagen 26). En su libro de 1972, Kerres escribió que la universidad no se había convertido ni en un claustro ni en un instituto de investigación, sino en una institución mucho más compleja que llamó «multiversidad».

En otro artículo, *The Alienated Generation*, de M. R. Killings Worth (1969), mostró como ninguno otro las causas educativas del movimiento estudiantil de 1968 que podemos sintetizar así:

«Como ciudadanos, muchos de los que protestan comprueban la hipocresía de una sociedad que permite el uso de las bombas de napalm pero no de la marihuana, y cuyos gobernantes les parecen incapaces de comprender o resolver toda la gama de problemas que va de la existencia de los ghettos a la guerra del Vietnam...Como estudiantes, ven un sistema educativo burocrático en que los profesores se apartan de ellos y no demuestran el menor interés por conocerlos, en que los administradores no escuchan nunca en serio sus ideas de reformas (alojamiento, problemas académicos, problemas internos, actividades de los estudiantes) ni tampoco consideran los problemas que los afectan fundamentalmente; y ven también que en clase se espera de ellos, no que participen, sino únicamente que escuchen» (El Correo p 26).

Imagen 34: jóvenes parisienses tratan de convencer a un peatón de la necesidad de la protesta activa



Fuente: El Correo Abril 1969 p 11foto 2.

Otro hecho que jugó un papel crucial fue el lugar que miles de alumnos le dieron como centro privilegiado de sus estudios a las ciencias humanas, es decir, sus propios problemas presentes y futuros, individuales y colectivos, privados y públicos.

4.4.2. Pocos maestros incontables estudiantes

Diversas estrategias se tomaron para asumir la falta de docentes que se comenzó a sentir con más fuerza después de la post guerra. Maheu (1963 p 28) muestra que las transformaciones necesarias en este sentido deberían afectar tanto la utilización del personal como la del material de enseñanza. Por lo que se refiere al primero, lo largo y costosa que resultaba la formación de personal docente de todos los grados implicó que en el tercer mundo se pensara reservar ese personal capacitado para las tareas pedagógicas fundamentales, y para las demás funciones bastaba con personal auxiliar menos especializado. Sobre el

segundo punto de la metodología, se experimentó e investigo de manera desmedida en lo que se llamó «enseñanza programada»⁶² Imagen 35.

Imagen 35: Foto la lección electrónica 1970



Fuente: El correo UNESCO AÑO XXIII p22

Sobre la aplicación de la enseñanza programada como sustituto de los maestros, Naik (1976) ilustra cómo se recogió esta experiencia de India, donde

62 "Para el análisis de la enseñanza programada pone de manifiesto que se trata de la aplicación directa de varios principios del aprendizaje, perfectamente identificados y definidos por la psicología, en conjugación con ciertas técnicas de enseñanza, todo ello perfectamente armonizado en un esquema de prestación totalmente elaborado y organizado. El objetivo es posibilitar y facilitar el avance instructivo del alumno a través de una secuencia de experiencias, previamente establecida, hasta la adquisición de ciertos conocimientos destrezas. Esta forma de instrucción se llama "programada" precisamente por la previa determinación de la secuencia y la ordenación meticulosa de los elementos en orden a potenciar al máximo la eficacia del aprendizaje. La enseñanza programada pretende, pues, controlar rigurosamente el proceso discente, dividiendo la materia en pequeñas unidades o elementos (minimal steps), cada uno de los cuales contiene cierta información. Exige una respuesta por parte del alumno y le proporciona los conocimientos indispensables para que pueda comprobar la conexión de la misma. En síntesis, cada elemento (trame) presenta al discente un estímulo ante el cual debe reaccionar, forzándole a la utilización de todos los conocimientos que posee para responder al mismo. La diferencia de nivel instructivo entre elemento y elemento constituye la que se llama "intervalo" (stepsize)" (Vide 1964).

se optó por abandonar la dependencia exclusiva de los maestros profesionales. La profesionalización poseía indudables ventajas pero, a juicio de Naik, la dependencia exclusiva de los servicios profesionales en los docentes era monopolística y contraproducente. Las razones que daba en primer lugar eran de tipo económico, pues consideraba que esto elevaba los costos; por lo anterior se propuso la utilización de los artesanos locales para proporcionar, en el trabajo y en las escuelas, una experiencia económica y eficiente; adicionalmente no había para que no se pudiera hacer que todos los alumnos enseñaran a otros alumnos (o a los que no fueran alumnos) e impartan información o destrezas que ellos mismos hayan adquirido.

A mediados de los sesenta se realizaron los estudios estadísticos globales sobre la ausencia de maestros y las implicaciones de estas faltantes. Para Franco (1969) en la época existían 16 millones de educadores, cifra que está lejos de poder cubrir la demanda. “En 1970 se requerirán 4 millones más, y para fines de siglo el aumento llegará a ser de entre 34 y 44 millones. Los problemas que presentan la formación y contratación de maestros son día a día más agudos. Estas deficiencias por el impacto económico que generaban obligó a la O.I.T. a unirse con la Unesco para buscar la manera de contribuir a solucionarlos; lo primero fue la promulgación de la primera carta universal del personal docente, cuyo texto fue adoptado por unanimidad en una conferencia intergubernamental reunida en París en 1966”⁶³ (p 7). En dicha carta se definen los derechos y

⁶³ “El personal docente debería adquirir su formación general, especializada y pedagógica, en una universidad o en una institución de formación de nivel equivalente o en una escuela especializada en la formación de personal docente. Los programas de formación podrían variar en cierta medida según las tareas que hayan de ser asignadas al personal docente en los diferentes tipos de instituciones, tales como las instituciones para niños deficientes o las escuelas técnicas y profesionales. En este último caso podría incluirse en esos programas una experiencia práctica adquirida en la industria, el comercio o la agricultura. En los programas de formación de personal docente, la formación pedagógica puede ser impartida, bien al mismo tiempo que los cursos de cultura general o de especialización, o bien ulteriormente. La formación general del futuro personal docente debería normalmente asegurarse a jornada completa, a reserva de disposiciones especiales que permitan a los candidatos de edad más avanzada así como a los de otras categorías excepcionales seguir totalmente o en parte cursos a jornada parcial siempre que el contenido de los programas y el nivel alcanzado sean los mismos que los de formación a jornada completa. Convendría investigar si es deseable organizar la formación del personal docente de diferentes categorías, destinado a la enseñanza primaria, secundaria, técnica, profesional, o bien a

obligaciones del personal docente: las condiciones de formación, de trabajo, de ascenso, de remuneración, y también las responsabilidades morales e intelectuales del maestro en todos los niveles de la educación.

Adicionalmente la Unesco (1974) logró consolidar el gran laboratorio mundial de seguimiento al magisterio, que esperaba que entre 1970 y 1985 las regiones en vías de desarrollo incrementaran en más de siete millones y medio el número de maestros. Se calculaba que hacia 1985 asistirán 273 millones de niños a las escuelas de esos países, es decir 100 millones más que en 1970. Ello significó que se requería encontrar más de medio millón de nuevos maestros cada año en el periodo del 70 al 80, más de 1.300 cada día, 57 cada hora, uno por minuto. Estas cifras, que se basan en el supuesto que durante ese periodo la matrícula escolar aumentará al mismo ritmo anual del último decenio, fueron tomadas de un estudio de la Unesco sobre las tendencias estadísticas mundiales y regionales del desarrollo de la educación y sus proyecciones hasta 1985, preparado con vistas a la Conferencia Mundial de Población de Bucarest (Unesco1974 p 49).

Adicionalmente a la implementación de la enseñanza programada para asumir la ausencia de maestros, autores como Faure (1972) determinaron otro tipo de innovaciones, tales como la promoción automática de los alumnos y la aceleración en la formación de profesores, lo cual exigió la creación de un programa intensivo de formación del personal docente. Sin embargo, esta nueva formación debía tener algunos requerimientos, por ejemplo se resaltaba la televisión, que sustituía los procedimientos tradicionales de enseñanza; para ello los educadores deberían, según Faure, recibir una formación acerca del uso de las técnicas audiovisuales, la psicología de la comunicación, la dinámica de grupo, las actividades postescolares, y las nuevas técnicas de evaluación.

una enseñanza especial, en instituciones orgánicamente relacionadas entre ellas o bien en instituciones próximas unas de otras.”(UNESCO,1966)

La recomendación más insistente tenía que ver con aumentar el número de auxiliares voluntarios o semi-voluntarios en las actividades escolares y educativas en general. Estos auxiliares⁶⁴ tenían por misión no sólo asumir la máxima responsabilidad posible en los sectores que no pertenecen a la enseñanza a fin de «permitir que los educadores se dediquen a enseñar», sino además contribuir con su experiencia a la práctica de la enseñanza.

Por otro lado, el problema de quienes ya estaban ejerciendo se expresaba en los bajos salarios. Para Gösta Rehn (1978p 56) en los países desarrollados, como en los países en desarrollo, los maestros de enseñanza primaria, al comenzar su carrera, suelen percibir salarios inferiores a los de los trabajadores especializados de la industria que ocupan su primer empleo. Pocas profesiones como el magisterio, que en el conjunto de los países emplea a más del 2 % de la población activa, ejercen una influencia tan duradera en la vida económica y social. Sin embargo, un maestro podía esperar treinta años, incluso hasta la víspera de su jubilación, cuando sus primeros alumnos habían entrado en el mercado del trabajo, para percibir la misma paga que un obrero altamente calificado.

Esta era una de las revelaciones de un estudio de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), publicado en 1978, que contenía datos sobre unos 70 países y cuya finalidad era determinar los métodos para la fijación de salarios de los maestros y la relación de estos sueldos con los de otras profesiones. Los desniveles de los salarios del magisterio como práctica se han naturalizado a tal punto que reza el viejo adagio “pasa más hambre que un maestro de escuela”.

⁶⁴ “Desde 1961 Cuba ha organizado un sistema de guarderías de niños que acoge a 50.000 niños de menos de cinco años; al principio, estas guarderías estaban a cargo casi exclusivamente de mujeres carentes de toda instrucción escolar o poco menos, y con mayor razón desprovistas de toda formación especial en jardines de infancia. Este personal para profesional no poseía más que su propia experiencia y su buena disposición para recibir una formación intensiva simultáneamente a su trabajo” (Faure1972)

La escala de aumentos, la retribución por tareas ajenas a la labor escolar y las dificultades de contratación en las zonas aisladas y en las grandes ciudades no son sino algunos de los factores que deben tomarse en cuenta para fijar en definitiva los sueldos de un maestro. Estos factores variaron de un país a otro e incluso, en un mismo país, de una región a otra, por lo cual no pueden establecerse normas rígidas de carácter universal.

Diez años después, Altbach (1986) mostraba que las condiciones salariales y profesionales de los maestros se encontraban en una situación poco envidiable. Los sueldos, que hacía una década aunque bajos subían no se mantenían al ritmo de la inflación. Y lo más importante es que, a juicio de Altbach, se estaba perdiendo toda una generación de docentes, porque el profesorado contratado durante la década de los sesenta, no se jubilaría antes de un decenio y existían pocas oportunidades para los docentes jóvenes. Además, las escuelas superiores del magisterio han hecho recortes en los programas de formación de maestros y no han puesto mucho empeño en reformarlos o actualizarlos. La formación del profesorado pasaba por una crisis no menor que la de los sistemas educativos.

En Colombia a juicio de Restrepo (1982 p 34) las facultades de educación tuvieron su papel destacado dentro de las universidades en la década del sesenta. Apoyaron la modernización de éstas en los procesos de admisiones y registro, departamentalización y la apertura de programas en ciencias puras, los cuales se desgajaron de las antiguas licenciaturas clásicas. Se consideró y reconoció el liderazgo de todos estos programas en la configuración de la vida académica y administrativa.

En el caso de la formación de formadores, entre otros estudios quien mejor sintetiza este proceso es Restrepo (1982) planteaba que ante la escasez de docentes calificados en el nivel post-secundario, se idearon el currículo múltiple, orientado a producir un docente para varias áreas o disciplinas. Ello obedecía, además, al carácter mediano o pequeño de la mayoría de los colegios del país.

Este modelo se evidenció claramente en las ponencias presentadas al Segundo Seminario de Facultades de Educación realizado en Bogotá en 1962. La mayoría de las licenciaturas comprendían tres o más áreas de especialización y se denominaban Licenciatura en biología y química; para el caso de las ciencias sociales, opinaba Restrepo que esta denominación venía desde la génesis misma de este campo organizado inicialmente en la Escuela Normal Superior.

Con la reforma postsecundaria expuesta en el Decreto extraordinario 080 de 1980 surgieron las denominadas licenciaturas puras, dedicadas al conocimiento científico de una rama del saber: química, biología, física, matemática, filosofía, historia, entre otras. Su razón de ser inicial fue el desarrollo de las ciencias, pero devinieron en docencia y avivaron aún más el problema de las licenciaturas mixtas (Restrepo 1982).

A comienzos de los sesenta se reconoce la ausencia de formación docente y se pasa a establecer diversas metodologías y formas para acceder a esta tipo de capacitación. A finales de los ochenta el fenómeno se invierte y se da un descenso pronunciado de inscripciones en las licenciaturas de educación media. Por todo lo anterior, se creó la impresión que muchos programas universitarios de formación de docentes sobran, y se planteó el debate sobre la conveniencia de mantener o no las licenciaturas en educación media, debate que se desvió, según Restrepo (1982), hasta poner en jaque a las mismas facultades de educación.

El problema radicaba en la concepción del profesional que se quería formar, y el perfil profesional del educador. ¿Hasta dónde las Facultades poseen mecanismos de investigación o análisis ocupacional y tendencial sobre el quehacer del docente en lo disciplinario y en lo pedagógico? ¿Obedece a esta problemática el enfoque curricular adoptado en lo científico o disciplinario y en lo pedagógico? ¿Es la presión del contexto la que va modelando asistemáticamente ciertos cambios? ¿No es cierto que, como ocurre por lo demás en casi todas las carreras, no se hace análisis de la oferta y demanda de ciertas especialidades y,

así se sature el mercado, siguen siendo servidas en las Facultades por simple inercia? Quizás lo más crítico, con el problema de áreas dobles y múltiples, sea la integración y articulación de los componentes científico y pedagógico (Restrepo 1982).

Había Facultades, según Restrepo (1982 p 34), que se encargaban del currículo en su totalidad; otras entregan a Facultades diferentes el área disciplinaria conservando la administración del diseño, pero no de los contenidos curriculares; y algunas, en fin, sólo conservan injerencia en lo pedagógico, pero ejecutándolo simultáneamente, esto es en forma diagonal, con lo disciplinario. ¿Cuál era la integración y articulación reales de la ejecución curricular, cualquiera sea el modelo seguido? ¿Existía una apropiación pedagógica efectiva de la respectiva especialidad, es decir: ¿Las Facultades trabajaban lo pedagógico en función de lo disciplinario y asumían en lo disciplinario desde el enfoque de su función pedagógica o simplemente se daba una yuxtaposición de ambos componentes? ¿Se había enfrentado el estudio de la relación entre el método en sí de cada saber y la enseñanza del mismo? Finalmente, estas preguntadas eran las realizadas por los programas que atendían las facultades de educación.

En su texto “Formación de maestros en trece países de América Latina”, Lopera (1967) muestra, para el caso colombiano, la educación de maestros estaba ubicada en el nivel de la enseñanza media; comprendía un ciclo básico de cultura general de cuatro años, y el ciclo profesional normalista de dos años. La enseñanza normal dependía de la División de Educación Superior y Normalista del Ministerio de Educación.

El plan de estudios para el ciclo de formación profesional comprendía un plan común y un plan diferenciado. El primero incluía dos grupos de materias y actividades; uno destinado a completar la preparación académica que no hubiere podido darse en el ciclo básico de la enseñanza media (Lengua materna,

Matemáticas, Ciencias). Y otro, dedicado a la formación profesional (un 65% del plan aproximadamente).

La formación docente en los años setenta se componía de materias como teoría y fundamentos de la educación, administración escolar y utilización y elaboración de material didáctico. La única asignatura dedicada a la formación psicológica es la psicopedagogía. La formación social se da por medio sociología aplicada a la educación y educación para el desarrollo de la comunidad. Esta última corresponde al plan diferenciado en el que las asignaturas y actividades se seleccionan según las necesidades del alumno y las características del medio socioeconómico donde funcione la escuela normal. La práctica docente comprendía actividades de observación, ayudantía, práctica gradual (seis horas semanales en 5º año y cinco en 6º año) y práctica integral (ocho semanas en 6º año).

Para ser profesor de una Escuela Normal, según Lopera (1967), se requería un título universitario (licenciatura); sin embargo, en Colombia para el año de 1964 el 65% de los profesores de los cursos del nivel normalista carecía de título profesional. Para el caso chileno en la misma época, advierte Lopera, el profesorado de la Escuela Normal requiere un título universitario de profesor de estado, o el de Normalista con estudios de especialización, en un 70% los maestros de este país eran titulados. Los anteriores datos comparativos permitían evidenciar la falta de formación docente de quienes asumían el rol de maestros en Colombia.

Los intentos más destacados para perfilar el maestro hacia un rol profesional llegaron por medio de algunos decretos. El decreto número 2718 de 1962 establece una diferencia entre profesor de enseñanza media, que no debía aplicarse a los que se desempeñaban en la división de la educación elemental y alfabetización, ni en las escuelas hogar, el maestro formado y titulado requería su propia denominación.

Con la ley 24 de 1976 se reglamentó el ejercicio de la profesión de Licenciados en Ciencias de la Educación, la denominación de licenciado en el campo de la docencia de nivel medio y superior, en cualquiera de las especialidades, quedaba reservada exclusivamente a los profesionales en Ciencias de la Educación. Aclaraba esta ley que en adelante nadie podría ser inscrito como Licenciado en Ciencias de la Educación si no posee el título académico correspondiente, otorgado por una universidad reconocida legalmente.

Esta legislación buscaba amortiguar la deficiencia de maestros, en calidad y cantidad. Lopera (1960) consideraba que aunque son altas las deficiencias del magisterio asombra más su instrucción (Tabla 21) que determina el déficit de metodología. Las estadísticas de la inscripción a este escalafón evidenciaban que 34,5% de maestros no estaban dentro del escalafón.

Tabla 24: Formación de maestros de primaria 1960 en Colombia

Formación de maestros de primaria 1960 en Colombia	
Grado	Número de maestros
Normalistas superiores	7876
Normalista rural	3675
Bachilleres	2625
Otros grados	2566
Sin Grado	21319

Fuente: MEN -1961 Informe nacional

Tabla 25: Formación de maestros de secundaria en Colombia 1960

Formación de maestros de secundaria en Colombia 1960			
Grado	Sin título	Con título	Total
Secundario	2666	1200	3866
Universitario	3029	224	3253
Normalista	2413	33	2446
Total	8108	1457	9565

Fuente: MEN -1961 Informe nacional

El 43% del profesorado de bachillerato tenía formación secundaria o normalista o no tenía grado (o título), una instrucción igual o inferior del nivel que impartía. Por otra parte, en el plan de estudio que manejaban estos maestros en primero de bachillerato, 24% de las 33 horas se dedicaba a materias no esenciales, 9% a religión e historia sagrada. Para la enseñanza de materias científicas quedaba 67% de horas (Lopera 1967).

A manera de conclusión, podríamos decir que en la década del sesenta y del setenta se dieron algunas tendencias globales en la formación de maestros referidas al lugar que este ocupada en la sociedad, y a su ausencia notoria en un momento que se comenzaba a enfrentar la educación masiva de estudiantes, y la falta de formación especializada y a nivel local se da toda serie de experimentos en los planes de estudio de formación de maestros y la secundaria con la educación tecnológica para enfrentar el déficit de profesores.

4.4.2.1. La geografía dentro plan de estudios de ciencias sociales: Universidad Pedagógica Nacional.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) tuvo su origen en el periodo de contrarreforma; es decir, en un ambiente de propuesta conservadora frente a los logros del proyecto liberal de universidad. Los liberales desde el siglo XIX estaban convencidos que la única forma de prosperar era adoptar el modelo de desarrollo capitalista iniciado por Europa occidental (en especial, Inglaterra). Para salir de la ignorancia y el atraso en el cual los había sumido España durante los tres largos siglos de dominación colonial, se crearon una serie de reformas que años después desencadenarían en una propuesta de educación de avanzada como la instaurada en la Escuela Normal Superior (ENS).

El proceso de desmonte de la ENS desde 1946 se caracterizó por el recorte gradual de su presupuesto, las continuas hostilidades personales hacia sus profesores y estudiantes, y la crítica a los contenidos de sus programas y a la orientación pedagógica que la inspiraba. En septiembre de 1951 Laureano Gómez, a través del decreto 1955, dividió la Normal en dos instituciones: una femenina, localizada en Bogotá, futura Universidad Pedagógica Nacional, y la otra masculina, en Tunja, que posteriormente sería la Universidad Pedagógica y Tecnológica UPTC (Jiménez y Figueroa 2002).

Un hecho de importancia que explica la transformación de la UPN en la década del sesenta fue la caída del gobierno de Rojas Pinilla. Para Aguilera (2009) la crisis de la dictadura comenzó en 1956 con el retiro del apoyo que le habían brindado los dirigentes de los dos partidos tradicionales, debido al empeño del general Rojas por lograr cierta autonomía y la búsqueda de una base social propia a través de la conformación de lo que se llamó la Tercera Fuerza, es decir, un nuevo movimiento político que aspiraba colocarse por encima de las dos grandes colectividades partidistas tradicionales.

Con el decreto 2118 de 1962 se determinó dar inicio a nuevas facultades, programas, y apertura de programas nocturnos. El primer plan de desarrollo integrado se dio de 1963 a 1965, donde se permitió el ingreso de hombres a la Universidad, se amplió la planta física y se propuso una reforma académica que introdujo la investigación a la universidad, con el Instituto de Investigaciones Pedagógicas.

La reforma de 1968 reorganizó la Universidad Pedagógica Nacional y adquirió el carácter de asesora del Ministerio de Educación, para realizar conjuntamente planes de investigación educativa, capacitación y perfeccionamiento del personal docente. En cuanto a la formación docente, y con la idea de formar maestros investigativos se realizó una flexibilización del currículo y la implementación del sistema de créditos; para tener en cuenta los intereses individuales y los intereses de los alumnos, se dio la departamentalización; siendo el departamento la unidad académica básica, acompañaba la semestralización de los planes de estudio.

A partir de 1969 los departamentos académicos creados eran Biología y Química, Ciencias Sociales y Económicas, Educación Física y Salud, Filología e Idiomas, Matemáticas y Física. Se buscaba flexibilizar programas, reunir cátedras de materias

Con la creación del Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), la investigación educativa se institucionaliza en el país (Restrepo 1996). El Instituto, pensado como organismo encargado de promover y financiar la investigación en educación que la Declaración de Punta del Este había destacado como básica para el desarrollo, tuvo una efímera existencia, solo ocho años, ya que fue suprimido por el decreto 088 de 1976. En mayo de 1970 este instituto llevó a cabo la Primera Reunión de Trabajo sobre Investigación Educativa cuyas memorias versaron sobre los fundamentos, orientaciones, áreas básicas y procedimientos para la investigación en el sector.

Mediante el acuerdo 048 de 1971 el Consejo Directivo de la Universidad Pedagógica creó la escuela de graduados, para mejorar la calidad académica de los docentes en ejercicio (Jiménez y Figueroa 2002). La escuela inició con los programas de administración educativa, orientación y consejería, y supervisión para la enseñanza media. De igual manera, se creó el centro de documentación. Los programas contaban con el apoyo de la Unesco. Esta escuela funcionó hasta el año 1974; cuando se creó el Departamento de Educación asumió la formación pedagógica de todos los programas; a partir de 1974 se estableció el de magister en investigación socioeducativa.

La organización del plan de estudio, después de los años setenta, expresaba las metodologías de la tecnología instruccional diseñado con justificación, objetivos contenidos, metodología y evaluación cuantitativa. La geografía da un giro a los temas regionales y sistémicos. La historia y la geografía eran asignaturas con una marcada hegemonía en el plan de estudio, siendo mayor la presencia de historia. Predominaban las ciencias de la educación y desde ellas se pensaban en la enseñanza de las ciencias sociales.

Una buena descripción del ambiente cultural de la Universidad nos lo ofrece Jiménez y Figueroa (2002 p 23). La influencia de la religión católica se evidenció desde entonces con la presencia permanente del capellán, oficiaba la eucaristía todas las mañanas, y la institucionalización de la semana cultural del 12 al 15 de octubre, que culmina con la consagración de la Universidad Pedagógica Nacional a Santa Teresa de Jesús, celebración que se mantuvo hasta finales de los años sesenta. En este marco de hechos, al analizar los primeros estatutos de la UPN se evidencia los fuertes contenidos católicos incluidos por Francisca Radke, su primera directora.

La Licenciatura en Ciencias Sociales había estado presente en la vida académica de la Universidad Pedagógica Nacional desde el momento mismo de su origen. Aunque en sus inicios el espíritu de la vieja Escuela Normal estuvo

presente, la verdad es que las figuras académicas más importantes de las ciencias sociales de ese momento se refugiaron en el naciente departamento de sociología de la Universidad Nacional.

Entre 1955 y 1966 los planes de estudio se organizaron por anualidades, se dieron 15 promociones, desde los primeros graduados en 1958 hasta 1973 (PEPC 2002) programa de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. A partir de 1970 los planes de estudio se organizaron por semestres, y recibieron dos grupos por cada periodo académico hasta 1988, se ha constatado 45 promociones de egresados entre 1989 y 2000, cuando se recibió un solo grupo.

Tal como se presentó anteriormente, se idearon el currículo múltiplex (ver tabla) en las facultades de educación (Restrepo, 1982) y, para el caso de la UPN, en algunas de esas composiciones no era posible diferenciar si se estaba presentando una tipificación de programa de sociología con trabajo social, si los contenidos del campo social se desdibujaban en los de administración y supervisión educativa, que eran los más solicitados en la época.

Tabla 26: Egresados programa de ciencias sociales y combinaciones 1955-2002

Título	Año Inicio	Año terminación	Número de egresados
Licenciado en ciencias sociales y económicas	1955	1973	173
Licenciado en Educación, especializados ciencias sociales y económicas	1966	1973	21
Licenciado en ciencias de la educación con estudios de ciencias sociales	1966	1969	15
Licenciado en educación especializados en ciencias sociales	1967	1970	19
Licenciado en educación, con estudios en ciencias sociales y económicas	1968	1971	4
Licenciado en ciencias de la educación, especializados en ciencias sociales y económicas	1970	1973	22
Licenciado en ciencias de la educación con estudios principales en ciencias sociales	1970	1980	323
Licenciado con estudios mayores en administración educativa, y básicos en socio economía	1978	1986	80
Licenciado con estudios mayores en administración educativa, básicos en historia	1978	1985	16
Licenciado con estudios mayores en administración educativa básicos en geografía	1978	1984	19
Licenciado con estudios mayores en administración educativa y en geografía	1980	1986	13
Licenciado con estudios mayores en administración educativa y en historia	1979	1986	10
Licenciado con estudios principales en ciencias sociales	1978	1990	467
Licenciado con estudios mayores en historia y básicos en socio economía	1978	1989	8
Licenciado en ciencias sociales	1983	2002	1023
			2213

Fuente: Creación propia

Un programa denominado Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas, es creado en enero de 1961, con el acuerdo 001 tomado de su homóloga Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, con un plan de estudio similar. Contaba con seis geografías (frente a nueve de historia), dentro de un grupo de 42 asignaturas, lo que equivale al 11% de presencia de geografía dentro del total de asignaturas. La formación pedagógica se componía de un curso de psicología y uno de pedagogía, sin didácticas (Tabla 27).

Tabla 27. Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas UPN 1961

Primero y Segundo año

Geografía Universal	5	Estadística	2
Geografía de Colombia	2	Económica de Colombia	2
Historia Moderna	4	Derecho Constitucional Cívico	3
Historia de América	3	Historia de Colombia II	2
Historia de Colombia I	3	Catedra Bolivariana	1
Sociología Americana	2	Historia de Colombia	4
Metodología	1	Filosofía de la Historia	2
Cultura filosófica religiosa	2	Seminario	3
Práctica docente	4	Ética Profesional	2
Higiene escolar	1	Metodología	1
Ingles técnico	2	Práctica docente	4
		Ingles técnico	2

ASIGNATURA	Horas semanales	ASIGNATURA	
Geografía física	4	Geografía universal	5
Cartografía	3	Etnología	2
Antropología	2	Geografía Económica	2
Prehistoria	2	Historia Edad Media	5
Historia antigua	4	Historia del Arte	3
Cultura Filosófica religiosa	2	Administración Escolar	1
Filosofía propedéutica	2	Ética	2
Psicología	2	Lógica	1
Inglés técnico	2	Inglés Técnico	2
		Pedagogía	2

Tercer y cuarto año	5	Estadística	2
Geografía Universal			
Geografía de Colombia	2	Económica de Colombia	2
Historia Moderna	4	Derecho Constitucional Cívico	3
Historia de América	3	Historia de Colombia II	2
Historia de Colombia I	3	Catedra Bolivariana	1
Sociología Americana	2	Historia de Colombia	4
Metodología	1	Filosofía de la Historia	2
Cultura filosófica religiosa	2	Seminario	3
Práctica docente	4	Ética Profesional	2
Higiene escolar	1	Metodología	1
Inglés técnico	2	Práctica docente	4
		Inglés técnico	2

La Presencia de la formación geográfica en el plan de estudio de ciencias sociales y económicas

Geografía física.....	4
Cartografía.....	3
Geografía Económica.....	2
Geografía Universal.....	5
Geografía Universal.....	5
Total.....	19—Horas de geografía

Se encontraba un plan de estudio con 15 materias de geografía frente a un mayor de historia, en este momento se comenzó a disminuir esta asignatura en la formación de maestros.

El anterior plan de estudio fue sometido a cambios que una vez efectuados permanecieron así por casi una década, los cambios se pueden resumir así:

Primer año		Segundo año	
Geografía General	3	Economía general	3
Técnica bibliográfica	2	Geografía Universal	4
Geografía física	4	Historia edad Media	4
Cartografía	2	Historia de España	2
Antropología	2	Sociología	2
Etnografía	2	Pedagogía	2
Prehistoria	2	Metodología especial	2
Historia antigua	4	Historia del arte	2

Psicología	2	Cultura filosófica-religiosa	2
Cultura filosófica religiosa	2	Lógica	2
Propedéutica filosófica	2	Ingles	2
Ingles	2		

Tercer año		Cuarto año	
Historia Moderna	4	Doctrinas Económicas	2
Historia de América	2	Geografía de Colombia	3
Geografía de América	2	Historia Contemporánea	4
Economía de Colombia	2	Historia de América	3
Historia de Colombia	2	Derecho Constitucional	2
Metodología	2	Historia de Colombia	2
Cultura filosófico-religiosa	2	Cultura Filosófica-religiosa	2
Practicas	4	Practicas	4
Historia del Arte	2	Historia del Arte	2
Ingles	2	Seminario Bolivariano	2
		Ingles	2
Fuente creación propia			

La presencia de la geografía en el segundo plan de estudio, es evidenciado dentro de un grupo de 44 materias donde la geografía se consolido así;

Geografía general	3
Geografía física.....	4
Cartografía.....	2
Geografía Universal....	4
Geografía de América.....	2

Se configuro un plan de estudio con un total de cinco geografías con 15 horas, lo que se traduce en un 11 % de geografía y un 29% de historia. Y en términos de lo geográfico, predominaron los cursos de geografía universal. La denominación geografía universal tiene un componente más del mundo escolar y hace parte de una vieja tradición creada para la enseñanza por M. Letronne en su curso completo de geografía universal antigua y moderna, de la segunda mitad del siglo XIX; la escala propuesta para la enseñanza de los futuros maestros comenzaría por la cosmografía cuyo tema central es el sol y las demás galaxias y estrellas hasta llegar a la tierra. Es decir predomina una vieja tradición del mundo escolar en la formación de maestros.

En términos metodológicos se insistía en los ejercicios de localización y de la relación de unos fenómenos con otros. Bajo este formato no existe para la formación de maestros licenciados dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, durante la década del sesenta, una preocupación por las estructuras de la concepción de la disciplina geográfica, por lo que el interés básico era tener un cuerpo teórico que describe lugares diferenciados. Este formato que busca la memorización, ubicación y diferenciación de lugares fue duramente criticado años después, sin habersele reconocido su tradición formativa, sus alcances y limitaciones dentro de un conjunto.

La formación de maestros en términos geográficos dentro de los programas de ciencias sociales de la UPN buscaba en los primeros cursos que el profesor llevara el niño a la observación de la esfera terrestre, de su percepción y

desarrollar un agudo desarrollo sensorial, experimentar una metodología de orientación del hombre hacia la tierra y de la tierra en relación a la ubicación de éste. El alumno que pasa a efectuar el estudio de lo universal tiene que llevar la mente preparada para la comprensión de los fenómenos generales, ya que el final de esta escala es lo local, una vez se mira la esfera se pasa a la gran composición terrestre, los grandes disposiciones de montañas, cordilleras, volcanes, sabanas, mares, y dinámicas de los ríos en una composición de un todo, para luego pasar a la idea de la fracción con los continentes, países, ciudades y pueblos.

Se reitera en estos programas de geografía el valor geográfico de los accidentes físicos a través de los cursos de geografía física (montañas, llanuras, mesetas, valles) y de los fenómenos meteorológicos (lluvias, vientos, etc.). Para comprender la repercusión que pueden tener en la vida y establecimientos humanos. Por otro lado, para lograr los conocimientos de la geografía universal y física, se introduce un curso de geografía económica, nótese que no aparece la denominación de geografía humana.

De los planes de estudio con denominaciones múltiples que ingresaron a la licenciatura de ciencias sociales entre 1966 y 1978, el que mayor número de egresados tuvo fue el de “Licenciado en ciencias sociales con estudios mayores en administración educativa, y básicos en socio economía”. Los temas de administración educativa, planeamiento y desarrollo inundaron con fuerza los contenidos y las denominaciones de las licenciaturas de los años sesenta y setenta Las materias en su totalidad vistas fueron:

Teoría Económica
Doctrinas Económicas
Economía Colombiana
Antropología Cultural
Etnología Colombiana
Problemática Social
Introducción a la Sociología
Dinámica de los grupos y las Instituciones
Desarrollo Latinoamericano
Cooperativismo, Sindicalismo y Promoción social.
Derecho constitucional
Estratificación social
Cambio Social

Demografía

El curso de problemática social estaba conformado por conceptos básicos en sociología, problemática social mundo, bloques económicos, breve análisis del desarrollo en diversos aspectos. El curso de dinámica de grupos e instituciones se componía de dinámica de grupos e instituciones, naturaleza y función del grupo escolar, institucionalización, grupo e individuo extra clase.

El curso de didáctica de la sociología contenía orientaciones para la enseñanza socioeconómica del grupo del nivel medio, y las relaciones del área de las ciencias sociales, pero las unidades que mayormente componían este programa eran técnicas análisis social gráficas, contenidos de prensa, revistas; en la bibliografía se citaba libros de investigación social .

El curso de didáctica de las ciencias sociales se componía de objetivos de las ciencias sociales en el nivel medio. Este programa no contemplaba ni la geografía ni la historia como obligatorias, parecía más un intento de llevar los contenidos de la sociología y del trabajo social al mundo de la escuela y la formación de maestro, su perfil ambiguo le permitía abrirle un espacio a quienes les gustaba estudiar más el mundo de lo social y menos lo pedagógico.

Un tercer grupo de propuestas se pueden encasillar dentro del grupo de los puros, es decir de los planes de estudio que se dedicaban o a la formación histórica o geográfica. Estos programas presentan la semestralización de los planes de estudio tal como lo recomendara el informe ATCON en 1961.

La psicología tiene una presencia fuerte en la formación pedagógica; una didáctica de historia y otra de las ciencias sociales comenzó a ofrecerse en 1978 hasta 1985

Tabla 28 Licenciado con estudios mayores en historia

Plan de Estudios para obtener el título de Licenciado con Estudios Mayores en Historia (1978-1989).			
I	II	III	IV
Psicología General	Pedagogía y Didáctica	Psicología del Aprendizaje y Téc de Evaluación	Psicología de la adolescencia
Inglés elemental	Inglés intermedio	Inglés conversación	Didáctica de C. S.
Téc de Lectura e investigación	Téc de comunicación	Historia de Grecia y Roma	Historia de Edad Media
Lógica de las ciencias	Culturas Orientales	Teoría Económica	Antropología Cultural
Prehistoria	Etnología Colombiana	Introducción a la Sociología	Doctrinas Económicas
Problemática Social			

V	VI	VII	VIII
Práctica Docente I	Práctica Docente II	Práctica Docente III	Práctica Docente IV
Didáctica de Historia	Historia Contemporánea	Sociología de la Educación	Administración Educativa
Historia de Tiempos Modernos	Historia de Colombia II	Historia de América Colonial	Orientación Educativa
Historia de Colombia I	Historia de América Independiente	Ética Profesional	Seminario de Historia Universal
Historia de América Colonial		Seminario de Historia de Colombia	
		Economía Colombiana	
		Filosofía de la Historia	

Fuente: Tomada de PEPC Proyecto Educativo de la Licenciatura Ciencias Sociales UPN (2002)

Tabla 29: Plan de Estudios para obtener el título de Licenciado con Estudios Principales en

Ciencias Sociales (1978-1990).

I	II	III	IV
Psicología General	Pedagogía y Didáctica	Psicología del Aprendizaje y Téc de Evaluación	Psicología de la adolescencia
Inglés elemental	Inglés intermedio	Inglés comp. y Conversación	Introducción a la Sociología
Técnicas de lectura e investigación	Técnicas de Comunicación Oral y Escrita	Antropología Cultural	
Lógica de las ciencias	Cartografía	Historia de Grecia y Roma	Historia de la Edad Media
Prehistoria	Culturas Orientales	Geografía Regional de Europa y África	Geografía de Asia y Australia
Geografía Física	Geografía Física II	Geografía de América Anglosajona	Geografía Humana
Problemática Social	Etnología Colombiana		Teoría Económica

V	VI	VII	VIII
Didáctica y Práctica I	Práctica Docente II	Práctica Docente III	Práctica Docente III
Historia de Tiempos Modernos	Historia Contemporánea	Sociología de la Educación	Administración Educativa
Historia de Colombia I	Historia de Colombia II	Filosofía de la Educación	Orientación Educativa
	Historia de América Independiente	Ética Profesional	Seminario de Geografía
	Geografía de Latinoamérica	Seminario de Historia	
Historia de América Colonial	Geografía de Colombia II	Economía Colombiana	
Geografía de Colombia I		Geografía Económica	

Fuente tomada de PEPC (2002)

Se encuentran en este programa 11 geografías y, 10 historias, para un programa con denominación de Licenciado con Estudios Principales en Ciencias Sociales

En la historia de los proyectos curriculares de este programa este es el que mayor número de egresados ha tenido. Las geografías regionales del mundo ingresaron mostrando con ello el influjo de la Geografía francesa, mezclado con la tradicional geografía física uno y dos, de la misma manera que la geografía de Colombia uno y dos. En la mayor parte de los programas referidos a estas geografías las citas bibliográficas son francesas y, en general, éstas suponen por lo menos la mitad de las referencias bibliográficas. También se observa una preocupación por entender *la Geografía como ciencia de síntesis*, y la primacía concedida a los estudios locales y regionales; los autores del momento son Birot, Gausson, Martonne.

En los años ochenta se formaliza el siguiente plan de estudio como una mezcla de los anteriores

Tabla 30: Plan de estudio UPN Ciencias Sociales 1980

I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
5111 3 Psicología General	5611 2 Princ. Grales de Pedagog. y Didáctica	5125 2 Psic. Aprend t Téc. de Evaluación	5114 2 Psic. de la Adolescencia		6826 2 Práctica Docente II	6830 2 Práctica Docente III	6834 4 Práctica Docente IV
3611 3 Inglés Elemental	3612 3 Inglés Intermedio	3613-14 3 Inglés Composit. Y Conversación			6306 3 Geog. Regional Latinoamer icana	6708 2 Sociología de la Educación	5727 2 Admon. Educativa
3121 2 Téc. de Lectura y de Investig ac.	Téc. de Comun. Or. y Es.	5303 3 Geog. Regional Europa y África	6304 3 Geog. Regional Asia y Australia	6307 3 Geografía Colombia I	6308 3 Geografía Colombia II	8005 2 Filosofía de la Educ.	5166 2 Orientació n Educativa

8010 2	6311 2	6305 3	6314 3	6836 5		5708 1	
Lógica de las ciencias	Cartografía	Geog. Regio. Amér. Anglo sajona	Geografía Humana	Didáctica Práctica		Ética Profesional	
6301 3	6302 3	6505 3	6702 3			6507 3	
Geog. Física I	Geog. Física II	Teoría Económica	Antropología Cultural			Economía colombiana	
6721 2	6713 3		6506 2-3				
Problemática Social	Etnología Colombiana		6723-Doc. Econ. Intr. Soc.				

Fuente: tomada de PEPC Proyecto Educativo de la Licenciatura Ciencias Sociales UPN 1980

Las nuevas formas curriculares que se establecerían en este periodo dependían del decreto 80 de 1980 que en su esencia buscaba que la educación superior promoviera el conocimiento y la reafirmación de los valores de la nacionalidad y la investigación, entendida como el principio del conocimiento y de la praxis, una actividad fundamental de la educación superior y el supuesto del espíritu científico. Además, se asumía que los programas de formación en las disciplinas académicas eran de naturaleza fundamentalmente científica. Por otro lado, los programas en ciencias de la educación podrían conducir al título de tecnólogo en la respectiva rama profesional, ello buscando racionalizar la demanda por ingreso a la universidad.

La Universidad Pedagógica Nacional fue una de las primeras universidades del país que realizó una reestructuración de acuerdo con los principios del decreto 80, “la Universidad Pedagógica Nacional tendrá como objetivo la investigación y el desarrollo educativo y la formación de personal docente para todos los niveles y las diferentes modalidades, de conformidad con las prioridades y necesidades nacionales” (PEPC 2002).

La reforma estableció una organización curricular en tres áreas académicas: de formación disciplinar específica (45%), de formación pedagógica y

didáctica (20%), y de integración (20%) (PEPC 2002). Además, se contempló 15% para flexibilidad curricular, el cual se dedicó básicamente a las asignaturas electivas.

La nueva fase de un plan de estudio unitario que recogiera la diversidad de experiencias, se dio entre 1982 y 1985. Se organizaron grupos de trabajo y comités divididos en tres áreas de trabajo para generar los nuevos lineamientos, los contenidos y las estrategias de trabajo. Sin embargo, en su implementación no se logró realizar un trabajo que articulara las áreas, las asignaturas y las unidades académicas, ni la interdisciplinariedad en el desarrollo de las funciones de docencia, investigación y extensión (PEPC 2002).

La modalidad del diseño se dio a través de áreas, asumiendo las recomendaciones que se venían dando al respecto. Como un hecho novedoso surgió un espacio de reflexión filosófica sobre el estatuto del conocimiento científico, en nuestro caso particular el de las Ciencias Sociales. El inglés se cambió por un grupo más nutrido de materias de francés. La línea pedagógica creció y se articuló claramente con las ciencias de la educación. Dentro de la geografía, se mantuvieron las geografías regionales, surgen los temas urbanos y ambientales, mucho después que en los textos escolares lo hicieran en los años setenta. Finalmente, se debían realizar los seminarios de profundización ubicados en los semestres 7° y 8° (investigación geográfica, regiones colombianas, fotointerpretación y ecología colombiana). En relación a las otras asignaturas, se buscaba examinar la lógica interna del proceso de construcción del conocimiento en sus dimensiones históricas, filosóficas y epistemológicas, y desentrañar la enseñabilidad de las disciplinas con el propósito de establecer un diálogo con la pedagogía y desarrollar didácticas específicas.

Un ejemplo de este nuevo ambiente académico se refleja en la influencia del Movimiento Pedagógico sobre las Facultades de Educación (en el cual tuvieron participación activa profesores de la Universidad Pedagógica Nacional),

tanto en el plano del discurso como en el plano de las mediaciones y de lo proyectivo.

Tabla 31. Plan de Estudios para obtener el título de Licenciado en Ciencias Sociales (1983-2002).

ÁREA	I	II	III	IV
G E O G R A F Í A	Física I	Física II	Europa	Asia y Oceanía
	Cartografía	Económica y Humana	Biogeografía	Física de Colombia
	Álgebra	Estadística	Introducción a la Economía	Electiva
P E D A G O	Taller de Lengua	Francés I	Francés II	Francés III
	Educación y Sociedad	Educación, Economía y Política	Educación y Cultura	Pedagogía y Conocimiento

G Í A				
				Lógica de las Ciencias
H	Antigua I	Edad Media	Moderna	Contemporánea
I	Antigua II	América I	América II	Colombia I
S T O R I A	Introducción a los Estudios Sociales	Antropología Social		

Fuente: creación propia

Este modelo tiene un carácter funcional y profesionalizante, por cuanto se forma al licenciado para que pueda desarrollar el área de Ciencias Sociales en la educación secundaria, particularmente en las asignaturas de historia y geografía..

4.4.2.2. La proscripción de los programas de Educación en la Universidad Nacional de Colombia

A diferencia de sus otros programas pares de educación surgidos en el país entre los años cincuenta y sesenta, los de la Universidad Nacional tienen una existencia efímera y debieron sortear toda serie de confrontaciones generadas por el acomodamiento académico y profesional de las ciencias sociales en Colombia; si bien es cierto habían tenido su despegue en la Escuela Normal Superior, es en este momento cuando se consolidan e institucionalizan como áreas del

conocimiento. Este proceso se comienza a dar con algunos presupuestos establecidos, como los que referencia Jaramillo (2006 p 474) en relación a que los estudios historiográficos, antes de su profesionalización, solo eran investigados por sujetos con perfiles versátiles, de intelectuales, diplomáticos y políticos, desconociendo de ante mano la existencia de una historia escolar.

Diversos investigadores, desde diferentes vías, han estudiado las ciencias sociales en el concierto general de las ciencias. Encontramos autores como Hintze (2010) quien las ubica como una reacción a las consecuencias de los procesos de la industrialización, creándose la sociología, antropología, entre otras, como un campo configurado por unidades. Así mismo, miradas epistemológicas, como la de Piaget (1973), veía un campo en la medida que se intentan construir conceptos exactos y rigurosos; también están los que las miraban en conjunto y las clasificaban como Greenwood (2002 p 6), visto por Aranda (2003), de "prestigiosas" donde se encuentran las ciencias políticas y económicas, la sociología, la antropología y la psicología; en otro grupo, el de las ciencias sociales "inferiores", incluye la pedagogía, el trabajo social, las ciencias de la comunicación, la sociología y la psicología de las organizaciones y los estudios de familia, dejando al margen la historia y la geografía.

Las anteriores discusiones no eran del todo contemporáneas, venían dándose con intensidad desde los años sesenta; sin embargo, en esta época el campo de la educación estaba librando sus propias batallas no desprendidas del mundo social, y re-pensadas desde los intereses hegemónicos. Sus aspiraciones estaban alineadas con las discusiones sobre lo pedagógico y disciplinar, lo didáctico y metodológico, lo pedagógico y psicológico, lo de las ciencias de la educación y la pedagogía, discusiones que pudieron encontrar un excelente nicho de interacción con las diversas disciplinas sociales, pero no se produjo tal encuentro.

La historia de los programas de educación dentro de la Universidad Nacional, y especialmente de la Licenciatura en Ciencias Sociales, está aún por ser revisada a

la luz de lo que implicó su existencia para la creación de los futuros programas disciplinares. Esto se puede hacer a través de la publicación del texto titulado “Cuatro décadas de compromiso académico en la construcción de la nación”, del 2006, del grupo de reflexión interdisciplinaria de la Facultad de Ciencias Humanas; este grupo se dispuso a elaborar la historia intelectual de las disciplinas que orientaban las unidades académico-administrativas de la Facultad. El desconocimiento y el silencio de esta investigación en relación a los programas de educación, y especialmente a la licenciatura de ciencias sociales, evidencia el desarraigo con el que existieron durante casi veinte años.

A continuación se buscará seguirle la pista a la irrupción de la geografía como un conocimiento impartido a grupo de maestros que se formaron en el programa de ciencias sociales desde 1959 hasta 1977 cuando se recibió el último grupo de licenciados en la Universidad Nacional de Colombia. Por un lado, se mirará la geografía en medio del antagonismo entre la facultad de ciencias humanas y la de ciencias sociales; adicionalmente se indagará por la existencia de la facultad de educación, y finalmente, la geografía dentro de los programas de ciencias sociales.

La geografía que se impartió en la Universidad Nacional durante esos años contó con las personalidades más importantes de la geografía en Colombia en ese momento; Agustín Blanco, Ernesto Guhl, Julio Londoño y Miguel Fornaguera. Como valor agregado, los anteriores maestros se desplazaban a capacitar en temas geográficos a universidades con licenciaturas de sociales⁶⁵; de igual manera, los docentes de la facultad de ciencias humanas capacitaban a los docentes de la Universidad de los Andes⁶⁶. Alguna correspondencia refuerza lo

65 La Resolución número 28 de 1966 autoriza al Dr. Ernesto Guhl, director del departamento de Geografía, para dictar un curso en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, durante los días sábados del primer semestre del año en curso, dirigido a los profesores del área geográfica, acerca de geomorfología, geografía aplicada y técnicas de investigaciones geográficas

66 El Consejo Superior, según acta número 31 de 1968, página 15, autoriza al profesor Ernesto Guhl y al licenciado Jorge Orlando Melo, miembros del personal docente en dedicación exclusiva

anterior, por ejemplo el decano de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en oficio número 106 del 25 de agosto de 1967 solicitó autorización para que el Dr. Jaime Jaramillo Uribe⁶⁷ dictara los días sábados un curso sobre métodos de la historia⁶⁸.

También el programa de sociales ofrecía los cursos de capacitación para ascensos en el escalafón, promovidos y ofrecidos por el ministerio de educación nacional⁶⁹; los documentos consultados permiten evidenciar que esta capacitación se dio durante más de diez años consecutivos.

4.4.2.3 La geografía dentro de las contradicciones de las facultades de ciencias humanas y sociales UNAL

El primer aviso de unificación de las actuales ciencias sociales en la Universidad Nacional, se dio bajo la rectoría de Mario Laserna Pinzón en 1959, cuando pretendió reunir Derecho, Economía, Filosofía, Ciencias de la Educación, el Conservatorio y la Escuela de Bellas Artes, en un bloque denominado “Ciencias Sociales y de la Cultura”. La inclusión de asignaturas de humanidades dentro de los planes de estudio planteó una nueva lógica de la función de este tipo de conocimientos dentro de la Universidad.

En los años cincuenta tres disciplinas se habían configurado en Colombia con respaldo gubernamental, disciplinas que desde la década de los treinta tenían

de la facultad de ciencias humanas, para que en el segundo semestre del año en curso dicten las cátedras de geografía y la historia de Colombia, respectivamente, en la Universidad de los Andes, con intensidad de 3 horas semanales. Los citados profesores consignarán en la caja de la Universidad el 10% de la suma total que por sus servicios les pague la Universidad de los Andes.

67 Consejo Superior Universitario. Resolución número 236 de 1967, por la cual se concede una autorización al Dr. Jaime Jaramillo Uribe.

68 Las fuentes utilizadas fueron consultadas en los archivos de la Universidad Nacional: las actas de la Consiliatura (1962-1973), del Consejo Superior Universitario (1964-1966) y del Consejo Académico (1963-1966), los fondos “Ernesto Guhl” del Archivo Central e Histórico de la Universidad Nacional de Colombia, y los programas de geografía existentes en el archivo de facultad de ciencias sociales de la Universidad Nacional de Colombia

69 El Ministerio de Educación Nacional en oficio No. 5/24742 del 15 de mayo del año en curso solicitó al Departamento de Educación la organización y realización de un curso de adiestramiento para rectores de planteles de educación media.

ya rostro propio (psicología, economía y antropología-etnología); seguidas por otras tres constituidas en la misma década de los cincuenta (sociología, geografía e historia). Las proyecciones, según la Oficina de Planeación de la Universidad Nacional en los años sesenta, a juicio de Guerrero (2006), apuntaban a la construcción del programa de las ciencias políticas. Sin embargo, apunta Guerrero, la alusión a la geografía tenía mucho de ilusión, ya que ésta disciplina pensada como carrera apenas se encontraba en las proyecciones de la Facultad de Sociología, la cual venía estudiando la creación de un Instituto de Geografía como una de las sugerencias y peticiones de la Fundación Ford.

Si quisiéramos ubicar el momento en que se comienza a plantear la existencia de un grupo de disciplinas denominado ciencias sociales, como alternativa a las ciencias humanas, se ubicaría el 29 de noviembre de 1960 cuando el Departamento de Sociología, que dependía de la Facultad de Ciencias Económicas, pasó a convertirse en Facultad; y se planteó la necesidad de recoger otras disciplinas afines.

Sin embargo, el hecho más importante en la institucionalización de las ciencias sociales en la Universidad Nacional viene enlazado (Guerrero 2006) con la creación en 1962 de la Oficina de Planeación, desde donde se prepararon los planes de modernización, equipamiento y ampliación, y desarrollos de nuevos programas en un proyecto a cinco años (1962-1967). Este plan general de desarrollo se dio con dineros de la Alianza para el Progreso; en 1963, en la Tercera Conferencia Interamericana de Ministros de Educación (Bogotá), se había concertado integrar, como tarea prioritaria, el Plan Decenal de la Alianza para el Progreso a la política educativa oficial, lo que puso en ejecución un programa masivo de enlace entre 60 universidades latinoamericanas con 50 universidades de los Estados Unidos.

Los cambios más importantes de los años sesenta se generaron en la Universidad con lo que se denominó la Reforma Patiño, bajo tres lemas, desarrollo, planeación e integración. La primera tarea a abordar fue agrupar la mayor cantidad de

unidades que pudieran abarcar “campos homogéneos de conocimiento”⁷⁰, para acabar con la “federación de Facultades”; la eficacia académica y administrativa era imposible de darse en un sistema donde cada programa aspiraba a convertirse en una facultad, según se argumentaba. Las veintiséis facultades existentes en 1964 debían ser integradas en unidades más grandes y, transitoriamente, en el papel, varios grupos fueron fusionados ese mismo año: Sociología y Psicología formaron una “Facultad de Ciencias Sociales”.

La propuesta inicial, según las actas de la época⁷¹, creaba las Facultades de configuraba Ciencias, Ingeniería, Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Recursos Naturales, Arquitectura y Artes, Derecho, y Filosofía, Letras y Educación. Sin embargo, Guerrero (2006) demuestra que la última versión de este proyecto en 1966 estipulaba la creación de cuatro grandes facultades: Ciencias, Artes, Ingeniería y Ciencias Sociales. Mientras las facultades de Ciencias, Ingeniería y Artes fueron avivadamente unificadas en 1965, hubo otras integraciones que nunca pudieron llevarse a cabo, como la de Ciencias de la Salud, la de Ciencias Agropecuarias y los programas de Educación donde reposaban programas de diversa procedencia como los de ciencias sociales y naturales, por eso eran vistas como un híbrido con dificultades para administrarse.

Por otra parte, se esperaba que las carreras se separaran de los departamentos, quedando ligadas directamente a las facultades. En la esfera administrativa se preveía incorporar la planeación e iniciar un proceso de racionalización de todos los aspectos del funcionamiento de la institución. De este modo se construiría la “universidad del desarrollo”; desarrollo era la palabra de moda en los años 60, En conformidad con este ideario, se constituyó una estructura moderna que buscaba: fundar facultades y departamentos atendiendo a las áreas de conocimiento, para lograr esto se buscó separar lo básico de lo profesional, darle órbita propia a las carreras, crear la dedicación exclusiva de los profesores, instituir la planeación.

Pero, si bien esos elementos modernos coinciden, en términos pedagógicos esta reforma tenía inmersa una propuesta, tomada del modelo anglosajón, que contenía un principio integrador y una diferencia entre lo básico y lo profesional. En el nuevo modelo organizativo tres grandes facultades básicas, que finalmente se denominaron Ciencias, Artes y Ciencias Humanas, se encargarán de proporcionar y orientar la formación integral de los futuros profesionales por medio de una educación de corte general y de estudios básicos⁷². Se buscaba formar estudiantes profesionales con conocimientos del área específica y un perfil de "hombres y ciudadanos" con una base cultural y humanista, actualizados en relación con los problemas sociales de su país.

Los planes de estudio de las ciencias sociales en los primeros semestres se impartirían los estudios básicos de las ciencias, la economía, la sociología, la antropología, el arte, etc. Estos introducirían las bases de conocimientos importantes de cada profesión. Los estudios generales esperaban darle al estudiante una panorámica del mundo y del país. Esa visión integral, a juicio del rector Patiño, les permitirá a los estudiantes poner sus destrezas especializadas al servicio del desarrollo colombiano. Se aclaró insistentemente que dichos estudios no eran un resumen del bachillerato ni un grupo de conocimientos enciclopédicos, que buscaran la erudición.

Para atender esta solicitud, la Facultad de Sociología que aspiraba a liderar la nueva Facultad de Ciencias Sociales⁷³, proponía integrar las ciencias sociales

⁷² La formación básica de comienzo de los sesenta había tenido resistencia por parte de los estudiantes, así lo muestra el acta de Consiliatura número 1 de 1959, "no es posible que encuentren resistencia. Porque nadie se podrá quejar de que en el primer año de todas las facultades se dé a todos los estudiantes una información básica acerca de los principios en que descansa la civilización occidental a que pertenecemos. Tampoco nadie se podrá quejar de que se le enseñe inglés al menos para poder leer textos importantes en todas las materias de enseñanza ni mucho menos que se le enseñe a redactar informes técnicos, enseñanza de capital importancia para todos los futuros profesionales, así sean médicos o abogados, arquitectos o ingenieros"; los estudiantes sienten que el inglés es un síntoma de intervención norteamericana que busca que todos hablen este idioma para facilitar futuras intervenciones.

⁷³ Inicialmente, tal como lo muestra el acta número 19 de 1964 del Consejo Superior Universitario, se había estipulado una reunión del Consejo para la creación de la Facultad de Ciencias Sociales: "Informó el señor Rector que el Consejo Académico había adoptado en su sesión del martes 28 de los corrientes, en desarrollo del proyecto general de integración, la creación de una nueva

desde su matriz disciplinar. Guerrero (2006) consideraba que para desarrollar este proyecto contaba “con argumentos de peso, docentes y recursos económicos externos de las fundaciones Ford y Rockefeller y el proyecto de creación de un programa o escuela de posgrados que otorgaría títulos de maestría (M.A.) y doctorado (Ph.D); esto último con un único referente en América Latina, que era FLACSO”(p16).

En medio de los cambios apuntados de la reforma Patiño fue creada la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia (Guerrero 2006 p 15). Su configuración inicial se dio con dos versiones; la primera, en marzo de 1966, recibió el nombre de Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas⁷⁴, producto de la unión de las antiguas facultades de Ciencias de la Educación, Filosofía y Letras, Psicología, Sociología, y los servicios y programas de docencia e investigación de la Facultad de Ciencias Económicas. El mismo año, en mayo, relata Guerrero, se dio la modificación del nombre de la Facultad, que quedó sólo de “Ciencias Humanas” con la integración definitiva de la antigua Facultad de Ciencias Económicas; la nueva Facultad fue subdividida en once dependencias, denominadas departamentos: Antropología, Ciencias de la educación, Filología e idiomas, Filosofía y humanidades, Geografía, Historia, Psicología, Sociología, Economía, Administración y Contaduría.

Las facultades de Educación y Ciencias económicas, reacias a cualquier proyecto intentaron generar diferentes tipos de debates en instancias internas y externas. Este evento fue neutralizado, según Guerrero (2006), por Luis Duque quien insistió hasta el último momento en que la identidad de su facultad era la de una

Facultad, no con el nombre de Ciencias Humanas, ni Ciencias del Hombre como se había pensado en un principio, sino como Facultad de CIENCIAS SOCIALES, y presentó a continuación el proyecto respectivo”

⁷⁴El acta número 12 de 1966 del Consejo Superior Universitario muestra el origen de esta Facultad y evidencia que la sección de Trabajo Social de la Facultad de Sociología se integrará como un programa de adiestramiento profesional, denominado Carrera de Trabajo Social, a la estructura de la nueva Facultad; este dato evidencia también que Sociología estimuló la existencia de la Geografía y el Trabajo Social.

integración ya desarrollada, y puso como ejemplo a Sociología, constituida por graduados en Educación, Filosofía y Literatura; también amenazó con reducir los cursos de sociología a simples asignaturas de posgrado. Sin embargo, la negociación de la Oficina de Planeación y del Consejo Académico con la Facultad de Educación se subordinó a un elemento esencial, su posible traslado a la Universidad Pedagógica Nacional.

Quedaba claro en este proceso que las antiguas facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación en ningún momento fueron reconocidas dentro del marco de configuración de las ciencias sociales; aunque Filosofía contaba con una unidad de historia y formaba licenciados en filosofía con esta especialidad, y también ofrecía asignaturas de literatura, filología e idiomas.

Otro de los aspectos que cambió con esta reforma de 1964⁷⁵ fue la heterogeneidad de títulos impartidos que Guerrero (2006) los sintetizó de la siguiente manera: desde las licenciaturas, al culminar cuatro años de estudios, hasta títulos de doctor, tras cinco años de estudios junto a un trabajo monográfico. En la Facultad de Filosofía y Letras donde se cursaban estudios para obtener el título de Licenciado en Filosofía y Letras con especialización en filosofía, letras o historia, al terminar y aprobar cuatro años de estudio, y de Doctor en Filosofía y Letras en cinco años (el último año era de especialización). En Sociología⁷⁶, donde se presentaba un sistema propedéutico atendiendo a la necesidad de profesionales de nivel técnico que estaban requiriendo los institutos de planeación recientemente implementados, se concedían títulos de Asistente en Investigación Social después de tres años de estudio, Licenciado en Sociología después de aprobar el cuarto año, y Sociólogo, después del quinto año y la culminación de los periodos de adiestramiento y experiencia adicionales. Esta situación era extensiva a todas las demás facultades; se dio entonces un proceso de nivelación y

⁷⁵ Los cambios de la reforma Patiño de 1964 se pueden sintetizar así: disminuyó de 34 a 11 el número de facultades con la "concentración" que facilitó la creación de tres grandes facultades de la Universidad: Facultad de Ciencias, Facultad de Artes y Arquitectura y Facultad de Ciencias Humanas, y multiplicó el número de carreras

⁷⁶ Resolución número 24 de 1959, creación del departamento de sociología.

estandarización de tiempos y denominaciones de los diferentes programas académicos.

Los programas de sociología y ciencias económicas⁷⁷ contaban con un capital y una trayectoria recorrida en términos de su incidencia en las decisiones tomadas por la Universidad y un mayor campo de acción a la hora de negociar con las directivas; la diversidad de proyectos e intercambios internacionales les generaban autonomía presupuestal, y un grupo de estudiantes graduados con vinculaciones notorias en el sector público y decisorio de las políticas públicas. Todo esto gracias al papel de estos programas en tres temas cruciales para el país: planeación, desarrollo y reforma agraria.

Si nos atenemos a la independencia presupuestal y al número de docentes, Guerrero (2006) concluye que la debilidad de los programas de Ciencias de la Educación y Psicología era evidente y se manifestó en su incapacidad para liderar cualquier proceso y en la incomodidad generalizada por su permanencia en alguna facultad integradora (el caso de Psicología y Sociología en 1965)⁷⁸ o en la misma Universidad (como le ocurrió a Ciencias de la Educación). La Facultad más tradicional, Derecho y Ciencias Políticas, mantuvo su independencia.

4.4.2.4. Las fundaciones internacionales y la configuración de las ciencias sociales en Colombia: Rockefeller, Ford y Carnegie.

El interés intelectual por la pobreza se había convertido después de los años cincuenta en un campo prominente de investigaciones en los Estados Unidos donde la academia dedicada a las investigaciones sociales encontraba en estos temas un interés especial, desde quienes la veían en sentido filantrópico pasando por quienes la consideraban como el principal problema para la reestructuración

⁷⁸ Las tensiones más fuertes se dieron entre psicología y sociología, evidenciadas en el acta número 19 de 1964 Consejo Superior donde se observan la pretensiones de sociología de unificarse con psicología para formar una facultad coordinada por esta, y se constituye una comisión compuesta por los decanos de la facultades y jefes de sección para que hagan el estudio de la integración definitiva de esta nueva Unidad. El Consejo aprobó el proyecto en mención.

económica después de la postguerra, hasta quienes la consideraban en los sesenta el principal caldo de cultivo para los procesos de insurgencia en América Latina; el espíritu de estos últimos se materializó en la propuesta de Alianza para el Progreso.

A través de los discursos del desarrollo se configuraron una serie de estrategias de diferentes direcciones. Los discursos de la planeación y la organización estatal y territorial requerían, más que un cumulo de reflexiones, una serie de acciones inmediatas y puntuales y para el caso colombiano podríamos pensarlas en dos direcciones muy claras, la intervención de los entes estatales a través de misiones, de un lado, y los préstamos condicionados, entre otras posibilidades que están someramente estudiadas.

Sin duda el caso más reflexionado es el de Lauchlin Currie, economista de procedencia canadiense quien, según Salazar (2003), había trabajado con especial entrega en la planeación y puesta en marcha del New Deal del gobierno de Roosevelt. Tenía pues el mérito de llevar a la práctica exitosa un ideario económico, un hecho no muy usual en una época que proliferaban los discursos ideológicos de la economía. Salazar lo resalta como un pensador original que había formulado algunas de las ideas básicas de lo que, unos años más tarde, habría de proponer Keynes. Cuando Lauchlin Currie llegó a Colombia por primera vez en 1949, como jefe de la primera misión del Banco Mundial, encontró el país devastado por las consecuencias de la violencia de 1948.

Después de permanecer un tiempo como asesor entró a laborar en la recién fundada facultad de sociología de la Universidad Nacional de Colombia. Según acta 31 del Consejo Superior Universitario, del día 22 de julio de 1.965, se había aprobado un contrato con el Dr. Lauchlin Currie para la prestación de servicios como Profesor Especial para dictar la cátedra de Desarrollo económico y social, y para atender la consultoría de los estudiantes de la escuela de graduados de la Facultad de Sociología.

Está aún por resolverse establecer cuál fue la incidencia que tuvo la Universidad Nacional y el mundo estrictamente académico en la implementación de las teorías del desarrollo y la planificación estatal, considerando que las llamadas a implementarlas eran las denominadas ciencias sociales, especialmente sociología y economía⁷⁹.

Parte del posicionamiento administrativo y económico de la facultad de sociología se debió al apoyo económico de fundaciones internacionales; así lo registran las actas del Consejo Superior Universitario ⁸⁰. Rockefeller donó para la implementación del departamento de sociología \$31.000.00 en 1960, dentro de cuya suma estaba previsto \$4.500.00 para el pago adicional al profesor Especial de Dedicación Exclusiva que debía encargarse de la Dirección de la sección de la Investigaciones Sociales de la Facultad⁸¹. Se esperaba que el profesor Orlando Fals culminara una investigación en Sociología Rural. Adicionalmente la fundación Rockefeller aceptó la petición hecha en relación con el proyecto de investigación titulado “asimilación del inmigrante rural en la ciudad de Bogotá” y decidió financiarla completamente con la suma de \$34.600,00.

Estos apoyos económicos realizados para investigaciones de ciertas áreas estratégicas requeridas para la planeación, y sustentadas en las teorías del

79 Pero no es la intención de este escrito indagar el impacto de estas teorías en la configuración de las ciencias sociales académicas ni en la jerarquización que tomaron y el desarrollo posterior que presentaron. Desde este punto de vista que se viene exponiendo, no resulta casual que el acuerdo número 4 de 1.959 creara la carrera de sociología y se organizara el departamento de sociología al interior de la facultad de ciencias económicas.

80 Consejo Académico. Acta No 456. de 1960 Pag. 70. 4

81 El Consejo Académico por Resolución No. 83 del 31 de marzo de 1964, Acta número 12, autorizó al Rector para suscribir al correspondiente contrato para la prestación de tal servicio y como profesor Especial de Dedicación Exclusiva con el Dr. Miguel Fornaguera, a quien la Universidad pagaría el sueldo básico de \$ 2.000.00, y la Fundación Ford, con cargo a su donación, el remanente a que el considerando anterior se refiere, para totalizar la suma de \$ 6.500.00 mensuales, por el término de un año contado a partir del 1º de abril de 1964 y solo hasta el 30 de marzo del año de 1967, en el caso de que hubiere prorrogas sucesivas.

desarrollo, no fueron aisladas, se debieron a una política global que Escobar (2003), retomando un escrito de 1979 de John Kenneth Galbraith, muestra así:

“En los quince años siguientes estas actitudes cambiaron decisivamente en Estados Unidos... En un período más largo, entre 1950 y 1975, la Fundación Ford donó más de mil millones de dólares, y las fundaciones Rockefeller, Carnegie y algunas apoyadas por la CIA dieron sumas menores... El interés intelectual por la pobreza también se había expandido mucho. En las universidades a lo largo y ancho del país... proliferaron los cursos y seminarios sobre desarrollo económico. Ningún tema económico había captado con mayor rapidez la atención de tantos como el rescate de los países pobres de su pobreza... (p 104)

Tampoco podríamos pensar que la implementación de estas políticas le correspondía a un programa o un docente, hacían parte de una aspiración y una lógica institucional. Un buen ejemplo que respalda la anterior afirmación lo proporciona el acta del Consejo Superior donde el rector Mario Laserna Pinzón (1958-1960) expone las políticas y consecuencias de su viaje realizado por Estados Unidos en 1960,⁸² (llevado a cabo antes de las reformas radicales en los años sesenta) con el propósito de exponer sus programas de desarrollo universitario ante algunas entidades educativas como las fundaciones Rockefeller, Ford y Carnegie y el “Instituto Internacional de Educación Board of Trustees”. El rector Laserna señaló que considerando que la fundación Ford se proponía enviar una comisión al país para estudiar todos estos problemas educativos, sugirió que en Colombia, además de la Universidad Nacional, visitaran otras universidades estatales y privadas y colegios y liceos de segunda enseñanza.

La Universidad de Cornell, según acta 1960, manifestaba que se estaban proyectando la incorporación de Colombia en los programas de sociología, antropología, arqueología y prehistoria que esta institución se encontraba adelantando principalmente en el Perú, lo que implicaba de la Nacional un mayor esfuerzo por institucionalizar estas áreas del conocimiento. La misma acta

Acta de 82 Consiliature, No. 21 de 1960 Pág. No.2

mostraba que vendría una comisión a Colombia, hacia el mes de julio, financiada por la Kellogg con la suma de US\$ 48.000.00, permanecería por dos meses en Colombia trabajando en programas de planeación agronómica y para tal efecto se instalaría en el Ministerio de Agricultura. El presidente de la Fundación Kellogg manifestó que había Us\$50.000.00 asignados a la Universidad Nacional para el desarrollo de la escuela de Agronomía.

No solamente se prestó asesoramiento en investigaciones, también la fundación Ford había ofrecido su colaboración enviando un técnico en biblioteca para asesoría y adiestrar a dos personas que designara la Universidad⁸³. Ya en 1968 los estudiantes de la Universidad Nacional⁸⁴, considerando que esta presencia comenzaba a pasar la raya de la simple cooperación o filantropismo, realizaron un reclamo formal en relación con las actividades de esta fundación a la cual acusaban de estar mal orientada y de propiciar el colonialismo.

Pero la existencia de la Facultad de Ciencias no solamente obedeció a intereses propiamente autónomos o de decisiones colegiadas de académicos. Por ejemplo, el señor Rector⁸⁵ Jose Felix Patiño destacó la importancia de la creación de la Facultad de Ciencias que, de acuerdo con el contrato con el BID, constituía una obligación contractual para la Universidad, la cual estaría integrada por las actuales facultades de Química e Ingeniería Química, Química Farmacéutica, Matemáticas, Geología, el Instituto de Ciencias Naturales, el Departamento de Física, las secciones de Biología y de Biofísica de la Facultad de Medicina y el Observatorio Astronómico.

Además de las facultades y programas, la configuración de las ciencias sociales en la Universidad Nacional se acompañó de la organización de institutos de investigación para temas claves como el “desarrollo y la planeación”; uno de los casos más significativos fue la creación del Centro de Estudios Demográficos Colombianos, promovido por los programas de sociología, medicina y estadística.

83 Acta No. 29 de 1964 p87 Consejo Superior

84 Acta No número 52 de la sesión del día 2 de diciembre de 1968 Consejo Superior

85 Acta No Acuerdo número 46 de 1964 Consejo Superior

Según el acuerdo número 42 de 1966, buscaba incorporar la demografía como un campo de estudio científico en la formación general (estudios generales) de cualquier profesional universitario, tanto en el nivel de pre graduados como en el de postgraduados, y crear las metas para una futura carrera de demografía en sus niveles intermedio y profesional.

4.4.2.5 La geografía escolar en la Universidad Nacional de Colombia: una memoria silenciada

La primera mención a la posibilidad de contar con una Facultad de Educación en la Universidad Nacional, después de sus intentos en los años treinta, se dio a inicios de 1955⁸⁶. El gobierno nacional contempló la conveniencia de incorporar a la Universidad Nacional, la Universidad Pedagógica Femenina dependiente en ese momento del Ministerio de Educación. Tal incorporación implicaría el traspaso del inmueble en que funcionaba la Universidad Pedagógica Femenina a la Universidad Nacional, y además un contrato mediante el cual el gobierno se comprometería, año por año, a apropiarse las sumas indispensables al sostenimiento de tal instituto, que figuraría en la Universidad como Facultad de Ciencias de la Educación, con la función específica de formar profesores para la segunda enseñanza, o bachillerato, en todas las especificaciones.

Las razones que el rector de la época adujo para que no se diera tal anexión resultaron ser a futuro una constante en relación al desarraigo de los programas de educación y sus estudiantes dentro de su facultad y de la universidad misma; expresaban también el imaginario que sobre el maestro y su oficio se tenía, estas apreciaciones fueron condensadas en el acta 3 de 1959:

“El señor rector sugiere que tal vez el único inconveniente sería de orden psicológico, que los que estudiarían en dicha facultad podrían sentirse en situación de inferioridad

⁸⁶Acta No Consiliatura 3 de 1959. Pág. 7 Incorporación a la Universidad Nacional de la Universidad Pedagógica Femenina de Bogotá

respecto a los demás profesionales que se forman en la Universidad, por la menor remuneración que tendrían en perspectiva”.(p7)

El Ministro de Educación considerando la deficiencia tan marcada de maestros formados en el país y fundamentado en que no había al comienzo de los sesenta suficientes institutos para la formación de profesores de secundaria en cantidad adecuada, optó por proponer la apertura de una nueva facultad de educación en una universidad pública.

Es verdad que existía la Universidad Pedagógica para varones en la ciudad de Tunja, pero allí, según datos expuestos por el Ministro de Educación al Consejo Superior Universitario⁸⁷, solo contaba con 60 estudiantes y el Ministerio de Educación había encontrado muchas dificultades para lograr que se desplazaran a la ciudad de Tunja profesores capacitados no obstante los altos sueldos. Como es natural el Departamento de Boyacá se empeñaba en que la Universidad Pedagógica se mantuviera en Tunja, pero el mantenimiento era muy costoso y los resultados muy precarios en términos de volumen de maestros formados.

En estas circunstancias el gobierno nacional y en especial el señor Presidente de la Republica concibieron la idea de sugerirle a la Universidad Nacional crear por su cuenta una Facultad de Ciencias de la Educación, cuyas funciones serían en primer término la formación de profesores de secundaria y también la de formar funcionarios para posiciones importantes de la administración y la planeación educativa; se habían creado estas dependencias en el ministerio y no existía personal calificado para cubrir estas vacantes.

Finalmente se decide crear una facultad autónoma y no recibir ni anexar la Universidad Pedagógica Nacional. Con el acuerdo 42 de 1959⁸⁸ se da inicio a esta

87 Universidad Nacional Acta Numero 6 Sesión del día 22 de abril 1959

88 Consiliatura de la Universidad Nacional Acta Numero 6 Sesión del día 22 de abril 1959

Presidente: DR, Carlos Holguín Holguín II- Creación de una facultad de ciencias de la educación en la universidad nacional Acuerdo Numero 47 de 1959(Junio 22) Acta número

Facultad, considerando que era un deber de esta institución reunir todo los esfuerzos a su alcance para mejorar el nivel de la educación en el país y ofrecer a la juventud el mayor número posible de oportunidades de servicio y formación. La primera dificultad que se debió sortear fue el nombramiento del decano; el consejo superior tenía previsto un perfil que resultaba bastante restringido para la época y que quedó reseñado en el acta 19 de 1959 así:

“debe ser una persona muy vinculada a los problemas educativos con antecedentes no solo en el campo universitario sino también en relación con el profesorado de secundaria. Debe ser un hombre de presencia intelectual, de prestigio nacional por sus realizaciones en el campo educativo y que inspire respeto a los profesores de secundaria.” (p 56)⁸⁹

Considerados los diversos nombres presentados por los consiliarios, la corporación elige como Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación al doctor Rafael Bernal Jiménez⁹⁰. Adicionalmente se acordó por parte de las directivas universitarias que se debía tener por los menos las cuatro especializaciones clásicas de la enseñanza normalista: Ciencias Físicas y Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales, Filosofía y Literatura.

La creación de esta facultad fue precedida por una declaración en la que se explicaba al cuerpo universitario que el establecimiento de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, no constituía absorción o merma de la Universidad Pedagógica Nacional de Tunja, por cuanto ambos institutos apenas si alcanzarían a cubrir, con el conjunto de sus egresados, la más urgente demanda de profesores y por cuanto dicha Universidad, según declaraciones oficiales, no sufriría ninguna limitación en sus presupuestos y prospectos. El nuevo decano Bernal Jiménez anunciaba que La Facultad de Ciencias de la Educación aspiraría a estimular, dentro de una generosa emulación científica, el esfuerzo de superación de los demás institutos similares que funcionaban en los departamentos.,

89 Acta número 19. Sesión del día 28 de agosto de 1959. Presidente: Doctor Carlos Holguín Holguín. Nombramiento del Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación.

90 Acta número 42. Sesión del 21 de septiembre de 1959.

Finalmente los programas que con los que se abrió fueron Pedagogía y Administración Educativa, Ciencias Sociales, Matemáticas y Física, Ciencias Naturales, Idiomas, Filosofía y Humanidades⁹¹. Estas denominaciones muestran la dinámica de la época que era la formación mixta de docentes, por un lado, y, por otro, retomar la antigua denominación de ciencias sociales, sin las económicas, tal como inicialmente se concibieron en la antigua Escuela Normal y dejando de lado la experiencia de la UPN en relación a otorgar títulos con denominaciones mixtas,. También se formalizó el programa de pedagogía y administración educativa; este formato era hijo de la década de los sesenta fundamentalmente. Se iniciaron estos programas el 21 de marzo de 1960; a la semana de abrirse la primera convocatoria se contaban con 167 aspirantes para 90 cupos (acta 67 1960).

Según el acuerdo número 12 de 1960, el primer programa de sociales se componía del siguiente plan de estudio:

91 Acuerdo número 12 de 1960. Por el cual se aprueba el plan de estudios para la Facultad de Ciencias de la Educación. El Consejo Académico de la Universidad Nacional.

Tabla 32: Primer plan de estudio de Ciencias Sociales Universidad Nacional

Ciencias sociales (Historia y Geografía)	
Primer semestre	
Geología	4
Humanidades	3
Prehistoria	2
Psicología	3
Pedagogía General	3
Castellano y redacción	2
Inglés	5
Dibujo	2
Total de horas semanales	24

Ciencias sociales (Historia y Geografía)	
Segundo semestre	
Geología	4
Humanidades	3
Prehistoria	4
Pedagogía General	3
Castellano y redacción	2
Inglés	5
Dibujo	2
Total de horas semanales	23

Fuente: Creación propia

En los tres años siguientes se escalonaban en forma lógica y gradual las materias que enseguida se enuncian:

Geografía física Universal
 Sociología
 Cosmografía
 Pedagogía General
 Historia de las primeras civilizaciones
 Antropología
 Historia del Arte
 Cartografía

Metodología de la Enseñanza
 Geografía de América y Especialmente de Colombia
 Etnografía Americana
 Historia Universal
 Historia de América
 Sociología Americana
 Metodología Especial
 Práctica Docente.

Geografía Económica de Colombia
 Etnología Colombiana
 Historia Especial de Colombia
 Sociología Colombiana
 Filosofía de la Historia

Redacción de Informes técnicos

Técnicas de Investigación
Trabajos manuales

En esta primera versión se presentaba de manera difusa la formación pedagógica, y las geografías están precedidas de un año de geología, antes de la cosmología. Esta presentación no era muy usual en los programas de formación geográfica, también resultaba un poco extraño la aparición de una geografía física universal, sin una geografía universal que permitiera al licenciado una imagen del mundo. Finalmente, nos encontramos con una geografía de fuertes conocimientos físicos.

Terminada la primera promoción se realizó una pequeña reforma⁹² en 1965, que incluía una historia de la cultura ciudadana, matemáticas, y el cambio de algunas intencionalidades:

1º.- castellano.....	3h
2º.- inglés.....	5h
3º.- humanidades.....	4h
4º.- historia de la cultura ciudadana.....	3h
5º.- psicología general.....	3h
6º.- geografía física.....	4h
7º.- matemáticas.....	3h
8º.- sociología general.....	3h

En último plan de estudio, que otorgaba el título de licenciatura en ciencias de la educación especialidad sociales, se organizó de la siguiente manera:

- a. Área de especialidad
- Geografía física I....3
- Cartografía.....3
- Geografía física II...3
- Cartografía II.....3
- Geografía regional I....5

⁹² Acuerdo número 14 de 1965. Por el cual se modifica el plan de Estudios del Curso Primero en las distintas secciones de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Geografía regional II....5
Geografía regional III....5
Geografía regional IV....5
Geografía de Colombia I...5
Geografía de Colombia II...5

Total 42 horas de geografía con 10 materias

Historia antigua I....3
Historia antigua II...3
Historia media I....3
Historia de América I....3
Historia media II...3
Historia de América II....3
Historia moderna.....3
Historia de Colombia I...3
Historia contemporánea...3
Historia de Colombia....II....3
Historia de Colombia III...3
Historia de Colombia IV.....3

Total horas ofrecidas de historia 36 con 10 materias

Otros

Psicología general.....4
Antropología general...3
Prehistoria.....3
Etnología de Colombia....3
Sociología general....3
Instituciones I...3
Instituciones... 3

Total 22 horas 7 materias

B área profesional

Psicología del adolescente....4
Psicología aprendizaje....3
Pedagogía y didáctica general....4
Didáctica especial I...4
Didáctica especial II ..3
Práctica docente II...2
Administración educativa.....3
Seminario...3
Práctica docente III...5

Total 31 horas 9 materias

b. Área cultural

Técnicas de trabajo escrito.....3
Filosofía I.....3

Fundamentos de matemática...5

Estadística.....3

Filosofía II.....3

Total 17

Idioma extranjero 4 semestre....20

Total 37 horas 6 materias

En comparación con otras licenciaturas la especialidad de sociales se presentaba así: las áreas especialidad

Sociales área especialidad.....	29 horas	.....	área Profesional....	10	.....	cultural....	6
Biología área especialidad.....	35 horas	.....	área profesional.....	11	.....	cultural....	9
Física área de especialidad.....	22 horas	.....	área profesional....	11	.....	cultural.....	7
Matemáticas área especialidad----	23 horas	----	área profesional....	12	.....	cultural....	4
Química...28.....	profesional.....	12 horas	....	área cultural.....			2

De todas las ciencias sociales presentes en la Universidad Nacional en las diferentes etapas de su existencia, tal vez sea la geografía la que de manera masiva hizo parte de una cantidad considerable de programas profesionales antes de incorporarse a las ciencias de la educación (ver cuadro):. Por ello cuando se inician los programas de educación dentro de la universidad, esta disciplina ya había efectuado un notable recorrido. En este proceso fue clave la presencia desde el año 1954 de Ernesto Guhl, vinculado como profesor de geografía después de haber salido de la antigua Escuela Normal Superior.

Tabla 33: La presencia de la geografía en los programas académicos de la Universidad Nacional

Acuerdo	año	Programa	Geografía
Acuerdo número 8 de (Febrero 17) Acta número 6	1954	El pensum del Conservatorio Nacional de Música	Geografía 1 Año
Acuerdo número 12 de	1955	Facultad de Ciencias Económicas	Geografía Económica General 3 Geografía económica Colombiana (Recursos).....2 1 año
Acuerdo número 18	1955	Facultad de Matemáticas e Ingeniería	Geografía Económica 3 Segundo año
Acuerdo número 16	1967	carrera de Planeación Física Urbana	Geografía Urbana General
Consejo Académico. Acta No. 5 de	1963	Modificación del programa de música	Geografía Americana 2
Consejo Académico. Acta No. 5 de	1963	la carrera de estadístico	4.-Geografía - I - II 3
Acuerdo número 7	1965	Carrera de Nutrición y Dietética	4 Geografía segundo y tercer semestre
Consejo Académico. Acta N° 14 de	1963	Enfermería De Salud Publica N° 2	4.- Geografía I-II

Fuente: Creación propia

Acerca de la presencia de la geografía en la Universidad Nacional de Colombia, Delgado (2006) argumenta que la institucionalización de la geografía como disciplina y como profesión en la Universidad Nacional fue tardía y retardada como consecuencia de varias circunstancias, entre las que resalta: “a) la ausencia de geógrafos profesionales; b) el ejercicio de la enseñanza por profesionales sin formación en el campo de la ciencia geográfica; c) la idea dominante de que la geografía no era un campo disciplinario definido, sino un conocimiento sobre las características físicas y humanas del territorio, complemento para la formación de ciudadanos en todos los niveles de enseñanza; d) la ausencia de investigación propiamente geográfica y la dedicación exclusiva de casi todos los profesores a la docencia; y e) la imagen pública de la geografía en la Facultad de Ciencias Humanas, en la Universidad y en Colombia”. (p45)

Estas apreciaciones no consideraron la importancia de la disseminación de contenidos geográficos en un número importante de programas en la universidad, como se vio anteriormente, y tampoco considera la producción de conocimiento geográfico realizado por los maestros a través de monografías, salidas de campo, publicaciones y elaboración de material didáctico. La geografía universitaria se concentró en la enseñanza como parte de la formación de los profesores de ciencias sociales para la educación secundaria y como cursos complementarios para estudiantes de otras carreras.

En el caso de la Universidad Nacional confluyeron, además del mundo escolar, profesionales que, como reconoce Delgado (2006) citando a Taborda (2002), eran Ingenieros Geográficos que la Universidad Jorge Tadeo Lozano venía formando desde 1951 hasta finales de los 1990. De esta escuela, aunque no estrictamente geográfica, proviene una parte de los profesionales que permitieron el desarrollo disciplinar de la geografía colombiana, y de la Universidad Nacional. También se resalta un grupo reducido de militares, con un alto protagonismo, como el general Julio Londoño⁹³. Londoño fue el que mayor número de cátedras de geografía

93 “La Academia Colombiana de Historia lo contó como académico correspondiente, académico de número y presidente de la misma durante los periodos 1963-1964 y 1964-1965. La Sociedad

impartió a los futuros licenciados de sociales; sus programas, a diferencia de los demás, tenían dos características, estaban atravesados por las teorías geopolíticas y, por otro lado, se nota en ellos un esfuerzo por integrar reflexiones de corte didáctico.

En 1966 se creó el Departamento de Geografía como una de las unidades de la Facultad de Ciencias Humanas y su dirección fue encomendada al profesor Ernesto Guhl. La misión del departamento, según Delgado (2006), era formar profesionales de la geografía, definida ésta como "...la descripción y el análisis de las síntesis e interrelaciones de fenómenos naturales y humanos que se presenta en un momento dado sobre un área determinada y que se manifiesta en el paisaje" (Departamento de Geografía, 1967). El proyecto a largo plazo era formar profesionales.

Esta misión fue encargada a Ernesto Guhl, Miguel Fornaguera y Julio Londoño, por lo tanto los intereses de la universidad con la geografía se daban en dos direcciones: para preparar la futura formación profesional de este campo, la prestación de servicios. En relación a la geografía específica que recibían los estudiantes de la licenciatura, los programas consultados muestran que tres fueron los profesores que mayoritariamente participaron en este proceso: Agustín Blanco, Julio Londoño, Camilo Domínguez y, en una fase avanzada, Gustavo Montañez.

Geográfica de Colombia lo tuvo como vicepresidente. La Sociedad Bolivariana de Colombia lo nombró su primer vicepresidente para el período 1955-1956. Además hizo parte de la nómina de miembros de la sociedad San Martiniano de Colombia, del Centro de Historia del Socorro, de la Academia Nariñense de Historia, de la Academia Huilense de Historia, de la Sociedad Cartográfica de Colombia, del Instituto Colombiano de Etnología, del Centro de Actividades Geográficas, de la Sociedad de Escritores y Autores de Colombia y del Instituto Colombiano de Sociología. También fue miembro activo de algunas sociedades científicas extranjeras, entre ellas: Real Academia de Historia de España, Academia Dominicana de Historia (República Dominicana), Academia Bolivariana de Historia, Instituto Paraguayo de Investigaciones Históricas, Sociedad Bolivariana del Ecuador, Instituto Colombo-Ecuatoriano, National Geographic Society de los Estados Unidos e Instituto Panamericano de Geografía e Historia, como representante de Colombia". (SGC 1976)

Se evidencia en estos programas un fuerte componente de geografía física, la categoría fundamental en todos ellos era la región y una notable bibliografía sobre componentes del territorio nacional, proveniente de variados investigadores, botánicos, geólogos entre otros, que aunque no siendo geógrafos, buscaban de manera insistente el conocimiento del país. Las salidas de campo se convirtieron en la metodología predilecta; sin embargo, un examen detallado de la documentación existente (60 programas) deja ver una preocupación mayor por la geografía que se prestaba como servicio especialmente en sociología y economía; las lecturas complementarias diseñadas para estos programas eran ofrecidas a los licenciados.

De todos los programas que componían la facultad de educación, los docentes que menor capacitación recibieron en términos de formación postgradual fueron los de geografía. La posibilidad de contar con doctores y maestrías en los años setenta le dio un impulso especial a los programas que sí contaban con docentes de este nivel formativo, por ejemplo historia contaban al finalizar los sesenta con doctores: como Jorge Orlando Melo Universidad de Chapel Hill, North Carolina, y la profesora⁹⁴ Dra. Isabel Sánchez Méndez⁹⁵, de Estudios de Historia Americana de la Universidad de Chile; en psicología el Dr. Rubén Ardila, había realizado estudios de post-grado en Estados Unidos con el fin de obtener el doctorado (Ph.D) en Psicología Experimental.

4.4.2.6. La culminación de los programas de ciencias de la educación UNAL

Después de más de una década de fuertes antagonismos y desencanto con los programas de educación, con el acuerdo número 89 de 1977 se creó el departamento de pedagogía en la Facultad de Ciencias Humanas, en sustitución del departamento de Ciencias de la Educación. Asumiendo que la investigación en

94 Consejo superior universitario acta número 3 sesión del día 26 de enero de 1.967 presidencia del Dr. Andrés Restrepo P

95 Resolución número 68 de 1967

las tendencias modernas de la pedagogía y de sus fundamentos en otras áreas del conocimiento no había podido desarrollarse adecuadamente en nuestro país y se encontraba en un atraso considerable, se optó por establecer un departamento de pedagogía para reemplazar al departamento de Ciencias de la Educación que había centrado su actividad académica en la administración de licenciaturas en Biología, Física, Química, Matemáticas, Sociales y Pedagogía, y que, según el Consejo Superior de la época, habían causado notables dificultades al tener planes de estudio similares a los de carreras afines a las Facultades de Ciencias y de Ciencias Humanas.

Pero la causa más llamativa aducía que a pesar de la similitud de los estudios, los niveles de conocimiento exigidos a los estudiantes de estas licenciaturas eran en general inferiores a los exigidos en las otras carreras de la Universidad Nacional. La idea de que la formación de maestro tenía por esencia unas bajas exigencias acompañó, como vimos antes, la fundación misma de esta facultad e hizo parte de las razones para acabarla.

Adicionalmente el acuerdo 87 de 1977 consideraba que este paralelismo entre carreras de la Universidad Nacional carecía de fundamento académico en tanto el saber específico del docente del nivel medio no tiene por qué ser diferente y de menos calidad que el del profesional del área correspondiente, lo cual se refleja negativamente en la enseñanza secundaria del país. El anterior presupuesto dejaba tácita una idea de que sería mejor tener los actuales niveles de formación con un complemento en pedagogía para quienes quisieran optar por la docencia, La Universidad se preguntaba si los departamentos de las Facultades de Ciencias y Ciencias Humanas prestaban servicios docentes a las carreras de Licenciatura en Educación y en promedio equivalían al 70% de los planes de estudio de esas carreras, qué sentido tenía continuar con programas paralelos.

Se determinó que de 1977 en adelante no habría en la Universidad carreras independientes de licenciatura en Ciencias de la Educación. Para nuevos estudiantes que desearan calificarse como docentes del nivel medio, la formación básica en el área del conocimiento en la cual ejercieran la docencia será común

con la de los otros estudiantes de las respectivas carreras. Se aprobó también que la Universidad facilitaría su formación pedagógica de acuerdo con las modalidades que para tal fin se establecerían entre el Departamento de Pedagogía y las Facultades respectivas y se le expediría a la culminación de sus estudios el título de Licenciado (esta fórmula no se dio). La calificación para la docencia se podría obtener mediante la culminación de un programa en una carrera científica o profesional que se hubiera complementado con formación pedagógica. En este caso, la Universidad otorgaba el título profesional adicionado con una mención que indicaba la capacitación en Pedagogía.

La eliminación de los programas de educación además de lo resaltado por la Universidad, en términos de la administración curricular, estaba mediado por el imaginario de bajo perfil del educador.

También para la historia quedo el análisis que realiza la oficina de planeación⁹⁶ sobre el estudio adelantado acerca de la iniciativa del señor Ministro de Educación para trasladar la Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional a la Universidad Nacional. El concepto final de la oficina de planeación estima que el traslado de la Facultad de Educación Física es inconveniente para la Universidad Nacional, principalmente por las siguientes razones:

- “El profesorado de esa Facultad no podría integrarse en su totalidad a la Universidad, pues muchos no cumplen con los requisitos exigidos por el estatuto del profesorado de la Universidad Nacional.
- El alumnado de la Facultad de Educación Física no alcanza un nivel universitario porque los requisitos exigidos a los aspirantes a ingreso no son lo suficientemente estrictos”.

⁹⁶ Acta número 34 sesión del día 21 de julio de 1.966. Presidencia del Dr. Andrés Restrepo Posada.

4.5. Los discursos ambientales y los estudios sociales: una geografía escolar desdibujada

4.5.1. El medio ambiente como una extensión del desarrollo

Si quisiéramos nombrar un campo de enunciación en el que aparecen y circulan conceptos en la décadas de 1960 a 1980 diríamos que ese es el “desarrollo”. Con todos sus tópicos y manifestaciones se estaría tejiendo en esta época lo que Foucault (1996) llama series enunciativas que configuran esquemas teóricos.

En un determinado momento de la historia se esperaba que la humanidad comenzara a dirigirse hacia un desarrollo educativo, económico, social y cultural, e iniciada la década de los años setenta apareció un nuevo binomio: desarrollo y medio ambiente. De cómo se configura un campo del saber bajo esta denominación, de cómo se transforma, dinamiza y se incrusta en la geografía pero especialmente en las disciplinas escolares, tratará el siguiente apartado.

Antes que se comenzara a hablar del medio ambiente era la ecología la que estudiaba a los seres vivos, con sus diversas interacciones, distribuciones y capacidad de adaptación al medio físico. Según Di Castril (1981), los movimientos ecológicos iniciaron la integración al desarrollo bajo el lema "una ciencia de todos y de todos los días".

La irrupción del medio ambiente estuvo relacionada con la aparición de una serie de problemas de carácter planetario generados por el desplazamiento a grandes distancias de agentes contaminantes y el encuentro de evidencias científicas de la modificación en la capa de ozono de la atmósfera, la concentración del gas carbónico y la contaminación de los océanos, hechos que lograron desbordar las fronteras políticas.

Para Di Castril (1981) en los denominados países en desarrollo se generó conciencia de la escala de estos problemas gracias a la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo en junio de 1972. Hechos contundentes se presentaron en este evento y se evidenciaron los límites de la ecología para tratar problemas tan complejos como los que presenta la interacción de tipo antrópico. Los participantes en este congreso, comenta Di Castril, le solicitaron consejos realistas sobre otras posibilidades de utilización de los ecosistemas, particularmente los de las regiones tropicales y las zonas áridas; pero la ecología, que no había tenido en cuenta los factores sociales y económicos, no estaba en condiciones de dar respuestas .

Al finalizar los setenta, la ecología, especialmente en los países industrializados, gracias a la acción de grupos que luchaban contra una industrialización en sentido único, consideraban la sociedad de consumo alienadora y peligrosa para conseguir una "calidad de la vida" (Di Castril 1981). Comenzó a preocupar la relación entre desarrollo económico y medio ambiente y se intuyó como un tema de indagación académica.

Agarwa (1982 p 23) afirma que durante el decenio de los 70 se agravaron considerablemente en todo el Tercer Mundo los problemas ambientales y esto traía consecuencias políticas, pero especialmente económicas. Circularon dos discursos que se identificaron así: el primero, derivado de las Naciones Unidas, revelaba cifras sobre el impacto de la contaminación por lo que se calculaba que a finales del setenta cerca de quinientos millones de personas se acostaban todos los días con un grave déficit nutritivo; un gran porcentaje de esa cifra eran niños. Por ejemplo, durante el decenio de los 70 la diarrea causada por la falta de higiene y de agua potable resultó mortal para 16.000 niños del Tercer Mundo cada día, (UNESCO 1975). El impacto económico de estas consecuencias a futuro era enorme e implicaba una inversión elevada de recursos en el sistema de salud e infraestructura, todos estos dineros sin retorno.

Por otro lado, el discurso de que los responsables del medio ambiente venían del tercer mundo. Agarwa (1982) insistía en que “cada día se destruyen 20 hectáreas de selva tropical, lo que equivale aproximadamente al uno por ciento de la selva total mundial al año, pertenecientes a las zonas más pobres del planeta, más o menos la misma cantidad de tierra se pierde por causa de la salinidad y el anegamiento en los nuevos regadíos” (p 23). También circulaban afirmaciones que colocaban a los países desarrollados en un mejor lugar, ya que gracias a las mayores posibilidades financieras se habían iniciado planes y aplicado normas más rigurosas, lo que había permitido invertir la tendencia desarrollo y medio ambiente. Se establecía así una relación perversa entre pobreza y deterioro ambiental.

Es habitual presentar hoy la Conferencia de Estocolmo sobre el Medio Humano como la primera en despertar conciencia ecológica del mundo, en realidad fue después de ella que se diversificaron y radicalizaron las posturas sobre los problemas que se denominaron del medio ambiente. Algunos expertos declaraban entonces que surgirían conflictos entre la preservación del medio ambiente y el proceso de desarrollo económico y que la preocupación por el medio ambiente retrasaría al segundo (Agarwa 1982). Lo que también se comenzó a aclarar en esta década es que la degradación ambiental conduce inevitablemente a una agravación de las desigualdades y, por consiguiente, de la situación en la que vive la parte más pobre de la población. Hasta ahora, anunciaba Eckholm se encontraban dos grupos (1982), que quienes se preocupaban de la preservación de la naturaleza y los que en cambio se interesaban sobre todo por el progreso económico solían estar en desacuerdo, pero al final de los ochenta podrían estar del mismo lado.

En el preciso momento que estos discursos ingresaban a las discusiones de las ciencias y del mundo social, son retomados por el mundo escolar especialmente por la geografía ya que la biología se mantenía en los imaginarios de los setenta muy ligada a los ecosistemas.

4.5.2. La Emergencia de los discursos ambientales: contemplación, conservación y educación ambiental

Si por un lado lo ambiental estaba enraizado dentro de las preocupaciones procedentes de las prácticas del desarrollo, por otra parte un tipo de ambientalismo era recogido por un grupo de jóvenes de la época denominados hippies que infundían la contemplación a la naturaleza como una forma de expropiarla de prácticas de consumo. Sumado a los discursos del medio ambiente desarrollo y de la contemplación, surgieron manifestaciones de un grupo de intelectuales ecologistas sociales que implementaron los discursos conservacionistas, a través de una denuncia sistematizada contra los impactos de los agentes contaminantes y del uso del DDT (Dicloro Difenil Tricloroetano) en la agricultura.

Adicionalmente, Hicte (1969) advertía que finalizando la década del sesenta se tenía la primera generación que había crecido con la televisión. Para la mayor parte de hombres de la postguerra la escuela había sido la principal, cuando no la única ventana abierta al mundo; esta nueva generación, en la mirada de Hicte, ha visto los bombardeos por una serie de imágenes y sonidos, de informaciones fugaces, cambiantes, y habían pasado en un mismo minuto de la muerte de Kennedy a una carrera de automóviles o a un desfile folklórico. “Sufren todos un continuo bombardeo de conocimientos fragmentarios, no integrados ni jerarquizados, no estructurados, ni disparados a valores o líneas de fuerza determinados” (p 23). A manera de denuncia consideraba que el bombardeo de imágenes limitaba la capacidad de análisis y de síntesis (Hicte 1969), las comunicaciones de masas, y muy especialmente la televisión, hacen abandonar la era de la razón para llevarnos a una nueva era oral, en que los grupos humanos se comportan como tribus globales donde cobran dimensiones planetarias temas globales como los ambientales, la legalización de la droga, el aborto y el fin de las guerras.

La naturaleza como contemplación hizo parte de la lucha frontal del movimiento hippie contra los viejos estereotipos creados por la moral, la familia y el patriotismo. El origen de los hippies, según Cromos (1967), de la aristocrática ciudad de San Francisco se extendió a los Ángeles, como una especie de religión moderna que no creía en nada; llegó enarbolando la idea de paz y en lo que se refiere a sus formas de vínculos sociales estaban contra el individualismo norteamericano y su eslogan “Sálvese quien pueda”. Este movimiento se parece al existencialista que apareció en la Francia de la post guerra, con la diferencia que este era una tendencia filosófica y su antecedente era una gran guerra aniquiladora precedida por el imaginario de la angustia

Las banderas de los hippies tenían ciertos enunciados y principios centrados en el rechazo de una guerra presente y la búsqueda de la paz, ofrecían resistencia a la maquinaria bélico-militar borrando para ello las fronteras políticas y raciales. Este movimiento a finales de los setenta ya se había convertido en un problema para grandes industrias tan poderosas como las, fábricas de cosméticos, automóviles y tiendas de ropa. Se impuso la venta de indumentaria de segunda y pulularon los nuevos diseños y las prendas confeccionadas y decoradas por sus dueños foto(Imagen 28); sumado a no escuchar radio ni televisión se fue imponiendo el mercado exitoso del LSD y los artículos sicodélicos (Cromos 1967).

Imagen 36. Foto Olvidados del mundo



Fuente : Cromos mayo 20 de 1968 p 16

Algunos consideran a los hippies como una continuación de la generación abatida (beatniks), movimiento que tuviera su origen en San Francisco, fundado por poetas como Allen Ginsberg, Ferrengety Gregory Corso, quienes compartían los principios existencialistas y las doctrinas zen budistas (Cromos 1976).

Las comunas rurales se convirtieron en los espacios donde practicaron su culto a la naturaleza, que fue irrigado por el mundo como una denuncia contra la crisis de una alienación natural. Estas reservas naturales, que inicialmente se encontraban en las ciudades, se transformaron en lugares sagrados en el que retornarían al vínculo erótico del comunismo primitivo y a la unión mística con la naturaleza (Cromos 1972).

Pero en los sesenta y setenta los hippies no fueron los únicos que ensoñaron la naturaleza y lo primitivo como respuesta a un orden social que se desintegraba. Las artes plásticas, la música y demás expresiones estéticas se

contagiaron de este primitivismo que buscaba apoderarse de las posibilidades sociales expuestas por la decadencia social reinante. Con estas comunas se respondía a la alienación de la naturaleza con una ideología de la naturalidad, muy bien expuesta por Navarro (2001), “el hippie transforma su aspecto, pero no su realidad. Se acerca tanto a la naturaleza como puede hacerlo no cortándose el pelo, yendo descalzo, no llevando sostén o haciendo muchas excursiones al campo”. (p 4)

Algunas escenas cotidianas de la época captadas por lentes fotográficos (El Tiempo 1967) muestran masivamente imágenes de hippies contemplando detenidamente una flor o un árbol o acariciando un frutal. Por ello, la flor se convirtió en su símbolo, tomando el calificativo de “los hijos de las flores”. Una imagen de fuerte significado en la época fue la foto de Rose Kasmir (imagen 29), la mujer enfrentada a la Guardia Nacional apostada en el exterior del Pentágono, armada con una flor, como protesta contra la Guerra de Vietnam. Esta fotografía convertida en ícono hippie fue tomada por el francés Marc Riboud, de la Agencia Magnum, durante la primera gran manifestación pacifista de la historia en la que se pedía el cese de la guerra de Vietnam y la vuelta a casa de las tropas norteamericanas. La paz y la naturaleza era el binomio al que se aspiraba en la época.

Imagen 37: Rose Kasm mujer enfrentada a la Guardia Nacional



Fuente :El tiempo 17 de enero de 1967

Por otro lado, los movimientos ambientales tendrían en los grupos conservacionistas su emergencia más importante. El libro que abrió la polémica, publicado en 1962 por la bióloga norteamericana Rachel Carson, se tituló “La Primavera silenciosa”⁹⁷, best-seller que fundó las bases del ecologismo moderno; la primera edición traducida al español fue publicada en 2010. La obra se convierte en un manifiesto contra el DDT, molécula sintetizada en 1873, cuyo efecto tóxico contra varios insectos fue revelado en 1940 por el químico suizo Paul Hermann Müller; por ello recibió el premio Nobel en Fisiología 1948 (Fernández, Pujol, Mahe 2012).

Iniciando los sesenta, Carson denunció la ausencia de “cantos de pájaros” en los campos de Ohio (EE UU) y responsabilizó de ello al uso del DDT.

“Los productos químicos rociados sobre campos de cultivo permanecen durante largo tiempo en el suelo, penetran en los organismos vivos y pasan de una a otra en una cadena de envenenamiento y de muerte... En una población en la que se pulverizaron las tierras con DDT para acabar con una invasión de escarabajos se inició un proceso de fatales consecuencias. Los escarabajos medio muertos atrajeron a los pájaros insectívoros, la lluvia arrastró los componentes químicos, los cuales afectaron a las lombrices y contaminaron los charcos donde bebían diferentes aves. Ardillas, ratas almizcleras, conejos o zorras, tigrillo fueron los siguientes en morir. Los pájaros que sobrevivieron quedaron estériles, ya que el DDT impide que la cáscara de los huevos se endurezca, con lo que se rompían antes de su ciclo natural. Los gatos desaparecieron. A medida que el DDT iba escalando niveles tróficos, aumentaba su concentración en tejidos animales.” (Carson 2010. P 6)

97 Los otros textos y autores clásicos del inicio del movimiento medio ambiental son Paul Ehrlich (1970-71) replantea los planteos malthusianos; afirma que el crecimiento demográfico sería el factor crítico de un posible colapso ambiental; su texto clásico fue: “Bomba de la Población” (1968). Georgescu-Roegen (1971), para algunos es el economista ecológico más importante del siglo XX quien establece las bases de una economía ecológica al teorizar sobre los procesos entrópicos resultantes de la producción industrial y del consumo masivo de combustibles fósiles. Bárbara Ward y René Dubós (1972), publican “Un solo mundo” donde se habla por primera vez de la posibilidad de la contaminación transfronteriza; un documento síntesis sobre el estado ambiental del planeta; el Informe Funex, redactado para la Conferencia de Estocolmo de 1972, mostrando una estrecha dependencia entre los problemas ambientales y el desarrollo, surgen de estos textos.

Este texto deja la impresión que la agricultura no necesita realmente de insecticidas, siempre que se cambie sus métodos. Insinuaba que al adoptar un sistema de monocultivo extensivo, los agricultores han hecho que sus cultivos sean más vulnerables a las plagas. Por otro lado, según la autora, los insectos han generado invariablemente en breve plazo, una resistencia a los insecticidas. Daba a entender que las pérdidas causadas por insectos pueden mantenerse bajo control sin necesidad de usar productos químicos, empleando otras medidas adecuadas de defensa actualmente disponibles.

El libro de Carson fue una reacción contra lo que se dio por llamar la revolución verde, acontecida entre 1940 y 1970 en Estados Unidos; esta se caracterizó por la utilización de variedades optimizadas de maíz, trigo y otros granos, y el cultivo de una sola especie en un terreno durante todo el año (monocultivo), además del uso de grandes cantidades de agua, fertilizantes y plaguicidas; parte de la producción mundial de alimentos de la actualidad devino de este proceso.

A partir de la publicación de “La primavera silenciosa”, la FAO y la UNESCO realizaron una campaña mundial para asimilar y aceptar las “bondades de los fertilizantes” en el tercer mundo (imagen 30). En 1970 se le otorgó una edición especial del Correo de la Unesco (revista trimestral de circulación mundial) al Premio Nobel de la Paz Norman E. Borlaug, “el Padre de la Revolución Verde”, quien desarrolló variedades de trigo de gran rendimiento, aumentando de manera extraordinaria la disponibilidad de alimentos de los países del tercer mundo. En 1950 Borlaug encabezó un equipo de especialistas que se propuso desarrollar una especie de trigo enano, de gran rendimiento y resistente a las enfermedades, cultivable en muy diversas condiciones geográficas. Los resultados fueron asombrosos, en 20 años la producción triguera de México aumentó en seis veces y se había logrado incrementos análogos en India y Paquistán (Borlaug 1970).

Así mismo Borlaug (1970) mostró cómo la producción de la India superó en once millones de toneladas el máximo de 89 millones de toneladas de 1964-65. En

Pakistán aumentó en un 50% la producción de trigo en dos años. La producción de arroz de Ceilán aumentó 34% de 1966 a 1968. En Filipinas, dos magníficas cosechas sin precedentes parecen haber puesto fin a medio siglo de dependencia del extranjero en el suministro de este alimento. La despensa agrícola del mundo crecía en paralelo con nuevos problemas desatados por las fumigaciones. Los progresos más sobresalientes se registraron sobre todo en Asia.

Imagen 38: Avioneta donada por la FAO para fumigar con DDT en Colombia 1972



Fuente Revista cafetera xxv p8 1970

La primera argumentación dada por Borlaug (1972) contra las evidencias de Carson se refiere a que el éxito de la Revolución Verde dependería de que se le permita a la agricultura utilizar los insumos, productos químicos, con inclusión de los fertilizantes y plaguicidas químicos, elementos ambos absolutamente necesarios para hacer frente al hambre. Insistía Borlaug en que si se produce un mayor volumen de alimentos por unidad de superficie cultivada, se podría disponer de más cantidad de tierras para otros usos, entre ellos las actividades recreativas y la fauna silvestre.

Si “La primavera silenciosa” había convencido al público que el empleo de los plaguicidas y especialmente del DDT estaba trastornando el «equilibrio de la

naturaleza» y causando graves daños a la fauna, sobre todo a los pájaros y peces, los defensores de la revolución verde consideraban que, si bien estos efectos podrían existir, deberían estudiárselos mejor ya que la extinción de especies también se daba como una reacción natural a la incapacidad de muchas especies para adaptarse.

Al referirse a las causas de la reducción en número y de la posible desaparición de 129 especies, se citaban como principales la destrucción del hábitat y las perturbaciones resultantes de las actividades del hombre (Borlaug 1972 p 9). Por lo anterior rechazaba que el DDT hubiera contribuido a la decadencia del águila americana, el halcón peregrino, el quebrantahuesos americano y el cóndor de California. La verdad del caso, enfatizaba Borlaug, era que muchos ornitólogos habían informado sobre la reducción de las poblaciones de estas grandes aves de presa ya en 1880 y 1890, es decir, mucho antes de que apareciera el DDT.

También fue vehemente la reacción en defensa del desempeño del DDT en la erradicación del paludismo en muchos países, especialmente en África y América Latina (los continentes que más fumigaron). Estas eran las discusiones más importantes en los años sesenta sobre los problemas ambientales, entre los conservacionistas y la revolución verde.

En los inicios de los años ochenta, veinte años después de “La primavera silenciosa”, Robert Allen publica “Cómo salvar el mundo: Estrategia para la Conservación Mundial”. El nuevo best seller colocó de relieve cómo los métodos de producción y consumo en 1980 eran insuficientes y lejos de ser sostenibles.

Cifras proyectadas en el texto revelaron un aumento en el uso de pesticidas, un aumento en el consumo mundial y una disminución en la tierra fértil. “Si las tasas actuales de degradación de la tierra continúan”, escribe Allen, cerca de un tercio de toda la tierra cultivable del mundo serán destruidos en los próximos veinte años” (p 78).

Pero también finalizando los años ochenta el giro se daba al tema del Ecodesarrollo⁹⁸. Sachs (1981) lo miro con vistas a definir el contenido de la acción y formación ambientales. Este enfoque temático, que era a la vez heurístico y operacional, adopta una visión amplia del desarrollo, que incluye las condiciones geográficas, históricas, ecológicas, socio-económicas y culturales de la gente y pretende despertar en ella el deseo de participar activa y responsablemente en el mejoramiento de las condiciones de vida.

Hoy en día coexisten múltiples acepciones de este concepto, según el marco filosófico y epistemológico del autor que lo aborde. No obstante, a partir de los aportes efectuados en las últimas décadas, se ha transitado a una concepción más amplia que incluye aspectos políticos, económicos, históricos, territoriales, sociales y culturales, y donde se destacan las interacciones e influencias mutuas entre todos estos componentes.

4.5.3. Condiciones de posibilidad de los discursos medio ambientales en la escuela

La construcción del concepto de medio ambiente como se vio en el anterior apartado, emerge como un reconocimiento de la crisis ambiental, en tal sentido se construye un nuevo objeto de estudio y es muy importante diferenciarlo del concepto medio que se irradió de la décadas del cuarenta al sesenta, más ligado a la raza y la geopolítica.

Es importante remarcar que el medio ambiente aunque surge desde una concepción basada fundamentalmente en la integración de elementos físicos,

⁹⁸ Ecodesarrollo, también conocido como Desarrollo Sostenible, es un concepto que se formalizó por vez primera en un documento conocido como Informe Brundtland Definición ABC

químicos y biológicos, buscaba integrar las limitaciones de los ecosistemas⁹⁹ en su interacción con los sistemas socioculturales. En consecuencia, se comenzó a entender el ambiente como un sistema dinámico y complejo resultante de la interacción de sistemas complejos donde el hombre hacía parte de la heterogeneidad de sus componentes.

Una vez se fue configurando un campo teórico con unas prácticas medio ambientales, las Naciones Unidas en 1972, dentro del marco de la Conferencia para el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo, Suecia, acuerda desarrollar un programa educativo sobre cuestiones ambientales a nivel mundial que solo pudo consolidar tres años después cuando el PNUMA (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente) creó el Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA), después de haber emprendido un estudio de alcance mundial sobre las necesidades y prioridades de los Estados Miembros en materia de educación ambiental, a fin de proporcionar líneas directrices para este nuevo campo de actividad.

Al finalizar la década del setenta el PIEA (Unesco 1977) orientaba esta formación en dos aspectos: primero, al desarrollo del contenido, de los métodos y de los materiales didácticos y, segundo, a la formación del profesor. En lo referido a la formación del profesor, el programa había establecido desde 1976, y fundamentalmente a partir de 1978, una serie de seminarios regionales y subregionales pensados para conseguir que quienes administraban la educación,

99 Según Di Castri (1981 p7) la noción de ecología ha atravesado por cinco fases (eran cuatro en los años ochenta). El término fue forjado en 1869 por el biólogo alemán Ernst Haeckel: estudio de una especie dada y de sus relaciones biológicas (1). A mediados de los años veinte se amplió su acepción abarcando entonces el estudio de comunidades o conjuntos de especies y nociones tales como "la cadena alimentaria" y "la pirámide de los números" (2). Hacia 1950 los científicos elaboraron la noción de "ecosistema" como una unidad de estudio que comprende todas las interacciones entre el medio físico y las especies que en él habitan (3). El paso siguiente fue, en los años setenta, el descubrimiento de que las regiones más críticas desde el punto de vista ecológico eran las zonas de interpenetración de ecosistemas diferentes que, al reunirse, conforman un todo que llamamos biosfera (4). La etapa final, más allá de los años ochenta, ha sido la inclusión en el concepto mismo de ecología del papel predominante que tiene el hombre (5).

los currículos y la enseñanza, tomaran conciencia de la importancia de estos temas y actuaran en consecuencia, reformando los planes de estudio para darle entrada a estas propuestas.

Informes de la Unesco (1980) evidenciaron que estos seminarios se habían realizado en la mayoría de continentes; habían tratado asuntos relacionados con la adopción de políticas nacionales para la educación ambiental, el desarrollo de sistemas de formación inicial y en servicio de educadores y la formulación de directrices para la preparación de materiales educativos. El programa había organizado también cursos nacionales de formación de profesores y proyectos pilotos.

Además de estos encuentros, se prepararon estudios, guías y cartillas, que versaban sobre problemas de metodología muy adecuados para la educación ambiental, como por ejemplo: el uso de los enfoques modular y de simulación, y métodos para evaluar la educación ambiental. Adicionalmente, se elaboró un glosario en varios idiomas para uniformar la terminología de la educación ambiental. Finalmente, los proyectos pilotos realizados en más de 60 países habían permitido establecer los responsables de la toma de decisiones para adquirir mayor conciencia de la necesidad de la educación ambiental. Se formó un grupo de educadores, en Colombia, para la preparación del material didáctico apropiado a las condiciones locales (Unesco 1990).

Por otro lado la Conferencia UNESCO (1990) estableció que las poblaciones destinatarias de la educación ambiental eran:

- (1) el público en general o los no especialistas;
- (2) los grupos cuyas actividades profesionales ejercen un significativo impacto en el medio ambiente;
- (3) los científicos y técnicos del campo del medio ambiente que deberían recibir una formación especializada.

Desde la anterior perspectiva se requería crear un programa para la educación ambiental no escolarizada, por ello se configuró el Programa de Capacitación de Administradores de la Colonización Humana y del Programa Internacional de Educación y Capacitación Ambientales de Ingenieros (IPEETE). Desde sus comienzos, el Programa consideró la formación del personal técnico para la planificación y puesta en práctica de los programas de investigación ecológica. El Programa de Capacitación de Administradores de la Colonización Humana, creado a mediados de los años 1970 por la Unesco y el PNUMA, buscaba formar perfiles administradores en el sector público, particularmente en los países en desarrollo, educados y capacitados en la planificación y manejo integrado de los asentamientos humanos.

La llamada conciencia ambiental ya había crecido en cantidad exponencial a comienzos de los años ochenta, cuando la confusión y urgencia creadas por algunos problemas atrajeron la atención de la comunidad científica, que se había expresado años atrás con un gran manifiesto, el Correo (1971) lo registró así:

“En una sencilla ceremonia celebrada el 11 de mayo del año en curso, el Secretario General de las Naciones Unidas, U Thant, recibió un mensaje firmado por 2.200 nombres de ciencia de 23 países y dirigido «a los tres mil quinientos millones de habitantes del planeta» para advertirles del «peligro sin precedentes» que amenaza a la humanidad”. (p 65

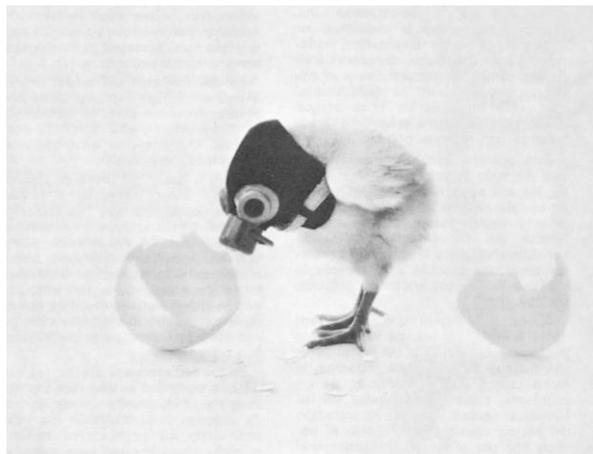
La conservación y el mejoramiento de la calidad del medio ambiente se vieron como asuntos que cautivaban a grupos de ecologistas de todas las procedencias; Cárdenas (2007) señala cómo los movimientos vinculados con el pensamiento tradicional liberal no cuestionaban la gestión del capitalismo. Por otro lado, el eco socialismo trata de mostrar cómo la distribución de los recursos y las posibilidades de su gestión era inviable con el modelo que hoy tenemos, con los límites de los recursos y la distribución de los riesgos. Se destacaron los grupos eco socialistas que buscaban enfocarse considerando diferentes aspectos y

dimensiones, tanto científicas como éticas, las cuales requerían la participación de todos los sectores de la población, además de la acción administrativa y de las acciones técnicas especializadas.

Una década después se tenía una mejor comprensión de las problemáticas ambientales de la cotidianidad, las numerosas representaciones de la contaminación, el mal uso de los recursos naturales, el deterioro de los suelos, la dinámica descontrolada de algunos sistemas creados por el hombre, etc. Todo esto como resultado de la actividad del hombre, ya en su calidad de productor o de consumidor. Lo ambiental se convertía en un tema que se inyectaba por diferentes conductos a la población. Se popularizó en el mundo, en los años setenta, el afiche del pollo en un mundo contaminado (imagen 31).

Lo ambiental, desde otros discursos, exponía que para desarrollar relaciones armoniosas entre la gente y su medio ambiente se debían cambiar ciertos valores y formas de conducta individual, lo cual exigía ciertas orientaciones económicas y tecnológicas que podrían tener un efecto adverso en la calidad del medio ambiente y en la conservación de su potencial productivo.

Imagen 39: Afiche promoción de huevos 1972



Fuente cromos 1972

En términos de educación, en una valoración de los alcances del Programa Internacional de Educación Ambiental (PIEA) se observa que la mayor parte de los esfuerzos parece haberse dirigido hacia la incorporación de una dimensión ambiental en la educación formal. Así mismo, los países industrializados tenían mayor tendencia a implementar esta educación en el nivel secundaria y superior, en tanto que los países en desarrollo habían puesto mayor atención en la educación primaria, así como en la formación de técnicos y administradores de alto nivel, probablemente a causa de su mayor necesidad relativa de personal calificado para poner en práctica las políticas de manejo del ambiente (Unesco1980).

Una de las estrategias para incorporar la dimensión ambiental en el proceso de la educación formal fue la de “infundir” el contenido referente a variadas dificultades ambientales en las ciencias naturales (biología, ecología, etc.). Muchos países habían manifestado que el contenido ambiental había sido incorporado también en las ciencias sociales, ingresando básicamente por la geografía, en algunos por la economía y unos pocos por la filosofía. Respecto al contenido de los programas de educación ambiental, en general se acepta que se coloca excesivo énfasis en los aspectos cognoscitivos teóricos; en la educación ambiental de hoy aún se les concede poca atención a los aspectos afectivos (valores, actitudes), a veces casi ninguna (Tbilisi 1980).

Las dificultades que enfrentó este saber cuándo ingresó en la escuela tenían diversas procedencias; la primera, relacionada con el enfoque interdisciplinario, ya que la formación de los maestros en la década de los setenta y ochenta era esencialmente disciplinaria. Esta dimensión integraba las siguientes preguntas a la escuela ¿Quién? ¿Cuáles contenidos? y ¿Cómo se implementan?, inicialmente se comenzaron a transpolar contenidos y, adicionalmente, como los profesores no están suficientemente conscientes de la importancia del trabajo interdisciplinario, afloraron problemas referidos a la organización de los horarios, la falta de materiales o recursos pedagógicos adecuados.

Con lo ambiental llegó a la escuela el discurso de lo interdisciplinario, este presionaba por una reorientación de todo el proceso educacional, incluyendo paralelamente el tratamiento del contenido y de los métodos pedagógicos, la organización institucional de la educación y la formación de profesores. Irremediablemente, cambios tan profundos se realizan con mucha lentitud, siguiendo el mismo ritmo de las reformas educacionales.

La evaluación realizada por Tbilisi (1980) mostraba que diversos países habían emprendido actividades educativas interdisciplinarias relativas al medio ambiente en los diferentes niveles de la educación escolar y extraescolar; sin embargo, cuando se habían realizado algunas acciones prácticas la mayoría de estas actividades son experimentos de corto alcance, que tienen poca influencia en el proceso educacional como un todo.

La educación ambiental en los niveles primario y secundario se intensificó en la mayoría de los países integrantes de la UNESCO (1985); los primeros módulos que se editaron estaban orientados para las ciencias sociales, “Educación Ambiental: Módulo para la formación inicial de profesores y supervisores de ciencias sociales para escuelas secundarias” preparado por la National Council of Educational Research and Training (1990). El material relacionado con el medio ambiente se incorporaba así en las ciencias naturales y también en algunas de las ciencias sociales. Los Estados Miembros de las diversas regiones en la década estudiada habían comenzado a desarrollar actividades de educación de adultos en lo ambiental, para cada una de las categorías anteriormente mencionadas, o las han estimulado allí donde ya existían.

En la República Federal de Alemania se comenzó a profesionalizar como un oficio el saber medio ambiental. A esto se llegó después de una marcada tendencia por la inclusión del contenido ambiental en la enseñanza de varios oficios tradicionales y ocupaciones técnicas; se crearon nuevos empleos en el campo de la protección del medio ambiente (para trabajadores capacitados en la

purificación del agua, en el tratamiento de los desechos, etc.). Además, muchas instituciones de educación de adultos habían incorporado en sus currículos regulares contenidos que se refieren a la protección del medio ambiente (Tbilisi 1980).

Estos centros poseían una gran cantidad de material didáctico diseñado para las áreas rurales, impreso y audiovisual, (módulos de enseñanza, grabaciones, discos, diapositivas, etc.), relativo a los diversos problemas de desarrollo y medio ambiente. Unesco (1983) registraba las particularidades de este proceso así:

“En 1978, más de 18.000 centros educacionales locales, con más capacitación práctica en el uso de los recursos naturales (suelos, agua, cubierta vegetal), y en el desarrollo de las técnicas necesarias para la producción agrícola, ganadera y artesanal y para la nutrición y salud. Recientemente, la ACPO (Acción Cultura Popular) estableció una sección internacional a fin de contribuir al desarrollo de experimentos similares en otros países de la región de América Latina”. (p 24)

En cuanto a la formación de los docentes, Tbilisi (1980 p 27) consideró que aunque el contenido referido al medio ambiente ha sido comúnmente incorporado en las ciencias naturales (biología, química, física), se requería su anexión a las ciencias sociales, (especialmente a la geografía). Las investigaciones de carácter global arrojaron como conclusión que la formación ambiental inicial proporcionada a los profesores a comienzos de la década de los ochenta, se restringía a ciertas disciplinas, especialmente de las ciencias. Se recomendó una gran estrategia para incorporar estos temas de manera simultánea en la formación de maestros y los planes de estudio nacionales. Y finalmente se concluyó que esta formación era con demasiada frecuencia de naturaleza esporádica y teórica y se restringe a ciertos problemas ambientales (particularmente, a la conservación de los recursos naturales).

4.5.4 Contienda curricular de la geografía escolar con los estudios ambientales y el plan de estudio integrado.

En la explicación razonada de Goodson (1995), la geografía escolar¹⁰⁰ se presentaba como una disciplina privilegiada por cuanto el estudio histórico de sus configuraciones y mutaciones permiten evidenciar tres procesos típicos de lo que se ha denominado “La historia social del currículo”: el primero, su presencia en la prescripción curricular ha obedecido a relaciones políticas y de jerarquías sociales, como el nacionalismo, el territorio, o el fin de las fronteras; el segundo, este saber se instituye en la escuela como un espacio social de legitimación en la producción y transferencia del conocimiento (diversos estudios en el mundo evidencian que este saber le dio paso a la geografía disciplinar para su profesionalización); y, tercero, produce espacios alternativos para la autoproducción (Foucault, 1991 y Goodson, 2000), es decir, lo escolar genera conocimiento propio y está siendo

100 Los siguientes textos de Goodson tienen menciones directas e indirectas de la geografía escolar; buena parte de estas publicaciones pertenecen a la década de los ochenta, “internacional Perspectives in Curriculum History” originalmente aparecidas en 1986, en las que se incluye un trabajo de Marsh sobre la enseñanza de la geografía (Goodson, 1988). Este libro presenta datos comparativos de una serie de países que ayudan a definir las metodologías empleadas en la historia del plan de estudios Studying Curriculum (1994). Ofrece un enfoque fructífero y práctico para el análisis de las realidades políticas ineludibles del currículo contemporáneo Social Histories of the Secondary Curriculum 1985, su objetivo es reunir a una serie de investigaciones y nos mueve hacia la comprensión de cómo las materias escolares se han convertido históricamente. Y su clásico “The Making of Curriculum”, publicado en 1988. Theory of Curriculum, escrito para la revista Sociology of Education (Goodson, 1992) en donde se vuelve a insistir en la necesidad de reflexionar teóricamente sobre las conexiones existentes entre las diferentes materias que forman parte del currículo, con la finalidad de ir perfeccionando un modelo teórico que explique los cambios, las permanencias y las diferentes rearticulaciones que se producen entre ellas a lo largo del tiempo, desde una perspectiva que no olvide todo lo relacionado con la historia y la sociología del conocimiento (Gómez 1995).

sometido a prácticas de confrontación y luchas de poder que entran a la institución escolar. Este saber, en últimas, se configura a la luz de la valoración de algunos saberes sobre otros.

Cuando Goodson, (1995) se dispone a realizar el análisis de casos específicos (historias puntuales de disciplinas escolares) para Inglaterra, entre otros intereses estudia el ámbito de la geografía, la biología y las ciencias medio ambientales; constató cómo cada una de estas materias seguía un perfil evolutivo que se conectaba con unos contenidos y unas prácticas similares que, además de hilarse entre ellas, configuraban luchas de poder por establecerse en la cima de la jerarquía curricular que las albergaba.

De la panorámica general que obtiene Goodson y sus investigadores, inferimos algunas hipótesis para ser exploradas por la comunidad de académicos interesados en estos temas para el caso colombiano. La primera, a través del estudio de las “guerras limítrofes” aprendemos más sobre el proceso de promoción de nuevas áreas curriculares que sobre el estudio de contenidos; la segunda, en el recorrido por etapas las diferentes asignaturas buscan prestigio académico y más presencia, ello implica transformaciones y, finalmente, siempre que entra en el currículo una disciplina lo hace en desmedro de otras en un proceso de pérdidas y ganancias.

4.5.4.1. La geografía y los estudios del medio ambiente: las “guerras limítrofes” de un desdibujamiento

En los años sesenta se prendieron las alarmas que ya estaban sonando, advirtiendo que además de estar lidiando con la no menos compleja tarea de integrar la geografía a campos como los “estudios sociales” o las “ciencias sociales” o “estudios del medio”, ahora se debía incorporar la geografía escolar a un nuevo campo que la comunidad internacional, los agenciamientos, los grupos ecológicos y una variedad disímil de organizaciones estaban configurando con el nombre de medio ambiente.

Advertía Goodson (1995) que los geógrafos, siempre atentos a la amenaza por parte de los estudios integrados, abordaron formalmente el “problema” de estudios del medio ambiente por primera vez en 1969. La inclusión vino inicialmente a través del currículo prescripto nacional en Estados Unidos, pero especialmente en Inglaterra. Las dos asignaturas predilectas para incorporar este nuevo saber en sociedad fueron inicialmente la geografía y las ciencias naturales, esperando más adelante integrarla a más áreas del conocimiento escolar, para finalmente conformarle un espacio autónomo.

La primera gran preocupación que le generó esta novedad a la geografía fue la de adjuntar nuevas temáticas a una asignatura que aún le costaba autodefinirse y que no contestaba apropiadamente preguntas referidas a su procedencia y a la naturaleza de su esencia, ¿eran estos nuevos contenidos de la geografía física o humana?, ¿cómo evitar el desplazamiento de lo que hay por lo que va llegando?

En los años sesenta como se vio anteriormente, la geografía disciplinar estaba librando duras batallas entre la “nueva geografía”, los geógrafos regionales que se resistían a partir, desplazados por los instrumentos prospectivos para la planificación y la organización territorial concebida según la ley de mercado, las geografías humanistas de la percepción y la escuelas radicales marxistas que tenían en su interior sus propios discursos sobre la naturaleza. Ninguno había abanderado los temas ambientales como propios, más allá de acompañar algunas reivindicaciones de los movimientos ecologistas; estos temas no le eran ajenos a la geografía pero tampoco le eran propios; además, mantenía la dualidad entre su estatuto de disciplina básica/aplicada, y humana/física.

Así, la geografía regional más cercana a lo ambiental, según Goodson (2000), era la que por su naturaleza estaba llamada a retomar los procesos de integración a través de las posibilidades de la síntesis. Sin embargo, en los

sesenta se encontraba cada vez más amenazada y desprestigiada. Por lo anterior, fue esta la que inicialmente recibió los estudios medio ambientales.

“La crisis en la Geografía hizo que los geógrafos regionales se decantaran hacia los estudios del medio ambiente, querían un refugio para continuar enseñando tal como lo estaban haciendo pero los alcanzó la crisis ambiental y el rápido crecimiento de los estudios del medio ambiente que le siguió. La amenaza para todos los geógrafos que representaba esta nueva disciplina, resultó mucho mayor que cualquier desacuerdo interno” (p 35).

Lo que aconteció después fue, en términos paradigmáticos, difícil de asumir para la geografía. Por un lado, comenzar a definir el medio ambiente sin cruzar este concepto con el de la geografía, tratando a toda costa que este nuevo campo no se apoderara de su objeto de estudio; por otro lado, delimitar fronteras entre lo ambiental, la geografía rural, regional y física, fronteras no muy claras dentro de la misma geografía. Comenzar a la par, y en medio de tanta indecisión, a formular programas medio ambientales orientados por geógrafos; se estaba presionando a una disciplina que luchaba por configurarse internamente, para que configurara otra en su interior. La rapidez con la que se inyectaron los temas ambientales en los currículos nacionales desencadenó un desafío todavía mayor. A medida que gran número de centros de secundaria, recientemente reorganizados, comenzaron a diseñar cursos sobre medio ambiente, las universidades ofrecieron cursos con este título que eran otorgados a geógrafos.

Frente a tales retos surgieron otros no menos dramáticos, si consideramos que todo campo de conocimiento concibe sus propios métodos de investigación, sus paradigmas apropiados, sus andamiajes conceptuales, incluso sus propios instrumentos de aprendizaje, en un proceso que no se consolida en una década, puesto que requiere de tiempo, sedimentación y levantamiento. La enseñanza de la geografía pese a toda sus contradicciones epistémicas en los sesenta y setenta se podía contemplar desde el punto de vista de la lucha de clases o desde el punto de vista feminista, o desde el más crudo positivismo, pero se seguía llamando (y siendo) geografía (una disciplina académica), y no era fácil, en términos de su saber escolar, pensar en prescindir de ella después de estar

presente durante tanto tiempo. La geografía gozaba del privilegio de haber sido una de las pocas asignaturas que había estado siempre presente en la enseñanza secundaria de buena parte de países del mundo desde la organización de los programas escolares en el siglo XIX (Capel 1985). Los estudios que se realizaron en Inglaterra sobre el menor impacto del currículo mostraban, según Goodson (1995), que:

“Los motivos para la reacción de los geógrafos en los temas ambientales se pueden deducir parcialmente a partir de una encuesta llevada a cabo en centros de secundaria por parte de los inspectores de su Majestad en 1971-1972. Según el estudio de los inspectores, mientras que en los institutos de bachillerato un solo curso de “estudios combinados ambientales” había reemplazado a la geografía (un centro entre 44), en institutos de enseñanza secundaria 40 entre 104 lo habían hecho, y en centros de enseñanza integrada, 20 entre 59”. (p 43)

Lo que finalmente sucedió en el sistema inglés para el caso uno que presenta Unwin es muy similar a lo ocurrido en Colombia por lo que comenzando los años ochenta se distinguieron cuatro variedades de articulación de los estudios ambientales en relación a la geografía:

1. Algunos centros de enseñanza integraron lo ambiental a los estudios sociales, para todos los alumnos del primer año, y después se enseñaron las asignaturas separadas (Un modelo de muchos países europeos).
2. Contados centros ofrecieron estudios ambientales simplemente para los alumnos más retrasados en los cursos 1º, 2º y 3º. Los alumnos medios y capacitados escogieron asignaturas corrientes.
3. Muy pocos centros ofrecieron estudios ambientales en el 4º curso, estos eran alumnos sin examen; el resto se matricularon en las asignaturas tradicionales (Unwin 1995).

Así mismo, la Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, de 1972, definía el medio ambiente¹⁰¹ como un sistema

101

Las teorías del medio de la postguerra se centraban en conceptos como el espacio vital y el determinismo geográfico, el concepto de medio humano surge con la Conferencia de las Naciones

formado por elementos naturales y artificiales (paisajes) que están interrelacionados y que son modificados por la acción humana. Se trata del entorno que condiciona la forma de vida de la sociedad y que incluye valores naturales, sociales y culturales, y que existen en un lugar y momento determinado. En uno y otro concepto predomina la relación de lo social-económico con los elementos naturales, tal como la geografía lo había registrado.

La ambigüedad sobre la identidad de la geografía era un mal congénito, que no había contagiado la geografía escolar, por ello Goodson (1995) recordaba que en la década de 1960, cuando se puso en cuestión la geografía escolar, con los estudios ambientales comenzaron a aflorar voces que afirmaban: “Ninguna asignatura tiene derecho a un lugar en el currículum escolar a menos que tenga una estructura clara, un tema preciso y un propósito valioso [...] Si la geografía ha de sobrevivir en la escuela debe, además, ser una disciplina especializada con un propósito claramente definido y una estructura cuidadosamente organizada” (p 45). Los estudios ambientales estaban al interior del mundo escolar geográfico desestabilizando su identidad, algo que nunca antes había sucedido.

Si bien las crisis, como afirma Rozitchner(2008), permiten reintroducir en nuestro escenario vital la certeza del límite, en términos de lo geográfico diríamos que lo ambiental le permitió a la geografía académica mirar al mundo escolar con preocupación, concluyendo que la ausencia de este saber implicaba la desaparición de una disciplina profesional; pero en realidad el ingreso de los estudios ambientales generó la misma tensión a todas las manifestaciones de la geografía (la que se encuentra en la escuela y la que se desarrollaba profesionalmente).

Unidas reunida en Estocolmo en 1972, se centra en las discusiones sobre los recursos naturales de la Tierra, incluidos el aire, el agua, la tierra, la flora y la fauna, estos deben preservarse en beneficio de las generaciones presentes y futuras para el desarrollo económico y social en últimas es un concepto con un fuerte raigambre economicista, el medio ambiente se comprende más a través de las teorías sistémicas y comprende el conjunto de valores naturales, sociales y culturales existentes en un lugar que influyen en la vida del ser humano es decir, no se trata sólo del espacio en el que se desarrolla la vida

4.5.4.2. La educación ambiental en Colombia

A partir de mediados de la década de los setenta la educación ambiental había conocido en Colombia, como en otras partes del mundo, un importante desarrollo hasta el punto de convertirse en una de las tendencias de moda de nuestro panorama educativo. Comenzó siendo efectuada por unos cuantos profesores ligados a movimientos de renovación pedagógica y a grupos ecologistas, para luego difundirse en estos últimos años entre sectores del profesorado algo más amplios aunque siempre minoritarios.

El tipo de educación ambiental más difundido entre los profesores, según Crespo (1992), fue el adoptado por la Conferencia de Tbilisi (1977) que se centraba más en normas y valores, dejando de lado importantes aportes conceptuales de las ciencias naturales, de la geografía, y de otras ciencias sociales. Muchas veces, afirmaba Crespo, este tipo de educación ambiental no se apoya en ninguna teoría general sobre las relaciones entre naturaleza y sociedad y se reduce, como se viene señalando, a “un conjunto aflictivo de problemas”. La finalidad es desarrollar en los alumnos comportamientos positivos ante los problemas medioambientales, personas concienciadas sobre la necesidad de apreciarlo y respetarlo.

Específicamente en Colombia, las orientaciones se implementan con la Circular No. 2 del 15 de marzo de 1962, del Ministerio de Educación Nacional, dirigida a los maestros de Colombia, donde se refería a los fines de la educación primaria; uno de ellos esperaba que se “adiestrara al niño en el desarrollo de hábitos de higiene, de protección y salud, de utilización adecuada de los recursos del medio ambiente, de preservación y defensa contra los peligros y del buen uso de los elementos que lo rodean, a fin de lograr la elevación del nivel de vida”(p5). Por otra parte se motivaba para capacitar a los niños hacia una vida de responsabilidad y de trabajo, de acuerdo con las aptitudes y vocaciones individuales, los recursos naturales y humanos, y las técnicas modernas. Entraban

a la escuela los discursos del desarrollo ambiental sustentado en los recursos renovables y no renovables; desde el punto de vista de la economía, los anteriores recursos naturales son ventajosos para las sociedades por contribuir a su bienestar y a su desarrollo de manera directa (materias primas, minerales, alimentos) o indirecta (servicios ecológicos)(MEN 1972)

Más adelante, la circular No. 3 del 1o. de mayo de 1962, también dirigida a los maestros de Colombia, por el Ministro de Educación, Pedro Gómez Valderrama realizó algunas consideraciones acerca de la importancia y la necesidad de crear hábitos conservacionistas; ocho recomendaciones evidencian su interés por los recursos naturales y el ahorro, no olvidemos que este último tema venía resaltándose desde los años veinte. Los maestros en la escuela primaria debían:

- 1) Anotar en el cuaderno los recursos naturales del municipio o departamento
- 2) Revisarle al niño su libreta de la Caja Colombiana de Ahorros con 6 meses de vigencia.
- 3) Establecer una mención honorífica para quienes presenten libreta de Ahorros de otra institución bancaria.
- 4) Copiar, aprender y cantar el Himno del Ahorro.
- 5) Estimular de alguna manera a los alumnos o a los grupos que presenten el pupitre, los libros, los cuadernos, el aula, etc., en mejores condiciones de conservación, aseo y arreglo.
- 6) Hacer mapas donde se destaquen los principales recursos naturales del país o los principales aspectos de su economía.
- 7) Coleccionar fotografías que demuestren la conveniente explotación de los recursos naturales así como de su economía.
- 8) Coleccionar, leer y dramatizar anécdotas que se relacionen con hechos notables logrados mediante la práctica del Ahorro.

Resultaba muy curioso que los temas ambientales surgieran ligados a los del ahorro, sin embargo, los recursos naturales se articularon desde las teorías del desarrollo económico.

Los temas ambientales en Colombia comienzan a ser un objeto de investigación en la formación de maestros a mediados de los setenta; el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP) publica en la Revista

Colombiana de Educación (1979) las primeras investigaciones con esta temática relacionaban la profesión de maestro con el desarrollo nacional y la educación ambiental. Sobre esta última, el problema que se planteaba era que el sector educativo debía proyectar, desde una perspectiva totalizadora, la educación ambiental para aportarle al proceso de modernización del país.

4.5.5. De los estudios sociales a las ciencias sociales y la integración curricular: Difuminación geográfica.

Preámbulo

Desde finales de la segunda guerra mundial se ha dado un cambio en los sistemas de razonamiento que, en sus niveles más superficiales, tiene que ver con el problema de cómo el saber se produce y se construye socialmente. Para Popkewitz (1994) las entonces recién nacidas ciencias sociales capitalizaron las tendencias reformistas del estado de bienestar, sosteniendo que tenían la capacidad de proporcionar a éste los expertos necesarios con un conocimiento secularizado que podía describir el funcionamiento de las instituciones sociales.

Considerando el modo según el cual el saber se construye, sus distintas facetas y jerarquizaciones, y el lugar que ese saber ocupa en un determinado momento de la historia, diríamos que los enfoques de las ciencias sociales que ganaron una fuerte presencia en la postguerra, en su orden de importancia fueron la economía, la sociología, la antropología y la psicología. Estas ciencias contenían puntos de intercepción; Popkewitz (2000) argumentaba que se puede comparar, por ejemplo, la sociología de Pierre Bourdieu con la psicología de Howard Gardner. Más aun, puede suceder que algunas disciplinas como la psicología, en su interior comulgue con una variedad extrema de cambios epistemológicos; por ejemplo, el constructivismo presenta múltiples trayectorias intelectuales y carece de una definición clara.

Adicionalmente, el imaginario de las ciencias sociales de los setenta y ochenta, según Popkewitz (2000), suponía la ciencia como productora de progreso mediante disposiciones públicas sistemáticas, políticas públicas coherentes y una importante intervención racional por parte del gobierno. En las ciencias sociales de una gran variedad de países occidentales se tenía la orientación precisa de organizar el pensamiento, los sentimientos, las esperanzas y las capacidades cognitivas del ciudadano productivo.

4.5.5.1. Sobre las preguntas

La denominación de ciencias sociales en la escuela colombiana invita a preguntarnos si hacen parte de una tradición académica instaurada por una cultura escolar, o es un formato establecido gracias a las normas legales o la prescripción curricular. Estas inquietudes se conectan con las preguntas que realizan Villa y Zenobi (2004) y Álvarez (2010) ¿Las ciencias sociales escolares tienen un referente científico específico o son una construcción propia de la escuela? ¿Constituyen unas apuestas formuladas exclusivamente desde los campos disciplinares? ¿Las ciencias sociales escolares son una construcción basada en relaciones, en integraciones, en adiciones simples, en yuxtaposiciones? ¿Qué pasa al interior de ellas con las tradicionales disciplinas escolares (historia, geografía), difuminan o desaparecen bajo un formato de currículo integrador (frente al mosaico curricular tradicional)?

Se convierten estas ciencias sociales escolares en fuerzas conectadas con las tensiones saber-poder generadas en las subjetivaciones de los currículos prescriptos, las legislaciones, o hacen parte de una modalidad creada en la escuela que se ajusta a las nuevas evaluaciones censales y las tendencias de los planes de estudio que, como contenidos del mundo escolar, se presentan separados, o integrados; o como diría Mateos (2008) “se trata de categorías con una significación que va más allá de lo que aparentemente denota su enunciado, pues ayudan a percibir el alcance y naturaleza que muy lentamente va adquiriendo la escolarización” (p6). Sea cual sea su procedencia, la primera pregunta que

deviene de las agrupaciones de las disciplinas escolares es ¿cómo se forma un campo que se compone de variadas disciplinas no del todo convergentes en enfoques, conceptos y problemas?

Estas preguntas hacen parte de una discusión que para el caso colombiano en la escuela aparece por primera vez con la denominación de ciencias sociales en el decreto 0281 de 1941 de las Escuelas Vocacionales rotatorias, orientadas para las Artes Manuales y los Oficios Industriales Artes Manuales y los Oficios Industriales se estableció que La enseñanza teórica comprendería los siguientes grupos:

“I. Matemáticas y dibujo;II. IdiomasIII. Ciencias sociales;IV. Ciencias naturales;V. Educación moral y cívica;VI. Educación física e higiene;VII. Materias teológicas y especialización”

Luego, con el Decreto 3327 de 1949 (Octubre 24), se aprueban los programas de estudios sociales para las Escuelas Primarias Urbanas y Rurales, que tendrían por contenidos la enseñanza y aprendizaje de la Geografía e Historia Nacionales, de la Educación Cívica y la Urbanidad.

En los años sesenta y setenta se siguen denominando Estudios Sociales y en los ochenta Ciencias Sociales, como actualmente se presenta. En este apartado se dará una mirada general a la procedencia de estas denominaciones y sus materializaciones curriculares en diferentes partes del mundo y en Colombia, tratando de establecer cómo se comporta allí la geografía escolar.

4.5.5.2. Los Estudios Sociales: un fino moldeamiento de las conductas sociales y políticas.

En buena parte de los países anglosajones y otros del mundo hispánico, la enseñanza de la historia y la geografía, entre otras, se realizó a través de lo que se llamó en la escuela Estudios Sociales. Así lo planteó el Consejo Nacional

Estadounidense para los Estudios Sociales (NCSS por su sigla en inglés) (2004), una institución creada en 1921 y de la cual hacían parte maestros de los 50 estados norteamericanos y otros 69 países. Dentro de esta organización están profesores de disciplinas como la historia, geografía, economía, ciencia política, sociología, psicología, antropología y leyes; los estudios sociales también orientaban el contenido apropiado de las humanidades, en las matemáticas y ciencias naturales, en niveles de educación básica, media y superior.

El NCSS viene definiendo desde sus inicios los Estudios Sociales como “el estudio integrado de las ciencias sociales y las humanidades para promover la competencia cívica” (p 8). Este modelo tiene una concepción integral, lo que implica que las anteriores disciplinas pueden participar todas juntas, o algunas, alrededor de un núcleo de formación cívica o ciudadana. Si los estudios sociales ofrecen, según NCSS (2004), un estudio sistemático y coordinado del conocimiento y la práctica de comportamientos cívicos, en esencia, estarían extendiendo su interés a la promoción de áreas tan variadas como servicios de salud, crimen, y política externa, es decir a problemas de origen multidisciplinar.

Para Barth Ross y Wayne (2001) los estudios sociales son la integración interdisciplinaria de las ciencias sociales y las humanidades, con el fin de practicar la resolución de problemas y el desarrollo de competencias ciudadanas en temas sociales críticos; el objetivo central se dirigió a orientar a los jóvenes a la toma de decisiones informadas y razonadas. Este campo se fortaleció en los años setenta y ochenta conceptualmente con los siguientes autores: Hunt, 1968, Skeel and DeCaroli 1971, National Council for the Social Studies 1980, Johnson and Johnson 1987, en estas décadas los temas de estudio se orientaron a la diversidad cultural y la sociedad democrática en un mundo interdependiente.

La educación ciudadana se dirigió en los años setenta a desarrollar en los alumnos lo que Parker y Jarilomek (1997) llamaron "eficacia cívica" o "la disposición y la voluntad de asumir responsabilidades de ciudadanía"; para lograr lo anterior debieron resolver los siguientes interrogantes ¿Qué deben saber y ser

capaces de hacer los "buenos" ciudadanos democráticos? ¿Qué disposiciones o valores deben poseer "buenos" ciudadanos democráticos? Se tenía claro que los buenos ciudadanos democráticos necesitan un conocimiento básico extraído de la historia y las ciencias sociales. Tales conocimientos incluyen: historia, geografía, cultura de la zona y la comunidad, los EE.UU. y el mundo, los cimientos de la democracia estadounidense y el constitucionalismo, el mundo del trabajo, la producción y el consumo, las instituciones humanas, y la familia.

Engle y Ochoa (1988) argumentaron que, debido a la toma de decisiones inherentes a las sociedades democráticas, los ciudadanos exitosos necesitan poseer ciertas habilidades intelectuales y políticas generadas por los Estudios Sociales, entre ellas se encuentran: la resolución de problemas, recopilación de información, la capacidad de distinguir entre hechos y opiniones, el cuidado del bien público, y la participación en los procesos políticos de la comunidad, del estado y la nación; esto se realiza con lo que Banks y Glegg (1990) denominan Proyectos de acción social¹⁰², pensados como experiencias significativas que proporcionarían oportunidades a los estudiantes para abordar temas sociales pertinentes con preocupaciones políticas. Todas estas estrategias buscan la valoración de la diversidad y una lealtad motivada a la propia nación y, en su contexto general, hay un fino moldeamiento de las conductas sociales y políticas.

Algunos estudios exploratorios, realizados por Goodlad (1984), concluyeron que los estudios sociales en los Estados Unidos se constituyen con metas muy elevadas, con múltiples dificultades para alcanzarlas, dados los tiempos limitados

¹⁰² 1. Estudiantes ayudando a la gente en la comunidad (es decir, personas de edad avanzada). 2. Participación de los estudiantes en la comunidad, día de limpieza. 3. Los estudiantes que asisten y participan en su caso en la corte de sesiones de la ley, de la ciudad la comunidad / ciudad de las reuniones del consejo, juntas Casa de Gobierno, debates constitucionales, etc . 4. la participación de los estudiantes con la tercera edad, hospitales, Cruz Roja y organizaciones de caridad. 5. Proyectos a corto plazo, desarrollar y participar en proyectos específicos-a pie-a-maratones para las organizaciones benéficas específicas. 6. Elaboración de un folleto de la campaña para apoyar un tema político importante en la comunidad (eliminación de residuos). 7. Estudiante, patrocinar actividades para promover los derechos humanos. 8. Participación de los estudiantes en los programas de protección del medio ambiente. (Banks, J., y Glegg, A. 1990)

asignados a esta disciplina, que se habían reducido después de la postguerra, también limitados en sus contenidos. En relación a su valoración, después de la ciencia, los estudios sociales han sido calificados por los estudiantes como el más difícil y el menos interesante de los temas de la escuela primaria. Del mismo modo, los maestros de escuela primaria pasaron un promedio de menos de 20 minutos por día (alrededor de 1,5 horas a la semana) enseñando estos contenidos, fundamentalmente a través de la historia.

El caso de los Estudios Sociales en Inglaterra y Europa fue estudiado por Gómez (2001) donde resalta que su popularidad se da tras las críticas realizadas después de la segunda guerra mundial a disciplinas como la historia y la geografía, debido a la duda generada por su uso educativo. La trayectoria de los Estudios Sociales (ES) en Inglaterra es fijada por una normativa aparecida en 1904, cuando se definían como un conocimiento no académico, con un fuerte componente utilitario, de bajo estatus y escasísima aceptación entre el profesorado.

En una segunda época reaparecen como los New Social Studies, a lo largo de las décadas de los años sesenta y setenta del siglo XX impulsados, según Gómez (2001), por tres tradiciones: “la utilitaria (los conceptos sociales seleccionados tendrían muy presente su potencialidad para explicar problemas concretos que interesaban a los alumnos), la académico-preparatoria (desarrollo de conceptos abstractos para una etapa posterior de la educación) y la pedagógica o *progressive* en la que se consideraban cuestiones relacionadas con las ideas y los intereses de los alumnos en relación con lo que podían afectar a sus procesos de aprendizaje” (p 4).

Con la victoria de Margaret Thatcher a finales de los años setenta, para Flew (1991) Gómez, se comenzó a gestar un proceso de cambios curriculares neoliberales que culminaron en 1986 con la publicación por O’Keeffe de *The Wayward Curriculum*. Se ubicaron visiblemente los postulados neoconservadores, para lo cual solicitaron una lista prescriptiva de las asignaturas básicas, y de este

listado se estudió cada una en relación a su utilidad al proyecto neoliberal y se conformó un núcleo mínimo de materias fundamentales¹⁰³. Teniendo en cuenta estas opiniones, Kenneth Baker, el Secretario de Estado, encaminó el proceso hacia la configuración del Education Reform Act promulgada en 1988, donde se encontraban (Gómez 2001) acciones encaminadas a cambios sustanciales en la enseñanza de la Geografía.

La orientación utilitaria y los temas transversales fueron las orientaciones dadas para los estudios sociales de Margaret Thatcher; se encontró que para el manejo de los temas que correspondían a las disciplinas escolares se requerían, más allá de contenidos, habilidades cuyo aprendizaje sería imprescindible para poder desenvolverse con competencia en la vida laboral. Se defendió una orientación en la que se insistía en la gran responsabilidad que tiene el ciudadano en la organización de su propia vida. Lo importante era competir y, por supuesto, ya se encargaría el mercado de poner a cada cual en su correcto sitio (Gómez 2001).

4.5.5.3. La geografía en los estudios sociales

La relación entre la geografía y los Estudios Integrados ha sido históricamente difícil, principalmente porque “la complicación surge de la naturaleza misma de la geografía”. Los temores relacionados con la identidad de la geografía evocados por los estudios integrados han sido agravados por la compleja relación histórica entre la geografía y otras asignaturas. De hecho, la geografía fue creada por especialistas de otras disciplinas cuyos estudios se integraron por una concentración sobre los problemas percibidos como geográficos. Como comentó

¹⁰³ Con la Ley de Reforma Educativa de 1988 la administración central, a través de la Secretaría de Estado, obtuvo poderes más amplios de los que nunca había tenido en cuanto a la ordenación de las materias que forman parte del currículum nacional: la educación religiosa no se desplazó; surgieron tres materias nucleares (matemáticas, inglés y ciencia), y siete materias básicas (historia, geografía, tecnología, música, arte, educación física, y para los alumnos de 11 años en adelante, una lengua extranjera). La Secretaría de Estado especifica para cada una de ellas los objetivos, los programas de estudio y los criterios de evaluación que considera apropiados (Galvez 1997).

Kirk (1964) “la geografía moderna fue creada por profesores universitarios, formados en otras disciplinas, que se hacían preguntas geográficas”.

Desde los años treinta se venía inculcando la idea, por lo menos en muchos países anglosajones y europeos, según Goodson (1995), que “un niño viene a la escuela no para aprender geografía, historia o inglés, sino para obtener una formación para la vida” (p 18). Por lo anterior, variadas propuestas pedagógicas abordaron sin mucha dificultad el reemplazó de las divisiones de asignaturas por los Estudios Sociales; no se veía mal montar un curso unificado, diseñado para darle a un niño el conocimiento y la comprensión de su tiempo, no considerado de manera aislada sino en relación con una variedad de problemas cercanos.

Diferentes estudios especializados, como otros que han llegado desde los análisis curriculares, han estado mostrando la reacción de los geógrafos, profesionales y maestros de geografía, en contra de retomar los Estudios Sociales. En 1959 el Comité de Educación de la Real Sociedad Geográfica apoyados por un memorándum declaró con claridad que los estudios sociales “destruirían el valor de la geografía como un importante medio de educación” y por lo tanto se declararon preocupados “por su propagación en las escuelas” (Goodson 1995 p 17).

A comienzos de los sesenta ya era muy difícil calcular el impacto de esta modalidad y precisar hasta qué punto ha avanzado la eliminación de la geografía como estudio organizado. Lo que estaba claro en esta década es que se incrustaba una fuerte tendencia a “romper las barreras entre las asignaturas”; si para algunos estas formas representaron una explicación dada para el cambio, para otros era enseñar una mezcla amorfa de geografía, historia y educación cívica, bajo el título de Estudios Sociales.

Sin embargo, esta perspectiva no solo se fue convirtiendo en un formato o una gramática de la escuela, sino que también quedaba claro que este enfoque

comenzó a expandirse por el mundo y América Latina en los años 60 a los 80, cuando se implementaron en buena parte de los países del continente. Lo cierto también es que esta modalidad ha estado fluctuando también en algunos currículos; por ejemplo, en los Estados Unidos lleva casi un siglo instaurado, en Colombia se instauró y desapareció en los 70 (es importante considerar aquí que una cosa es el formato de estudios sociales escolares y otro el de ciencias sociales) y a Centro América llegaron recientemente; en Argentina y Brasil hicieron parte de la historia educativa de las dictaduras militares.

4.5.5.4. Las mudanzas de la geografía dentro de los textos de ciencias sociales.

Cuando se hace mención a los libros de texto de Ciencias Sociales en Colombia, Álzate y Gómez (2009) nos advierten que hay que tener algunas precauciones en su elección como: (a) libros que siguen el enfoque curricular “integrado” propuesto por el currículo de 1989/1990 y años siguientes; (b) libros que retornan a las asignaturas de historia y geografía por separado, auspiciados por la autonomía curricular de la ley general de Educación de 1994; (c) libros que optaron por crear o aprovechar la multiplicidad de “programas” para enseñar ciencias sociales (unos que siguen el cambio curricular efectuado en 1976); otros, la historia entre sacada del programa de 1989/1990, dejando a un lado la geografía; otros, que son versiones creadas por las editoriales ante el vacío de un “programa oficial” para la enseñanza de la historia y la geografía y la diversidad de intereses manifestados por los docentes del país.

Las anteriores advertencias hacen parte de una diversa y variada gama de expresiones y presencias de la geografía escolar dentro de las ciencias sociales en la segunda mitad del siglo pasado. Para rastrear los cambios ocasionados dentro de esta disciplina escolar a través de su texto escolar, se revisaron en primera instancia los decretos y leyes expedidos por el Ministerio de Educación Nacional que regulan los contenidos e implementan planes de estudio. Se

consideraron aquellos que aparecen bajo la denominación de ciencias sociales y, por otro lado, se indagaron los temas y problemas que la geografía escolar comenzó a asumir especialmente después de los años setenta.

El Diario Oficial número 31169 (de 1963) contiene el decreto numero 1710 por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria. En este aparece la asignatura de Estudios sociales que se impartió con la siguiente intensidad: 5 horas para el grado 1 de primaria, 3 horas para el grado 2 de primaria, 6 horas para grado 3 de primaria, 6 horas en los grados 4 y 5 de primaria. Esta asignatura se componía de las siguientes materias: Historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo.

Una década después con la expedición del decreto número 080 de 1974 (enero 22) el plan fundamental mínimo para la educación media se organizó con un área denominada de Ciencias Sociales compuesta con un grupo variado de asignaturas como Educación Ética, Moral y Religiosa, que contenían la mayor intensidad, filosofía con tres horas en quinto y sexto de bachillerato, historia y geografía cada una con dos horas de intensidad; para primero, segundo y tercero bachillerato, se disponían tres horas semanales (nótese que se disminuye la intensidad pero se continua enseñando la geografía y la historia por separado). Finalmente en este momento aparece el área de comportamiento y salud para los dos últimos cursos del bachillerato. Las ciencias sociales se configuraban como un agrupamiento de temas referidos al hombre en su religiosidad, en su salud y en sus relaciones geográficas e históricas.

Ya para el año 1984 se expide (según Diario Oficial) el decreto número 1002 que buscaba implementar un plan fundamental mínimo de estudios, en consonancia con lo que el decreto denominó las modernas tendencias educativas y las necesidades del país. Las áreas comunes para la Educación Básica Primaria eran: ciencias naturales y salud, ciencias sociales, educación estética, educación física, recreación y deportes, educación religiosa y moral, español y literatura,

matemáticas; no se especificó el contenido de cada una, sin embargo quedaba claro que religión salía de las ciencias sociales y la salud se articulaba nuevamente a las ciencias naturales.

Después de los años ochenta la geografía, dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, se puede hallar separada en algunos colegios, razón por la cual no precisan de un solo texto sino de dos; pocos manuales se publicaron para este formato, dos de ellos son Gonzales (1985) y Neira (1982), otros que las “integran” y finalmente aquellos que recogen los recientes desarrollos curriculares del Ministerio de Educación colombiano, en relación a los estándares y lineamientos.

Si a través del currículo prescrito la geografía había enfrentado profundos desafíos después de los años setenta fundamentalmente, no menores fueron los cambios realizados por el currículum presentado a los profesores a través de los textos escolares; adicionalmente, con el ingreso de la geografía a las ciencias sociales surgieron nuevas temáticas. Nos referimos a los estudios y preocupaciones ambientales, que fueron ingresando de dos formas, la primera, asumiendo lo geográfico y lo ambiental; al respecto Arbeláez (1972) anotaba “después de describir geografía ahora haremos lo mismo con el medio ambiente, entendemos por medio ambiente el conjunto de condiciones físicas y biológicas que rinden a los organismos vivientes” (p 8). Más adelante se asume que el medio geográfico donde se desarrolla la vida del hombre es ecúmene”, la geografía era presentaba como una ciencia auxiliar de todas las ciencias sociales.

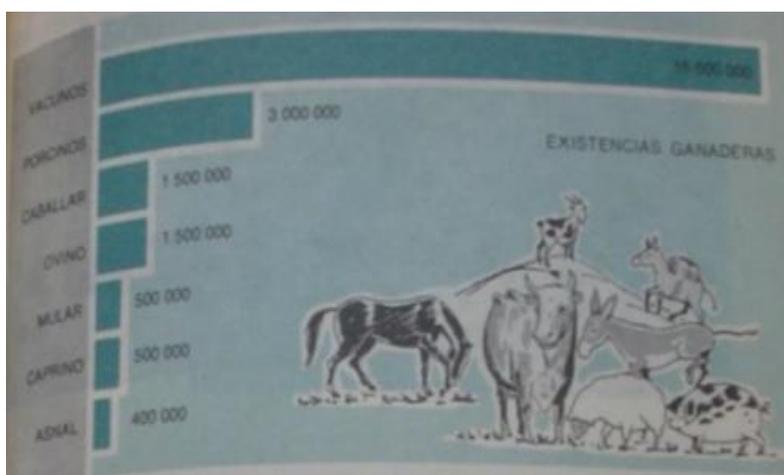
La estructura metodológica del texto de Arbeláez es presentada a través de lecturas de interés en cada unidad, resúmenes, léxico. El autor resalta el cuaderno del alumno al considerar que este contendrá explicaciones fundamentales, datos estadísticos, comparaciones sencillas; en el cuaderno debe reposar la actualización periódica del texto. Se recuerda que no se debe dictar el libro a los estudiantes ni hacerlo copiar. La geografía humana, para Arbeláez (1972), se

dividía en dos grupos, civilizados e incivilizados, este tema era una continuidad del siglo XIX.

Los estudios detallados del clima, la hidrografía, orografía, comenzaron a darle paso a los temas de los recursos naturales del país; Barros (1972) los define como “todos aquellos bienes que brinda la naturaleza y que se encuentran en el territorio patrio, estos pueden provenir de cualquiera de los reinos de la naturaleza y son aprovechados por los habitantes de muy diversa manera” (p 64). Las regiones se configuran mejor al incluir yendo subregiones, recordemos que siempre la idea de regionalización obedecía a preocupaciones didácticas. Con Barros se delinear mejor las cinco grandes regiones, Andina, Llanura del Caribe, Pacífico, Orinoquia y Amazonia.

Los temas de geografía económica que fueron fundamentales en los textos de los años cuarenta y cincuenta ahora se localizaron en la categoría de recursos naturales, que como explicamos anteriormente son discursos propios del desarrollo económico, en su orden de importancia para el autor, agricultura, ganadería, industria extractiva (ver imagen 40)

Imagen 30 Ganadería: segundo renglón de la economía colombiana



Fuente contextos sociales texto escolar 1987

La producción de textos escolares de geografía en la década del 70 sufre una mudanza significativa, pues dejan de ser escritos por profesores; antes su experiencia pedagógica evidenciaban los temas de mayor complejidad, los tiempos, y la pertinencia temática. Al alejar arrancar el texto de los maestros y de sus prácticas para dárselo a los especialistas, la experiencia dejó de ser sistematizada y comienzan a entrar los formatos de la disciplina base para ser vaciados en el texto, y algunos temas tradicionales como la tierra, los planetas, dejaron de ser relevantes, los autores no maestros se apoyan en los elementos básicos de las disciplinas y acuden a la transposición didáctica para resolver las conexiones disciplina escuela.

La geografía también comienza a definirse de manera más disciplinaria, mostrando sus clasificaciones y múltiples taxonomías; Arbeláez (1972) dedica un capítulo a este ejercicio en su libro. Recordemos que en otras épocas la definición de geografía era dada en atención a la estructura y contenidos del texto; por ejemplo, si se asumía que la geografía era la descripción de la tierra, los ríos y la economía, de esa manera el libro se desarrollaba. Los textos comenzaron a mostrar la geografía con las discusiones que ella tenía con otras disciplinas, este era un hecho nuevo que a los viejos maestros en términos del saber escolar no les despertaba interés., nos referimos a sus conexiones discusiones epistemológicas con la antropología, o la sociología este tema en particular no era escolar.

Por otro lado, muy entrado los setenta los contenidos continuaban mostrando el determinismo geográfico, Forero (1970) en el texto geografía de Colombia, en la parte dedicada a la geografía humana bajo el título Características físicas y temperamentales de los tres elementos raciales, describe “el blanco es de estatura regular, ojos negros, tez blanca o morena, es soñador, poco realista, amante de la improvisación, valiente y algo perezoso para el trabajo, el indoamericano baja estatura, color aceituna, pelo lacio, inteligente, astuto, esforzado en el trabajo” (p 78). Adicionalmente, la categoría civilización sustentaba la geografía humana que se dividía en dos grupos: civilizados e incivilizados,

diferenciados entre sí por el lenguaje, los vestidos, los alimentos, se consideran como más civilizados quienes mejor han aprovechado los recursos, y primitivos los que no han sacado ventaja de sus recursos (Arbeláez 1972).

En la década de los ochenta, y bien entrada los noventa, se habían anclado los temas ambientales y del espacio social. Lo espacial comienza a nombrarse como si fuera lo geográfico, la tan usual geografía definida como descripción de la tierra dio paso en los textos a la definición dada por Ángel (1982), “como ciencia que interpreta, explica, los fenómenos físicos, bióticos, humanos, que se desarrollan sobre la superficie terrestre, teniendo en cuenta su ordenación y distribución en el espacio” (p 8); la geografía se presentaba como una ciencia de síntesis y por tanto se relaciona con los diferentes campos de la ciencia que estudian la tierra. Los conceptos de lo que era la geografía provenían ahora de la disciplina,

Ya en los años ochenta del siglo pasado los textos de geografía evidenciaban cambios notorios en su visión del territorio, este ya no se construía y limitaba, concepto impuesto en los textos del siglo XIX que le daba especial importancia a las fronteras, ni se articulaba y daba unidad a través de regiones, idea fuerte en los primeros cincuenta años del siglo XX. En los ochenta el territorio se mostraba en el texto escolar dentro de variables que requerían ordenarlo y organizarlo. Dos hechos explicarían estos nuevos asuntos el debilitamiento de una típica geografía escolar que se estaba dejando de conocer al ser funcionarios del Ministerio de Educación los ejecutores de los planes de estudio y los autores de textos por fuera de la escuela.

Adicionalmente desde la misma lógica que venimos describiendo surge la necesidad de integrar la geografía física y humana para presentarla como una sola, en consideración a que esta se incluye dentro de las ciencias sociales sin tener resuelta su propia integración (De Moreno,1980).es decir se requería una geografía escolar con capacidad para integrarse a las ciencias sociales ,por ello se

integró lo físico con lo humano en este momento dándole una mayor relevancia a la geografía humana especialmente a la población y los temas urbanos.

En la década de los ochenta el concepto articulador de región dio paso al de paisaje, más cercano a los estudios ambientales, que es definido (Ángel, 1982) así, “El paisaje natural es el constituido por elementos propios de la naturaleza y donde el hombre no ha hecho ninguna modificación, no podemos entender el concepto región geográfica sin incluir factores naturales y la acción del hombre” (p 46). Entraba el concepto de región geográfica que se definía desde el paisaje cultural y natural. En este momento los textos comienzan a presentar el objeto de la geografía a través de los temas referidos a la espacialidad, ya no regionales ni territoriales como se daba en las anteriores épocas. Para el geógrafo moderno, explica el mismo Ángel, “el objeto de la geografía lo constituye el espacio geográfico, entendido este como el conjunto de elementos y recursos que permiten su descripción, explicación, localización y conexión” (p.23). Por otra parte, la región geográfica se definía desde el paisaje cultural y natural. Finalmente los temas de fronteras, límites y territorio, ocupan en este momento las últimas páginas del texto y no se les da la importancia de otras épocas.

Imagen 41: Los efectos devastadores de los ciclones Paisajes Geografía de Colombia



Fuente: De Moreno 1982, P 72

El paisaje fue determinante en los textos de la década de los ochenta (Rojas, 1986). La geografía bajo este formato se definía como la ciencia que estudia el paisaje, el método para estudiarlo se compone de los siguientes pasos: observación, localización, relación con otras y evolución histórica. Con la categoría paisaje se coloniza con mayor propiedad la geografía de los temas ambientales, el clima hace parte de contenidos que se desarrollan al final del texto y pierde aquí su carácter integrador de otras épocas, por ello emerge la denominación medio ambiente geográfico. La manera como encontró el mundo escolar su articulación con lo ambiental a la geografía fue a través de la categoría paisaje, sin embargo, esta dinámica era una reproducción de la geografía academia,

El mundo escolar creó una categoría no presente en la geografía clásica académica, denominada medio ambiente geográfico. Rojas (1978) asume que está constituida por elementos físicos y biológicos que la naturaleza ofrece al hombre y por los elementos sociales. Estos elementos sociales son aquellas relaciones que el hombre entabla con los demás seres humanos para organizarse y explotar la naturaleza.

4.5.5.5. Los efectos de la prescripción curricular en la geografía escolar

A nivel de la prescripción curricular, las décadas de 1960-1990 dentro de la educación colombiana tienen un marcado dinamismo en cuanto a la formulación de decretos, leyes y resoluciones (sistema educacional). Curiosamente a medida que fue aumentando la regulación legislativa de la educación fueron disminuyendo las propuestas de planes nacionales de estudio. Por ejemplo, de los años cuarenta a los sesenta se formuló un currículo nacional en un promedio de cada dos años, para los periodos posteriores se dieron en promedio de 8 años. En cambio de 1946 a 1957 se formularon 6 leyes y de 1956 a 1965 se prescribieron 19. En este contexto nos preguntamos ¿A nivel del desarrollo curricular nacional e institucional qué dinámica y presencia se le otorgó a la geografía escolar? ¿desde la

prescripción curricular, qué significaciones, cambios, ajustes, estrategias y adaptaciones, produjo la escuela colombiana en sus planes de estudio?

Goodson (1995, 2000,1994) advierte permanentemente que el estudio de currículum no sólo se comprime a lo prescripto, a un documento escrito donde se plasman las intenciones educativas y se dan a conocer los contenidos a enseñar, sino también se comporta como un instrumento que dinamiza la política educativa, que contempla estrategias y experiencias que se espera ofrezcan a los alumnos y como una posibilidad de trabajo para los docentes, en tanto genera un proyecto de trabajo en cada escuela.

De una u otra manera, el estudio de lo prescripto tampoco se desliga de la escuela donde se instituye el saber escolar como el espacio social de la legitimación, producción y transmisión del conocimiento. Con la planeación de procesos que implican el diseño curricular a nivel nacional e institucional, se organizan de manera jerárquica una parte de los saberes escolares y sus regulaciones administrativas.

Comenzando la década del sesenta se expide el decreto número 31169 de 1963 con la intención, en primer lugar, de unificar y situar en un mismo rango la escuela primaria del medio urbano con la rural, considerando que regían desde 1950 tres planes y programas de estudio para la educación primaria diferenciados, “triple sistema educativo”. Se hace explícito en el decreto que se inicia una modalidad de pilotaje para implementar los cambios, es decir la experimentación en un grupo de escuela, esto como recomendación de la UNESCO a la educación mundial. Por otro lado, se colocaban en juego las sugerencias del Primer plan quinquenal de educación en Colombia y de los Seminarios Interamericanos de Educación.

De manera esquemática presentamos algunos de los objetivos de la educación primaria que este decreto impuso para ser integrados a los planes de estudio: “Contribuir al desarrollo armónico del niño y a la estructuración de su

personalidad, desde el concepto cristiano de la vida y de los principios de libertad y democracia, y la nacionalidad colombiana. Formar en el niño hábitos de higiene, de protección de la salud, de utilización adecuada de los recursos del medio. Capacitar al niño para una vida de responsabilidad y de trabajo con los recursos naturales y la práctica de manualidades, deportes y recreaciones útiles, y el desarrollo del sentido de solidaridad con todos los pueblos del mundo (Decreto número 31169). El plan de estudio propuesto por este decreto es el siguiente”:

Clases semanales.

Asignatura	Grado I	Grado II	Grado III	Grado IV	Grado V
Educación religiosa y moral	3	3	3	3	3
Castellano	9	9	7	7	6
Matemáticas	6	6	5	5	5
Estudios sociales	5	3	6	6	6
Ciencias naturales	3	3	5	3	6
Educación estética y manual	4	4	4	4	4
Educación física	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>3</u>
Suma total de clases en la semana	33	33	33	33	33

Las asignaturas del este plan se organizaron en las siguientes materias:

Educación Religiosa y Moral: Religión e Historia Sagrada.

Castellano: Lectura y escritura, vocabulario, composición oral y escrita, y gramática.

Matemáticas: Aritmética y geometría intuitiva.

Estudios Sociales: Historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo.

Ciencias Naturales: Introducción a las ciencias de la Naturaleza y su aplicación.

Educación estética y manual: Música, canto, dibujo, educación para el hogar, obras manuales.

Educación Física: Danzas, gimnasia y juegos educativos.

Los estudios sociales en este momento, como vimos anteriormente, tienen una fuerte incidencia de los modelos anglosajones, se toman cinco asignaturas para pensar un problema que es del orden cívico, especialmente ligado a la democracia, y la participación electoral. A continuación se mostrara algunas de las modalidades tomadas por los estudios sociales, que de acuerdo al decreto promulgado daba primacía a un saber frente a otros.

Después de 1965 buena parte de la legislación educativa colombiana se centró en crear estrategias que le permitieran escolarizar una gran masa de población que presionaba por un cupo escolar, dentro de las medidas tomadas para. El decreto número 0150 de 1967 vaticinaba que los cupos en educación elemental acumulados desde años anteriores, estaban colocando al país en una situación de emergencia que imponían una atención inmediata del gobierno; se reconocía por primera vez en este decreto la necesidad de educar las niñas y su mayor deserción.

“Que ese déficit es mayor en las zonas rurales, donde el índice más alto afecta a la mujer, lo cual es causa de desequilibrio social y económico, y debe facilitarse a las niñas del medio rural el acceso a la educación, para evitar una discriminación social violatoria de los derechos humanos; Que la escolaridad incompleta en las zonas rurales fomenta la deserción escolar, hace que aumente el número de repitentes y entraña una injusticia que es urgente remediar” (p 2)

Para poder enfrentar esta crisis nacional, el Ministerio de Educación se ideó las siguientes modalidades en educación elemental:

1. La escuela de funcionamiento intensivo se crea con un plan de estudio para agilizar tiempo y contenidos e incluye la enseñanza global¹⁰⁴.
2. Se implementó la escuela de doble jornada, en la que se utiliza una misma aula para el funcionamiento de dos grupos de alumnos, con sus respectivos maestros y mediante horarios especiales.

¹⁰⁴ El método global de enseñanza de la lectura no sitúa al niño ante las letras y sus sonidos, sino que sitúa delante la frase escrita con toda su complejidad, pero también con toda su carga de significación y sentido.

3. Se implementó la escuela completa de un solo maestro mediante una reglamentación flexible, horarios adecuados, por lo anterior los cinco grados de la enseñanza primaria se le dieron a un solo maestro.

Escuela de funcionamiento intensivo

Artículo 2° La escuela primaria de funcionamiento intensivo tendrá el siguiente Plan de estudios:

Asignaturas			Clases semanales				
			Grados				
			I	II	III	IV	V
Educación religiosa y moral			2	3	3	3	3
Lenguaje	enseñanza global	18 hs.	6	6	7	6	
Matemáticas	enseñanza global	18 hs.	6	6	6	6	
Estudios sociales	enseñanza global	18 hs.	3	4	5	6	
Ciencias naturales	enseñanza global	18 hs.	2	3	4	4	
Educación estética y manual	enseñanza global	18 hs.	4	4	4	4	
Educación física			<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>2</u>
Suma total de clases en la semana			22	26	28	31	31

Las asignaturas del plan anterior comprenderán las siguientes materias:

Educación religiosa y moral. Religión e Historia Sagrada.

Lenguaje. Lectura y Escritura, Vocabulario, Composición Oral y Escrita y Gramática.

Matemáticas. Aritmética y Geometría Intuitiva.

Estudios Sociales. Historia, Geografía, Urbanidad, Cívica, Nociones de Economía y Cooperativismo. (El Plan prestará atención especial a la formación cívica y al espíritu de solidaridad social).

Ciencias Naturales. Introducción a las Ciencias de la Naturaleza y sus aplicaciones en los medios rural y urbano.

Educación para la Salud (para niñas, en 5° grado, Puericultura). (Se pondrá énfasis en la formación científica).

Educación Estética y Manual. Música, Canto, Dibujo, Educación para el Hogar, Obras

Manuales. (Se hará hincapié en la formación cultural del alumno).

Educación Física. Danzas, Gimnasia y Juegos Educativos. (Se velará por la formación de un espíritu deportivo).

A los estudios sociales bajo esta modalidad de funcionamiento intensivo se le adicionaban una introducción a la economía y se le disminuía tiempo frente a la propuesta anterior, el cooperativismo y la cívica pierden los privilegios otorgados por el decreto número 31169 de. Las áreas de Lenguaje, Matemáticas, Estudios Sociales, Ciencias Naturales y Educación Estética y Manual funcionarán en una integración continua, como enseñanza global (integración de elementos de contenidos).

El decreto número 080 de 1974 definió la educación media de la siguiente manera, “la etapa de formación educativa posterior a la educación elemental, durante la cual el alumno tiene la oportunidad de complementar la formación integral, identificar sus intereses, aptitudes y habilidades, y capacitarse prácticamente para continuar estudios superiores o desempeñar más eficientemente una determinada función en su comunidad”. PG???

La formación social de este plan de estudio giraba en torno a las siguientes premisas: 1. Aprender a vivir en un orden social democrático, 2. Comprender el papel que le corresponde desempeñar como miembro de un país en proceso de desarrollo, 3. Adquirir actitudes y hábitos de cooperación y de trabajo en equipo, dentro de las concepciones de convivencia y mutua tolerancia, 4. Conocer y apreciar los valores de la nacionalidad, mediante la conservación y enriquecimiento del patrimonio cultural colombiano, 5. Afianzar el principio de que la familia es la célula esencial de toda sociedad.

Estas intencionalidades se reunirían en tres, preparar los imaginarios de los estudiantes para el desarrollo, moldear comportamientos hacia la convivencia y la tolerancia, y principios de nacionalidad. La geografía y la historia se presentaban separadas, pero para la primaria y las demás propuestas diversificadas técnicas y tecnológicas se mantuvieron los Estudios Sociales.

Plan del Decreto número 080 de 1974

Areas	Asignaturas	Grados (Horas – clase)					
		I	II	III	IV	V	VI
Sociales..							
Educación Ética, Moral y Religiosa...		3	3	3	2	1	1
Filosofía						3	3
Historia..		2	2	2	3		
Geografía		2	2	2	3		
Comportamiento y Salud						2	2
Idiomas..							
Español		4	4	4	4	4	4
Un idioma extranjero (electivo)		3	3	3	3	3	3
Ciencias Naturales		3	3	3	3		
Química						3	3
Física						3	3
Matemáticas		5	5	5	5	3	3
Educación Física		2	2	2	2	2	2
Educación Estética		2	2	2	2	2	2
Vocacionales y Técnicas		4	4	4	4	5	5
Intensificaciones (Optativas)		5	5	5	4	4	4
		35	35	35	35	35	35

Plan de estudios instituto técnico agrícola decreto 43156 1974

	III		IV	
	Sem. 05	Sem. 06	Sem. 07	Sem. 08
1. Español..	4	4	4	4
2. Lenguas Modernas Aplicadas	2	2	2	2
3. Estudios Sociales	4	4	4	4
4. Matemáticas	5	5	5	5
5. Ciencias Naturales	3	3	3	3
6. Religión.. . . .	2	2	2	2
7. Expresión y Educ. Estéticas.. . . .	2	2	—	—
8. Educación Física	2	2	2	2
Opcionales	1	1	3	3

Finalmente, el decreto 1002 de 1984 estructura todo el sistema educativo Colombiano por cuanto contempla un plan de estudio para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal.

El decreto conceptuaba el área de formación como conjunto estructurado de conceptos, habilidades, destrezas, valores y actitudes afines, relacionadas con un ámbito determinado de la cultura, anteriormente desglosados en materias y asignaturas.

Las áreas de formación se clasificaban en: comunes, las que ofrecen formación general a todos los alumnos en la Educación Básica y Media Vocacional, y propias, las que contribuyen a orientar al alumno hacia una formación específica en alguna modalidad de la Educación Media Vocacional, las áreas comunes son:

- Ciencias naturales y salud.
- Ciencias sociales.
- Educación estética.
- Educación física, recreación y deportes.
- Educación religiosa y moral.
- Español y literatura.
- Matemáticas

Se incluyen como áreas comunes la de educación en tecnología y la correspondiente a un idioma extranjero.

A manera de recapitulación pudiéramos decir que de los años sesenta a los ochenta (tres décadas) se produce lo que en este capítulo se denominó un desdibujamiento de la geografía escolar, por cuanto se integra este saber escolar a una nueva organización denominada Estudios Sociales, en la que llegó a compartir un espacio curricular hasta con cinco disciplinas más; más adelante en los ochenta se localiza finalmente la geografía hasta el día de hoy dentro de las ciencias sociales, bajo la integración curricular que en este momento apenas se enuncia, para ser más explícita en los años noventa.

En general se podría afirmar que lo que en este momento se denominaba geografía escolar era ya otra cosa, o hacía parte de otra configuración que aparecía en este momento.

Adicionalmente con este formato la historia se posiciona como una disciplina de mayor legitimidad social que la geografía. Dos hechos evidencian esta afirmación; el primero se encuentra en la ley 29 de 1964 por la cual se crean los premios nacionales de cultura, destinados a fomentar y recompensar la actividad científica, literaria, artística e histórica del país. El Congreso de Colombia decretó la creación de cuatro premios culturales que se denominaban “Premio Nacional de Ciencias”, “Premio Nacional de Literatura”, “Premio Nacional de Artes” y “Premio Nacional de Historia”. Recordemos que en décadas pasadas los premios reconocidos eran los organizados por la Sociedad Geográfica de Colombia que desaparecieron en la década del sesenta. El segundo hecho fue la creación del Instituto Superior de Historia de Colombia, Decreto Número 1903 de 1969, con un plan de estudio de tres años destinado a la formación de profesores de enseñanza media, el título otorgado era de profesor de Historia de Colombia.

5. DE LA ESCALA MUNDO A LA GLOBALIZACIÓN: INVISIBILIZACIÓN DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR.

Preámbulo

“Ahora, para contestar a la vieja pregunta sobre dónde está uno, aparentemente hay que dejar la tierra y viajar al espacio, y más exactamente en el ciberespacio de una red global de satélites” DI Paola 2007

En el capítulo anterior se mostraron cambios importantes en los temarios geográficos presentes en la escuela como un proceso de desdibujamiento originado por fuerzas ligadas a la instrucción, modernización, contaminación, y la planificación, además de la integración de lo geográfico a los estudios sociales y las ciencias sociales. En las tres últimas décadas estudiadas, referidas a los años sesenta, setenta y ochenta, surgieron cambios en las nuevas fuentes con las que se accedía al conocimiento de la superficie terrestre, diferentes a los mapas, planisferios y globos; un monopolio que se sustituyó con el surgimiento de las fotografías por satélite y los radares. La exploración interna del planeta Tierra se traslada al espacio sideral con la llegada del hombre a la luna; el legendario conocimiento de este planeta quedó en manos de físicos, químicos, geólogos e ingenieros, entre otros; los geógrafos apenas percibieron su desplazamiento.

En general para después de los años noventa se fue configurando la invisibilidad de la geografía escolar, a través de los siguientes procesos que los agrupamos así:

- 1) Las tensiones al interior de la escuela más referidas al currículo prescrito y las reformas educativas, nos referimos aquí a los estándares ,competencias, lineamientos, temas de ciudadanía, y temas transversales, lo anterior configura un nuevo formato la denominación de geografía desaparece dándole paso a las relaciones espaciales, los temas de ciudadanía, entre otros
- 2) La tensiones disciplinarias configuradas con la entrada del formato disciplinar geográfico a la escuela, con temas como la geografía humana,

de la percepción y urbana y la deslocalización de algunos contenidos que por más de un sólo habían estado presentes como prioritarios, las fronteras, las geografías regionales y universales dan paso a una fuerte geografía económica que se incubaba en el mundo escolar, los textos escolares comienzan a ser más pensados por geógrafos que por maestros.

- 3) Las tensiones del neoliberalismo y el neocapital humano, hacen parte dinámicas más estructurales impulsadas desde la economía y la productividad que configuraron un nuevo lenguaje para la pedagogía, calidad, autogestión, pedagogía laboral entre otras

De cómo estas tres tensiones determinan la invisibilidad de la geografía escolar tratara este apartado.

En Colombia los procesos de transformación e invisibilización¹⁰⁵ de la Geografía escolar, en la escuela media y primaria, comenzaron a cobrar impulso a partir de la década de 1990, como consecuencia de un proceso gestado en las décadas anteriores. Dichas transformaciones se explican por la combinación de una serie de factores: cambios en el enfoque disciplinar y didáctico de los diseños curriculares, (lineamientos, estándares y competencias), mayor proximidad entre este saber escolar y su disciplina referente con la integración de temas relevantes de la academia formal, renovación en los libros de texto elaborados con un

¹⁰⁵ Laspra (2011) nos recuerda que hablar de invisibilidad, en el mundo griego, es hablar de dioses. Fue Hermes, heraldo de los dioses, a quien se le representa calzado con sandalias aladas, cubriéndose la cabeza con un sombrero de ala ancha. Hermes pasaba por ser el dios del comercio y también del robo. No es casualidad que Hermes reúna en su figura estas tres actividades que requieren de la invisibilidad: el comercio, el robo y la comunicación, para funcionar correctamente. El ladrón ha de operar siempre sin ser visto; el comercio trabaja con la moneda que posee un valor representativo; y la comunicación asociada a la Hermenéutica siendo éste el arte de la desocultación, ver lo que no es visible pero que está presente. En últimas estaríamos asumiendo la invisibilidad como aquello que está materializado y tiene la propiedad de no dejarse ver aunque esté funcionando, y en términos de la geografía escolar se diría que es el momento en que este saber está presente en un proceso al que se le ha trastocado su formato tradicional para conducirlo a otra nueva manifestación.

formato internacional (similar para muchos países), y la necesidad de los profesores para incorporar perspectivas, temáticas y metodologías adaptadas a los nuevos desafíos de las ciencias sociales, con temas sobre ciudadanía, desarrollo sostenible, e inclusión.

Los años noventa se vieron cubiertos por aires de renovación, ligados a una variedad de fuerzas como el neoliberalismo, el cognitivismo, y la sociedad del conocimiento, atadas a la globalización y el mercado, y plasmadas a través de las reformas curriculares que se dieron finalizando los noventa de manera general en América Latina. Esos cambios modificaron las disciplinas escolares y, en particular, el mundo escolar geográfico.

La mundialización o globalización electrónica de las telecomunicaciones trastocó la disciplina y mudó sus referentes geopolíticos percibidos en diferentes dimensiones: por un lado, se crearon las fronteras móviles, modificadas dependiendo del espacio en el que se encuentra el individuo (mundo sincrónico) y la desterritorialización; por otro lado, los conceptos geográficos se modificaron para explicar las novedades ligadas a la hipercirculación del dinero metálico, virtual, pensados para un gran mercado que surte los flujos financieros.

Por consiguiente, el formato donde funciona la geografía escolar invisibilizada está articulado por discursos que provienen de la interdisciplinariedad, el currículo integrado, la transversalidad curricular, y las cátedras de profundización. En consecuencia, se fueron creando discursos y prácticas que combinaron diferentes tradiciones didáctico-pedagógicas y disciplinares, como el cognitivismo, el emprendimiento escolar y la innovación, entre otros. Las anteriores expresiones le generaron dos fuertes mutaciones a las disciplinas escolares, en general, y en particular a la geografía. Hubo cambios referidos al descentramiento o circulación de los saberes por fuera de la escuela y de los libros, que condujeron a la diseminación de procesos de des-localización y des-temporalización del saber escolar. El propósito de este capítulo es describir y

relacionar las diferentes fuerzas conceptos y subjetividades que explicarían la invisibilización en que se encuentra la geografía escolar en nuestro país.

5.1. EL NEOLIBERALISMO: LA ESCUELA MOLDEADA PARA EL INCENTIVO DEL MERCADO

“La capacidad de aprender con mayor rapidez que los competidores quizá sea la única ventaja competitiva sostenible”.
Peter Senge

Dejamos en el capítulo pasado una fuerza configurante de la educación global, denominada tecnocracia mundial; esta continuó modificando el discurso y su modelo de cambio social, en un camino que va del desarrollismo de los sesenta al neoliberalismo y la globalización en los ochenta y los noventa. Su influencia progresiva, según Guttman (2000), prolongó su incidencia en procesos económicos, políticos, sociales y culturales, como parte de un proyecto geopolítico conocido como Consenso de Washington, pactado en 1990 por altos funcionarios y empresarios corporativos del mundo desarrollado, así como por las agencias internacionales de financiamiento, Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional (FMI), que llevaron a la privatización de las industrias para estatales y de servicios públicos y a la reducción de la inversión pública en sectores estratégicos del desarrollo nacional.

Comenzando la década de los noventa a nivel disciplinar los geógrafos que reflexionaban sobre la legitimidad de su disciplina se dividía en dos grupos: los que consideraban que existía un gran desarrollo disciplinar en una profesión, que al margen de la enseñanza y la investigación, había surgido poco más de veinte años(para España), donde se contaba con más 1.600 geógrafos colegiados (triplicado en 7 años) en un programa que se impartía en 26 universidades, con un buen proceso de inserción laboral (Prieto 2008) y los que consideraban que la geografía se encontraba en su más difícil momento de identidad disciplinar, (fin de la geografía) presionada por las nuevas formas del conocimiento y de la

economía, que habían configurado un planeta profundamente desigual donde la mayoría vivía en medio de una profunda segregación espacial, con poco acceso a sobre lo que la geografía hablaba muy poco.

Comenzando la década de los noventa a nivel disciplinar los geógrafos que reflexionaban sobre la legitimidad de su disciplina se dividía en dos grupos: los que consideraban que existía un gran desarrollo disciplinar en una profesión, que al margen de la enseñanza y la investigación había surgido poco más de veinte años (para España), y contaban con más 1.600 geógrafos colegiados (triplicado en 7 años) en un programa que se impartía en 26 universidades, con un buen proceso de inserción laboral (Prieto 2008) y los que consideraban que la geografía se encontraba en su más difícil momento de identidad disciplinar, (fin de la geografía) presionada por las nuevas formas del conocimiento y de la economía, que había configurado un planeta desigual donde la mayoría vivía en medio de una profunda segregación espacial, sobre lo que la geografía hablaba muy poco. Y una geografía escolar que en su mayor dimensión le había cedido el paso a los estudios ambientales y a los temas del mundo disciplinar generando tensiones de identidad. (Narain 2009)

Todo lo anterior tenía como sustrato los ajustes económicos de los años ochenta que lograron que en los noventa América Latina y el Caribe registraran la mayor desigualdad del planeta. Sin embargo, esta crisis contenía múltiples contradicciones: en 1960 menos de la mitad de los niños, del mundo en desarrollo, de 6 a 11 años de edad, estaban matriculados en la escuela primaria, frente a 79% en los noventa. En 1980 había 50 millones de pobres, a fines de los noventa la cifra se había elevado a 192 millones (UNESCO 2000)..

En relación a la formación de maestros, en América del Sur al año 1991, en la educación preescolar el porcentaje de personal docente no titulado llegaba al 27.1% y al 21.5% en la educación primaria. Así mismo, al considerar la formación académica del personal docente en Latinoamérica y el Caribe, se observa que en educación preescolar el 25.8% eran docentes no titulados, porcentaje que logra

disminuir al 20.6% entre aquellos que se desempeñan en la educación primaria (Unesco 1996). Recordemos que dos décadas antes solo estaba titulado un 30% de maestros para la primaria, el cambio cualitativo y cuantitativo era sustancial.

Por otra parte, datos recogidos de OMC Organización Mundial del Comercio por De Rivero, (2001 p 7), evidencian que los países del Tercer Mundo, teniendo las $\frac{3}{4}$ partes de la población mundial (4.800 millones) sólo contaban iniciando este siglo con el 10% del total mundial de los ingenieros y científicos, con el 3% de las computadoras del mundo, y su inversión en investigación y desarrollo tecnológico ascendía a sólo 3 billones de dólares. En contraste, los países desarrollados con $\frac{1}{4}$ de la población mundial (1.000 millones de habitantes) contaban con el 90% de los científicos e ingenieros del mundo, de ellos, 90% en Estados Unidos, Europa y Japón. Además, detentan el 97% de las computadoras e invierten más de 220 billones de dólares en investigación y desarrollo tecnológico cada año.

Se asumió que esta crisis obedecía a varios factores. En primer lugar, a pautas y prácticas educativas que interiorizaron un proceso de aprendizaje, que corresponde a un modelo tradicional vigente. En consecuencia, era necesario enfrentar el hecho que a los maestros no se les formaba ni se les preparaba para desarrollar un proceso educativo acorde a las expectativas y demandas educativas de los educandos y el mundo actual (UNESCO 1996). Por otro lado, se culpó al sector público denunciando su estructuras como ineficaces, anticuadas, burocráticas y, a menudo, demasiado centralizadas, generando una destacada apología en favor de las privatizaciones. Y por último, la década del noventa se dedicó a trabajar el gran imperativo del momento: la escuela necesita el incentivo del mercado y la presión de la competencia para mejorar y renovarse, objetivo que se puede lograr con diversas formas de privatización.

Guttman (2000) muestra cómo se implementó en el campo de la educación un nuevo vocabulario inspirado directamente en la jerga de los negocios al soplar con más fuerza los vientos de la liberalización, “los directores y coordinadores

académicos se convirtieron en gerentes, los padres de familia se convirtieron en clientes. Así mismo, el papel formativo de la escuela se cambió por la innovación para ofrecer un ser eficaz que reporta beneficios y convierte a los alumnos en individuos aptos para el mercado de trabajo. Este movimiento se impone en el mundo entero a través de la globalización, a consecuencia del proceso de descrédito que enfrentaba la educación pública. El paso siguiente de este modelo fue convertir las escuelas en empresas, para que ello fuera posible la escuela necesitaba vivir la misma transformación que el lugar de trabajo” (p45). Se puso en firme una profunda reforma del sector público de la enseñanza, orientada hacia el mercado. Los anteriores cambios prepararon la escuela y se convirtieron en los antecedentes que acompañaron la invisibilidad de la geografía escolar.

5.1.1. Fuerzas neoliberales modificadoras del formato escolar

Consolidado el neoliberalismo como la orientación política económica que sustenta el capitalismo global en una buena parte del mundo, la educación escolar se sometió a mutaciones de fondo y forma, materializadas en las propuestas curriculares, en los planes y programas de estudios, desde la educación básica hasta el nivel superior, en diversos puntos del orbe, bajo el encuadre regulador de sistemas de evaluación y los estándares, que definen la función de los centros escolares hoy. Los currículos se han convertido, según Puiggrós (1996), en documentos públicos que expresan una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada.

Asimismo los currículos nacionales son testimonios públicos legitimadores de la escuela que tienen como misión mantener las racionalidades y retóricas imperantes (Goodson, 1995). En el caso de la racionalidad educativa del neoliberalismo, la génesis estructural de su propuesta se encuentra en la postulación del autoaprendizaje continuo como un modo de vida o un comportamiento que exige la inversión de la tríada tradicional de objetivos. En

lugar de la secuencia conocimientos/destrezas/comportamiento, en adelante ha de predominar la secuencia comportamiento/destrezas/ conocimientos. Los conocimientos o contenidos se localizan en la escuela de hoy en un lugar inferior. Dentro de la lógica de destrezas la jerarquización del conocimiento escolar se consolidó a través de las asignaturas que generarían mayores capacidades para el mundo del trabajo, o ventajas comparativas como inglés y la tecnología, la geografía se ubica en un lugar de importancia marginal.

En relación a los cambios y novedades implicados en la configuración de los conocimientos escolares después de los años ochenta del siglo pasado, como consecuencia del neoliberalismo globalizado, vamos a considerar algunos hechos importantes que tensionaron y modificaron los saberes escolares, en general, y en particular de la geografía, estos son: la pedagogía laboral, la paradoja de la participación y la autogestión, la ciudadanía global, la evaluación, las competencias, el aprendizaje y los discursos de calidad.

5.1.1.1. La pedagogía laboral

A comienzos de la década de los noventa ya se había configurado un campo que Sánchez (1999) denominó Pedagogía Laboral, centrado en la implementación de destrezas polivalentes¹⁰⁶ orientadas a la formación en la empresa, en la que convergen la necesidad de formar en nuevas tecnologías y flexibilidad para una adaptación continua a las nuevas circunstancias del mundo laboral. Las anteriores habilidades se denominaron competencias y se conjugaron con lo que se ha denominado la formación permanente. En medio de estas conformaciones se ubica la escuela, a la que se le considera un ciclo propedéutico de la formación para el trabajo. Una resolución (del 5 de junio de 1989) del

¹⁰⁶ Para Marelli (2000) lo polivalente se refiere al desempeño laboral caracterizado por la exigencia de requisitos comportamentales, como adaptabilidad a los cambios, posibilidad de trabajar con normas y reglas en diferentes situaciones, atención y responsabilidad, iniciativa, creatividad y motivación para aprender.

Consejo de las Comunidades Europeas¹⁰⁷, sobre formación permanente (referida al mundo laboral), mostró que la adaptación constante al puesto de trabajo implica la promoción de los trabajadores de las empresas y la capacidad de prevenir las nuevas dificultades que generan los cambios.

Adicionalmente en dicha resolución se señalaba como función de la formación continua la adaptación del contenido académico a los puestos de trabajo, en los niveles básico, primario y secundario, además de la formación profesional. Estos ciclos de formación se comprometerían con el desarrollo de habilidades básicas como capacidad para trabajar en equipo, posibilidades para la movilidad geográfica a nivel mundial (intensificación del inglés), creatividad, iniciativa, adaptabilidad a diversos entornos. Surgieron así las denominadas competencias básicas centradas en la lectura, la expresión oral y escrita, la capacidad para resolver problemas y trabajar en equipo (Morales, 2006).

Igualmente esta formación permanente, y polivalente a lo largo de toda la vida, servirá como sustituto de la escuela cerrada. En ella se ejercerá el control continuo como sustituto del examen, se impone la desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares para gestionar sus recursos (Contreras, 1999; Ball, 2002; Gimeno, 2005, 1993). En este momento el concepto de aprendizaje significativo no se desliga de la formación permanente; procesos de aprendizaje para regular comportamientos. Lo anterior genera nuevas modalidades en el formato escolar, denominadas por Gallo (2009) y Veiga-Neto (2010) como régimen de las escuelas con formas de control continuo, evaluación continua, de formación permanente y de locus de captura para implementación de tecnologías. Las ciencias y la matemática escolar se convierten en las asignaturas

107 La resolución determina que de ahora en adelante el principal criterio, o uno de los principales, en el proceso de selección del personal no va a ser la especialización o no va a estar dominado por el criterio de la super especialización en una tarea concreta. En la selección del personal va a predominar tanto el criterio de formación para el puesto de trabajo, que ha de desarrollarse como la capacidad de adaptación, y la capacidad para adaptarse a multiplex funciones y situaciones límite. Disponible en: http://www.fundaciontriptita.org/almacenV/publicaciones/documentos/8357_2792792005184650. PDF

escolares con mayor presencia en la escuela, la informática y el inglés son vistas como los contenidos sobre las que en primer lugar operaría la educación continua, emergen los proyectos nacionales de bilingüismo y de alfabetización digital.

5.1.1.2. La paradoja de la participación y la autogestión

La paradoja del momento es que los currículos nacionales implementaron en las últimas décadas un mecanismo pleno de control central, para la regulación del conocimiento escolar a través de estándares y lineamientos, en medio de un desmonte del estado de bienestar, que ha ocasionado una "des-responsabilización de los compromisos financieros, a través de alianzas con el sector privado, con el gobierno, las universidades pero especialmente el mundo de los negocios, y la descentralización educativa. (Cañequé - 2007)

Este control debía coexistir con la formulación de proyectos educativos institucionales PEI, diseñados por las comunidades educativas en procesos de participación democrática, como producto de su autonomía educativa; se imponía una extraña combinación de autonomía/control.

Desde los años ochenta, según Tedesco (1992), se vienen aplicando diversas formas de descentralización a las administraciones educativas, en algunos casos, especialmente en países federales, la descentralización es, por ahora, una simple transferencia de responsabilidades a los Estados, que mantienen administraciones educativas centralizadas; en otros, en cambio, la educación se ha transferido a los municipios. Algunas conclusiones preliminares en los noventa mostraban que la descentralización no había provocado mejores logros de aprendizaje en los alumnos, particularmente en los de origen popular.

En Colombia, Echeverri (1995) muestra cómo la descentralización, desde el punto de vista educativo, en los noventa reconoció autonomía para las regiones, los departamentos, los distritos y los municipios. Es por ello que el dúo autonomía

y autogestión se convirtió en la dupla impuesta por la Ley 60 de 1993 que en su artículo 3 define que “las entidades territoriales deberán cofinanciar los proyectos educativos y promover, evaluar y facilitar la capacitación y actualización de los docentes” (p 3). Se asumió que la capacidad de decisión de la comunidades locales, en la autonomía escolar se expresaba en el Proyecto Educativo Institucional, de acuerdo con "las situaciones y necesidades de los educandos, de la comunidad local, de la región y del país" (Ley 115 de 1994, artículos 73 y 77).

Las nuevas dinámicas espaciales buscaban a comienzos de los noventa que la escuela en su conjunto se convirtiera en una gestionadora de sus recursos en medio de una fuga de fuerzas que instauraban los currículos escolares con una fuerte dirección estatal.

5.1.1.3. La ciudadanía global

El neoliberalismo reconfiguró la categoría de ciudadanía¹⁰⁸ para integrarla al control y el manejo de los movimientos migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información, la comunicación, y la economía basada en el conocimiento. Los cambios contemporáneos están fijando un escenario propenso a incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación básica que, a través de la categoría ciudadanía, responda a estas nuevas configuraciones. Surgen temas como la inclusión, la paz, los derechos humanos, entre otros. Estudios recientes para Europa muestran que a la geografía escolar se le incluyen hoy temas referidos a la ciudadanía desde la migración, el desarrollo sustentable, y la alteralidad¹⁰⁹, entre otros

108 Para Adela Cortina, (2001,2003) si bien se acepta la existencia de una noción de ciudadano, esta debe retomarse con la precaución de que no hay un único concepto sobre ella, pues se comprende que no es la única presente en la contemporaneidad ni ha sido estática a lo largo de los siglos. Por lo anterior hay una línea que enmarca la ciudadanía como un derecho-deber, y otra como el multiculturalismo y el cosmopolitismo.

109 “Identidad y ciudadanía: nuevos territorios para la didáctica de la geografía “Rosa Cecilia de Cárdenas - María Cristina Franco, (2003) “Geografía y ciudadanía ¿para qué la educación geográfica en el siglo XXI? “Mercedes Molina Ibáñez (2002) “Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? “Xosé Manuel Souto González (2010) “Didáctica de la geografía y

El informe Delors (1996) es uno de los documentos que incisivamente reclama la presencia de la ciudadanía en la escuela. En él, a manera de justificación, se muestra que desde 1945 ha habido unas 150 guerras que han causado 20 millones de muertos, antes y también después de la caída del muro de Berlín. Delors se pregunta, ¿Nuevos riesgos o riesgos antiguos? Las tensiones más latentes se encuentran focalizadas y estallan entre naciones, entre grupos étnicos, o en relación con injusticias acumuladas en los planos económico y social. Medir estos riesgos y organizarse para prevenirlos es el deber de todos los dirigentes, pero fundamentalmente es una obligación para la escuela buscar salidas y espacios de formación, para estimular la presencia de la ciudadanía como tema de interés curricular.

Pero lo que hoy podría estar ajustando los saberes de la escuela, con mayor potencia, es la idea de educar para la Ciudadanía Global¹¹⁰ (Oxfam, 2005 p 7); significa educar con la intención de producir una transformación progresiva en los valores, actitudes y comportamientos, implica en esencia la búsqueda de nuevas subjetividades.

Las preocupaciones de los conocimientos escolares están planteados, fundamentalmente, alrededor de la defensa del equilibrio medioambiental, la diversidad, respeto por las minorías, respeto por las señales de identidad, consumo responsable, y el respeto de los derechos humanos. Estos temas no siempre han estado presentes en el mundo escolar, como principios orientadores

ciudadanía europea en el contexto español. Permanencias y cambios en la enseñanza de la geografía en España” Teresa García Santa María (2009)

110 Oxfam es una confederación internacional de 17 organizaciones que trabajan conjuntamente en 92 países como parte de un movimiento global que busca, entre sus objetivos principales, erradicar la pobreza mundial. Actualmente tiene presencia activa en Malí (Gao y Kayes), Burkina Faso (Norte y Centro-Norte), Mauritania (Brakna y Gorgol), Senegal (Kolda y Kedougou), Gambia (Kombo Sur), Níger (Tahoua, Maradi, Zinder, Tillabery, Dosso, Agadez y Niamey) y Chad (Bar el Gazal y Guera). Algunas de sus tareas se concentran en producir documentos y programas para la escuela primaria y básica. <http://www.oxfam.org/es>

del currículum; en todo caso hoy hacen parte de lo que llamamos los temas transversales del plan de estudio.

En este nuevo escenario crece la percepción de que algunas competencias y contenidos de aprendizaje esenciales para el ejercicio de la ciudadanía se encuentran escasamente representadas en el currículo escolar. Esta demanda se ve además reforzada por nuevas prácticas que buscan transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que, hasta épocas recientes, eran asumidos por otras instancias educativas, de socialización y de formación como familia, iglesia, agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas (Coll, 2003). La ciudadanía se convierte en el tema privilegiado de las ciencias sociales, se inicia el desplazamiento de una vez por todas de la predominancia del currículo prescripto, centrada en la historia y la, geografías del mundo escolar.

5.1.1.4. Pedagogía de las competencias: contenidos versus capacidades

El formato escolar después de los años noventa se vio alterado con la introducción del sistema de competencias como modelo educativo en los currículos prescriptos. Moreno (2002) muestra que este fue impuesto por la Secretary's Commission en Archiving Necessary Skills de la Secretaria del Trabajo de USA en 1991; el documento en su extensión analiza las capacidades que la gente necesita en una economía flexible y competitiva. Para alcanzar este requerimiento se debía propiciar un cambio en la forma de manejar los conocimientos escolares.

La recomendación de masificar las competencias en el mundo escolar también se encontró en el Informe Delors (1996). Autores como Matheson y Bagnall (2000), llaman la atención sobre el cambio en el uso del término 'educación a lo largo de toda la vida', utilizado en el Informe Faure, por el de 'aprendizaje a lo largo de toda la vida', que hoy se usa más asiduamente. Esto no sólo señala un cambio terminológico, sino que refleja un desarrollo sustancial. El primer término procedente del Informe Faure, se asocia con la formación integral,

para personas y comunidades más humanas frente al rápido cambio social; el segundo término, consolidado durante la década de los noventa, especialmente en Europa, está relacionado con la formación y la adquisición de nuevas competencias que posibilitarían a las personas enfrentar las demandas del cambiante mundo del trabajo.

En Colombia, atendiendo a Bernal y Chávez (2002), durante los años ochenta se dieron los primeros pasos para la implementación del concepto de competencia en educación. “Sin embargo, es en 1984 cuando los teóricos del Ministerio de Educación Nacional publican los marcos generales para el currículo iniciando con el español y la literatura en donde aparece el término de competencia comunicativa ligado a las prácticas educativas. Relacionado con el proceso de adopción del concepto de competencia a la educación, se da la búsqueda de otros procedimientos evaluativos” (p4). Por lo anterior, las competencias básicas se consolidan a través de la lectura, la expresión oral y escrita, la capacidad para resolver problemas y trabajar en equipo, entre las más importantes. Se estimó que la educación debería ser más abierta, flexible y, sobretodo, permanente, estando al mismo tiempo más vinculada con los sectores productivos” (Argüelles, 2002).

Coll (2003) explica cómo se introdujeron en el currículo las competencias y los contenidos de aprendizaje esenciales, relacionados también con la necesidad de consolidar el ejercicio de la ciudadanía. A comienzos de los noventa la prioridad era inyectar este tema, por ello se implementaron masivamente las reformas curriculares. Pero las competencias llegaron también para contrarrestar el problema de la sobrecarga de contenidos. Por ello se implementó la agrupación de contenidos escolares a través de denominaciones como estándares de ciencias que para el caso Colombiano unían las naturales con las sociales

A pesar de la expansión acelerada del modelo de competencias, existió desde sus inicios una gran diversidad conceptual acerca de su noción, que ya

ostentaba diversas connotaciones en el mundo empresarial, antes de emplearse en el ámbito educativo. Se hace viable concluir que la noción de competencia es de carácter polisémico, dado que revela diversos parámetros y modelos del tipo de habilidades y contextos a los que se refiera, además de haberse integrado al mundo de la pedagogía con diversas connotaciones.

La noción de competencia envuelve, inevitablemente, desplegar una actividad, hacer uso de saberes, pero sobretodo de procedimientos, situados en una práctica en conjunción con capacidades, habilidades o destrezas, para realizar una actividad académica o profesional. Sin embargo, “desde la mirada de los difusores de la educación basada en competencias, estas no se limitaban a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la mera posesión de habilidades y destrezas, sino que se ven acompañadas necesariamente de elementos teóricos y actitudinales” (Díaz y Rigo, 2002). Lo anterior conecta directamente el enfoque de las competencias con el debate de los estándares (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004), al que dedicaremos el último apartado.

Desde los agenciamientos internacionales, el proyecto DeSeCo de la OCDE (2002) asume que cada competencia descansa sobre una composición de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos, motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. La Comisión Europea (2004) asume que el término 'competencia' se refiere a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes, y a la inclusión de la disposición para aprender.

Las competencias claves representan un paquete multifuncional y transferible de conocimientos, destrezas y actitudes, que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal, inclusión y empleo. Para PREAD (2006) la entrada por competencias en el establecimiento del currículo ayudaba efectivamente a diferenciar entre aprendizajes básicos imprescindibles y

deseables. Se concluye que el eje central de las competencias son las habilidades y destrezas movilizadas para una acción concreta, es decir se presentan como un tipo de pragmatismo pedagógico.

Molina (2006) presenta las competencias, desde la misma óptica, implicándolas desde la movilización articulada, entre el aprendizaje y la autogestión así:

a) Un individuo desarrolla competencias a partir de su capacidad de aprender de su experiencia. No emergen directamente de la relación entre enseñanza y aprendizaje.

b) El desarrollo de las competencias involucra un cambio personal integral. Más que una adquisición de competencias, lo que sucede es que el individuo se hace más competente. En este sentido, las competencias no son “cosas” sino capacidades procesuales de un individuo.

c) El desarrollo de las competencias dependía fundamentalmente de la capacidad del individuo de autogestionar su desarrollo personal o profesional. En este sentido, apelan al individuo en su desarrollo como sujeto y en el ámbito del ejercicio de su libertad.

Se admitió que tal vez el riesgo principal del concepto de competencia residía en que este constructo es asumido con excesivo entusiasmo por gobiernos, agencias y organismos internacionales. Por otro lado, la aparente y engañosa facilidad que ofrece para definir y concretar las intenciones educativas, por fuera de reflexiones pedagógicas. Y, finalmente, se resaltan los riesgos del acriticismo con el que se absorbió esta modalidad, lo que contribuye a hacer más ambiguos los criterios que subyacen a estas decisiones, sustrayéndolas al análisis y al debate público, por lo que son mostradas como la alternativa a la crisis de las disciplinas escolares.

¿Qué geografía se enseña bajo esta modalidad? tradicionalmente el profesor de esta disciplina optaba por seleccionar unos temas de acuerdo a su concepciones de saber y de didáctica, con esta nueva modalidad, el saber geográfico escolar se tensiona por dos aspectos, el primero, su falta de presencia en el currículo prescripto, y en caso de figurar el profesor cambia sus usuales preguntas ¿cómo y para que enseñar localización espacial, lectura y elaboración de mapas, conocimiento de los sistemas globales y relaciones espacio-sociedad? ¿Hasta qué punto son útiles para la vida del estudiante y su educación estos conocimientos?, con el sistema de competencia, se esperaba básicamente según Montserrat (2007) que los alumnos aprendan a pensar, a estudiar individualmente, a trabajar e interaccionar en grupo, a expresarse con corrección, a desarrollar proyecto, es decir habilidades laborales.

Montserrat y Villanueva, María (2007) Enseñar geografía en la educación secundaria: nuevos objetivos, nuevas competencias. Un estudio de caso. En Enseñanza de las ciencias sociales (2007, 6, 159-168).

5.1.1.5. Crisis de la enseñanza y un resurgir del aprendizaje

Comenzando la década de los noventa, la revista internacional de negocios Fortune publicada por Time Inc., división de Time Warner, el más importante conglomerado de medios en el mundo, anunciaba que “La empresa de mayor éxito de la década del 90 sería algo llamado organización inteligente” y aclaraba que al crecer la interconexión en el mundo, la complejidad y actividad en los negocios, el trabajo se vincularía cada vez más con el aprendizaje (Senge 2005). Así mismo, las organizaciones que erigirán una preeminencia a futuro serían las que revelen cómo cultivar el entusiasmo y la capacidad para el aprendizaje en todos los niveles de la organización. Una emergencia se estaba fraguando, la vieja teoría empresarial del liderazgo daba paso al aprendizaje.

El texto que abrió camino a esta discusión se tituló “La Quinta Disciplina”, de Peter Senge. El eje de su teoría se inscribía en el supuesto que las

organizaciones inteligentes eran posibles porque en el fondo todos éramos aprendices, “si nadie tiene que enseñar a un niño a aprender, todos estamos en condición de aprender” (p 34). Si asumimos el anterior postulado, esgrimía Sengle, “las organizaciones inteligentes son posibles porque aprender forma parte de nuestra naturaleza” (p 67).

Al transportar el concepto de organizaciones inteligentes a la educación, se conforma el concepto de Comunidad de Aprendizaje, para Torres (2003) esta se organiza:

“En torno a una comunidad humana ubicada en un área geográfica determinada (caserío, pueblo, barrio, ciudad, cantón, municipio, red escolar, etc.). Asume que toda comunidad humana organizada posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje, los cuales requieren ser identificados, valorados, desarrollados y articulados para garantizar que se satisfagan las necesidades de aprendizaje de todos los miembros de la comunidad, formal e informal; aprendizaje entre pares y aprendizaje inter-generacional; aprendizaje presencial y a distancia; aprendizaje auto dirigido y experiencial; aprendizaje en tiempo real y a través de medios virtuales; todos son potenciales educadores: niños/as, jóvenes y adultos, padres de familia, estudiantes y profesores, educadores y promotores comunitarios, comunicadores, profesionales, maestros y aprendices, trabajadores sociales, funcionarios públicos, desempleados y jubilados, personas mayores, ciudadanos en general; todos los medios y modalidades de aprendizaje: educación y formación/capacitación; educación formal, no-formal”(p 17).

Se da un giro al aprendizaje como corriente, con una visión amplia de la educación que ubica el aprendizaje en el centro, envolviendo todos los espacios que existen en la comunidad, y que no dependen del dúo aprendizaje /sistema escolar; se amplía la acción de aprender a bibliotecas, centros comunitarios, casas comunales, talleres, iglesias, museos, medios de comunicación, carteleras, cines, teatros, canchas deportivas, parques, telecentros, cabinas informáticas, etc. Concede gran valor y énfasis al aprendizaje inter-generacional y al aprendizaje entre pares (Torres 2003).

De igual manera, a fines de la década del noventa surge el concepto Necesidades Básicas de Aprendizaje insatisfechas, NEBA desarrollado por WCEFA (1990), UIE-UNESCO en 1997. Torres (2003 p 23) lo presenta en cuatro ambientes, así: (a) en diversos ámbitos: el hogar, la comunidad, la escuela, centros educativos fuera del sistema escolar; (b) a través de varios agentes (públicos y privados): la familia, la comunidad local y la sociedad nacional, el Estado/gobierno, y el mercado; (c) a través de varios medios, incluida la educación (formal, no-formal e informal) y la formación/capacitación, el autoaprendizaje y el aprendizaje experiencial, y modalidades tanto presenciales como a distancia, en tiempo real o virtuales; y (d) a lo largo de toda la vida, es decir, no únicamente durante un período en la vida de las personas. Estos NEBA, a juicio de Torres, son numerosas, se modifican a lo largo del tiempo y demandan replantearse a medida que las realidades y el conocimiento también cambian. Aprender a “adaptarse al cambio” tampoco es suficiente. Aprender a cambiar, a promover, dirigir y redirigir proactivamente es lo que debe realizarse hoy (Delors, 1996).

En los noventa el aprendizaje permanente se dinamizó como el principio rector para la organización de los sistemas de enseñanza y para la construcción de la “sociedad del conocimiento”. El aprendizaje permanente no está construido con la lógica del mundo escolar, el hacer parte de la lógica de las competencias, por ello Torres (2003) explicaba que existe un viraje del énfasis de la enseñanza al aprendizaje y de este al aprendizaje a lo largo de toda la vida: “un nuevo momento y una nueva oportunidad a la educación permanente que reconoce esencialmente dos hechos interrelacionados: (a) que el aprendizaje se realiza a lo largo de la vida (no en un período determinado de la vida de una persona) y (b) que el aprendizaje se realiza a lo ancho de la vida (no únicamente en el sistema escolar)” (p23).

5.1.1.6. Calidad educativa: No hacen falta más recursos, sólo hay que gestionar los existentes.

Para el neoliberalismo cada uno es responsable de lo que le sucede y cada uno tiene lo que se merece en función de las decisiones que adopta

De todos los conceptos naturalizados hoy en la escuela, el de la calidad pareciera ser el que con mayor fuerza se viene instalando: al respecto existe hoy el supuesto que todos entendemos lo mismo en referencia a ese concepto. No obstante, la calidad puede tener referentes distintos para distintos actores con una diversidad de significados. Para González (2008) se dan diferentes conceptos desde el paradigma humanista, el paradigma conductista y el paradigma crítico. Plantea que cada aproximación llevará a observar indicadores distintos para determinar si la calidad está presente en el sistema y en qué niveles.

Lo que se recoge de cada una de las posiciones existentes, es que la génesis de esta denominación es la calidad total (una teoría de la administración ajustada en la satisfacción de los deseos y de las expectativas del cliente), el objetivo es buscar materializar la representación de los escenarios educativos como empresas. Para algunos autores como se verá más adelante este concepto es el gran motor que inyectó el paradigma neoliberal a las prácticas escolares.

Al igual que conceptos como eficiencia, lineamientos, competencias y estándares, la calidad viene de la mano de nociones "importadas" de las teorías de la administración empresarial, afirmadas en el modelo de la eficiencia económica (eficientismo). Las anteriores categorías siempre encontraron resistencia en los sectores sociales, dado el valor fundamental que se le da a los elementos materiales y las metodologías para evaluar los procesos propuestos (como las de costo-beneficio y costo-efectividad), desde un comienzo estas teorías encontraron reacciones y adecuaciones.

En general la calidad de la educación significa buenos resultados, y en la denominada teoría empresarial la calidad se define como: hacer las cosas bien, independientemente del costo y del esfuerzo demandado, por lo que se requiere que todo proceso se someta a una fase identificada con el “control de calidad” o procesos de certificación, en donde se destaca el empleo de técnicas de inspección aplicadas a la producción en la gestión empresarial. El Concejo Internacional de Calidad (2001 p89) recomienda que en términos de educación se consideren cuatro aspectos:

1. El grado del logro del perfil, competencias y objetivos educacionales del nivel en que se estudia.
2. Infraestructura
3. Tecnología y Servicios

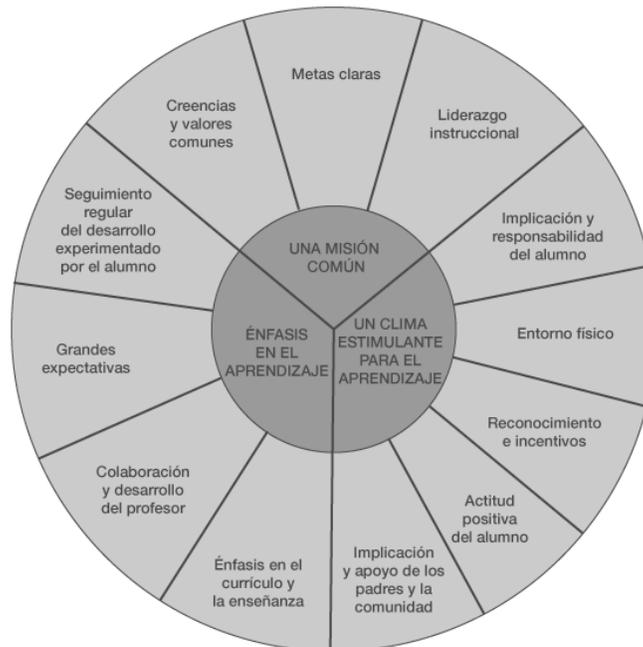
Se excluyen de esta mirada aspectos de corte pedagógico involucrados con las decisiones académicas y formativas. Las formas de introducir estas ideas al mundo escolar tuvieron que ver con objetivos cuantificables (lineamientos, metas, indicadores) y la evaluación, consecución de lo formulado a través de pruebas estandarizadas, clasificaciones básicas, realizar procesos atributivos interesados, distribuir los recursos mediante criterios coherentes con los resultados.

El otro debate de apropiación de las teorías de calidad se denominó escuelas de calidad, también consignado como “buenas escuelas” o, más recientemente, “escuelas eficaces” que, fueron tomadas de Sammons, Hilman y Mortimore (1995), deben reunir las siguientes características (imagen 31)

1. Liderazgo profesional
2. Visión y objetivos compartidos
3. Un ambiente que estimula el aprendizaje
4. La enseñanza y el aprendizaje como centro de la actividad escolar
5. Expectativas elevadas
6. Reforzamiento positivo
7. Supervisión del progreso
8. Derechos y responsabilidades de los alumnos
9. Enseñanza con propósito

- 10. Una organización que aprende
- 11. Colaboración de la familia y la escuela

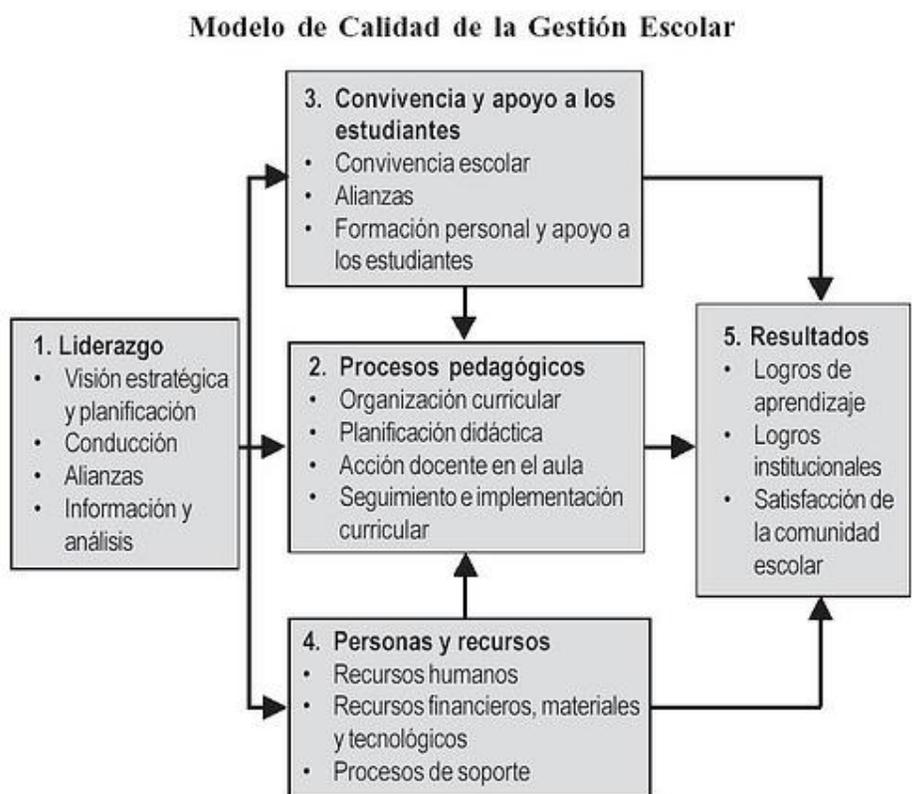
Imagen 42: Modelo de calidad de las Escuelas eficaces



Fuente Modelo inicial de Escuelas Eficaces (Stoll y Fink, 1999)
 Tomado de Educación Inclusiva www.ite.educacion.es

Los críticos más audaces de esta teoría son Ball (2001), Slee y Weine (2001). Para ellos, se buscaba con estas teorías justificar la inclusión de indicadores de evaluación de la calidad en la escuela, con la ausencia de una teorización sólida. Los teóricos de la calidad, aun así, se disponen a crear modelos basados en generalizaciones empíricas, con un arsenal de datos que no logran explicar fenómenos notorios en la educación contemporánea. El gráfico 1, elaborado en Chile, retoma el Modelo integrado de Scheerens (1992) y Marchesi y Martín (1998).

Imagen 43: modelo de calidad de la gestión escolar



Tomado de www.chilecalidad.cl/

El modelo presentado en la (imagen 32) la escuela aparece como un sistema complejo, con diferentes profundidades o niveles de análisis. A partir de ellos se puede reconocer un conjunto de principios vertebradores o ejes estructurantes (formas soportantes) de los sistemas escolares (convivencia escolar, procesos pedagógicos y recursos), lo pedagógico es la planeación y el seguimiento del currículo, los ejes estabilizadores, es decir quienes lo mantienen son el liderazgo y los resultados mostrados como logros. Este esquema es un buen ejemplo que muestra cómo la escuela neoliberal es conducida para que se auto gestione, creando condiciones para la desregulación económica estatal. La lógica de la disciplina escolar no existe ya que el currículo y su planeación están

dependiendo de la formulación cada vez más elaborada de capacidades y habilidades.

El cuarto debate proviene de Aguerrondo y Xifra (2002). Para estas autoras los mayores desacuerdos surgen cuando la calidad educativa se entiende unidimensionalmente, solo como eficiencia del servicio educativo. Estas concepciones eficientistas son peligrosas porque, al centrarse en el aspecto material de la educación, desconocen los aspectos inmateriales, vinculares y procesuales, que están en el centro del quehacer educativo y le dan su sentido.

De otra parte, para Tiana (2006) el concepto de calidad contendría al menos cuatro dimensiones: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción, y equidad. Llegar a procesos de calidad educativa implica que seamos capaces de alcanzar los objetivos propuestos, además de ser coherentes con las metas. Este concepto, plasmado en una concepción multidimensional, permite abordar la calidad como un sistema de coherencias múltiples.

Desde otras perspectivas, Viñao Frago (2001) asume el discurso sobre la calidad como “otro andamiaje neoliberal creado para la escuela, inyectado en la casi totalidad de las reformas educativas emprendidas en las décadas de los años 80 y 90 (como antes lo fueron los discursos sobre la participación y la idea de comunidad educativa, la democratización de la enseñanza y la educación compensatoria)” (p23), no es otra cosa que una sólida justificación técnica que le arrebató la escuela a la pedagogía misma.

Dentro de esta lógica, las pruebas estandarizadas sirven para clasificar y sancionar a los centros educativos incapaces de llegar a metas que no son en este caso de tipo institucionales sino generales; los saberes escolares se jerarquizan, los más importantes (ciencias, matemáticas y lenguaje) son medibles, los demás pasan a un lugar complementario, calidad es sinónimo de evaluación (Viñao Frago, 2001).

Se podría decir que aunque es muy fino el tejido conceptual de estos autores, lo claro y evidente es que más allá de la teoría misma las prácticas empresariales de la escuela están creando, a través de la calidad, unas subjetividades que involucran el currículo, los contenidos, los maestros. Las crisis de la escuela, considerada por la ausencia de maestros, los tiempos cortos para manejar contenidos en los planes de estudio, las dificultades para manejar didácticamente un grupo, cambiaron hoy y se refiere a las crisis de eficiencia, eficacia y productividad.

La calidad vendría a funcionar como un dispositivo del mundo escolar que le sirve de soporte y realización a las competencias, en tal sentido los discursos pedagógicos se mezclan y confunden con la planeación y la adquisición de metas, y los indicadores¹¹¹ con las disciplinas escolares.

5.1.2. Nuevo Capital humano: Conocimiento es riqueza y mercado

La concepción educativa de la teoría del capital humano, difundida en los años sesenta y setenta, decayó como cuerpo interpretativo en la década pérdida de los ochenta cuando comenzó a reducir su influencia al comprobación que el conjunto de convicciones sustentadas a lo largo de casi tres décadas no se correspondía con las transformaciones reales.

Ya en los años sesenta, advierte Aronson (2007), diversos estudios señalaron acerca de dos dificultades: la educación no producía los efectos de desarrollo económico esperados y se probó la insignificante conexión entre formación y honorarios. En consecuencia, se cuestionó la contribución de las instituciones educativas para remediar la disparidad de oportunidades sociales y la

¹¹¹ Esta concepción del proceso educativo se expresa en la Ley 115 de 1994 y en el decreto 1860 del mismo año, que oficializaron la existencia y la aplicación obligatoria de los logros, en oposición a la educación centrada en objetivos, Algunos de los indicadores de las ciencias sociales consignados en el de denominaron así “se le dificulta reconocer y localizar características del medio físico de Europa, Asia y África, caracteriza geográfica, económica y socialmente las civilizaciones antiguas de Asia, de Europa y de África.es decir ya no se hablaba ni de geografía, ni de ciencias sociales sino de indicadores

creación de riqueza. Finalmente, pudo corroborarse que el principio meritocrático, basado en el esfuerzo personal, funcionaba sólo dentro de las escuelas y universidades.

La etapa inicial de la teoría del capital humano estuvo pensada por economistas y sociólogos, dedicados a crear el instrumental teórico indispensable para el desarrollo de reformas en el área educativa que en el momento de su aparición debieron lidiar con una demanda desmedida de la educación primaria y secundaria. Por otro lado, el Estado en ese momento se encontraba favorecido por una concepción keynesiana que instituyó a la sociología de la educación como disciplina autorizada para tematizar acerca de la funcionalidad del sistema educativo (Aronson, 2007). Así mismo, el estado planificador previó las inversiones y las tasas de rendimiento según los ineludibles criterios del mercado, la autoridad conquistada por la ciencia en las actividades productivas y el futuro de la administración pública. La primera teoría del capital humano trasladó el peso del financiamiento educativo al sector de los mayores contribuyentes (Bonal, 1998).

El nuevo capital humano de los años noventa a diferencia del anterior, según Aronson (2007 p 37), consideraba que el mercado se regía más por la competencia por puestos de trabajo que por la competencia salarial, por lo que se trató de evitar la abundancia de titulados en situación de subempleo o directamente desempleados del primer modelo de los sesenta y setenta. La educación debía ubicar los individuos en distintos niveles de preparación, lo que daba lugar a “colas de empleo” o listas de espera, que les proporcionaban a los empresarios el conocimiento de las certificaciones de las diversas capacidades de aprendizaje de quienes buscaban trabajo; el modelo de competencias garantizaría este objetivo, además de contar con información acerca del tiempo que demandaría la formación del trabajador.

Solo hasta los años noventa, en el caso de América Latina, se logró establecer más claramente la relación entre educación y crecimiento económico.

Esta vez con un nuevo ingrediente, “el mercado” este hecho se evidenció en la publicación del Informe del BID Progreso Económico y Social en América Latina en 1997. El informe se basa en varios estudios técnicos para calcular las implicaciones de aumentar el nivel promedio de escolaridad en la fuerza laboral de la región, que era de 5.3 años (BID 1997).

Se consideró que la tasa potencial de crecimiento de América Latina se acrecentaría de una manera importante durante los próximos 10 años si el nivel educativo promedio de su fuerza laboral subiera un año por encima la tendencia establecida (BID 1997); se aumentaría en un punto porcentual la tasa potencial promedio de crecimiento durante la siguiente década. Con el nuevo capital humano la escuela desde diferentes ámbitos debía aumentar el nivel de escolaridad de los trabajadores, facilitar sin tropiezos el recorrido académico de un estudiante (promoción automática) y crear un sistema que conecte la escuela con un sistema propedéutico con la empresa, permitiendo que sobrevivan solo las prácticas de flexibilización y conocimientos escolares que fácilmente pasen de un lugar de trabajo a la escuela y viceversa.

Saber geografía no se convierte en una ventaja comparativa para la vida laboral como si lo es dominar una segunda lengua, técnicas informáticas, ciencias y matemáticas, aparecen las políticas de bilingüismo que establece el aumento de horas para el aprendizaje de una segunda lengua aun por encima del idioma materno.

Los conocimientos humanísticos y sociales en la escuela, seden espacios y para nuevos saberes, cátedras como las de emprendimiento escolar asumida como parte constitutiva de la formación para la creatividad, en la Ley 1014 de 2006, Ley de “fomento al emprendimiento” y La Ley 1014 que crea un estatus jurídico para que el sistema educativo colombiano promueva la cultura emprendedora a través de la formación en competencias básicas, competencias laborales, competencias ciudadanas y competencias empresariales.

5.1.2.1. Las reformas educativas como dispositivos de cambios curriculares.

El currículum es el corazón de cualquier emprendimiento educacional; cambios profundos se comenzaron a evidenciar con el reacomodamiento de las fuerzas de la globalización, una época de mundialización de los riesgos, de pérdida de las identidades diversas, de aceptación de los principios de los derechos humanos y de violaciones de los mismos en espacios inesperados.

Los anteriores cambios presionaron la regulación de los sistemas educativos en el mundo, se requería de las reformas curriculares para que se organizaran procesos educativos para niños y jóvenes. Por otro lado, se consideraba que la reforma de los planes de estudios era necesaria, ya que los contenidos, métodos y estructuras de la educación escolar existentes no parecían responder a las nuevas demandas sociales derivadas de los cambios culturales, políticos, económicos y tecnológicos que conforman las nuevas percepciones.

Las reformas educativas de los años sesenta y en adelante, según Popkewitz (1990), respondían a cuatro factores de la transformación que tenía lugar por aquel entonces en la sociedad, “el desarrollo de la profesionalización y la atribución de un nuevo status al conocimiento profesional, la importancia creciente de la ciencia, la expansión económica y la esperanza espiritual suscitada con motivo del fin de una guerra global” (p. 82). El impulso de reforma era ya tan poderoso en el campo educativo en los años ochenta que resultaba prácticamente imposible distinguir la investigación de la evaluación (Popkewitz, 1990).

Popkewitz (1990 p. 99) referencia que en el ámbito anglosajón a comienzos de los años noventa había más de 20 centros de investigación en Estados Unidos, subvencionados nacionalmente, que dedicaban sus esfuerzos a trabajar sobre la reforma escolar. La labor de muchos de ellos consistía, por ejemplo, en buscar escuelas modelo, elaborar programas de formación del profesorado y explicar sus

características. Incluso se diseñaron pilotajes, que pretendían tomar escuelas en experimentación para identificar las cualidades universales de la escolarización, y después exportarlas a otras. Pero además estas instituciones aprovecharon una serie de consensos¹¹² que le dieron soporte a los cambios globales.

La UNESCO, como el organismo más influyente en su configuración, dirigió el consenso y diseño las políticas de reforma educativa en América Latina. También participaron otras instituciones claves para el estudio y transformación de la educación como: la Oficina Regional para la Educación (OREALC), la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (ILPES), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Programa Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), la OEA (Organización de los Estados Americanos), el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI); estos organismos constituyen también grandes ejes en el diseño y seguimiento de las reformas.

Además de este grupo de instituciones que inyectaron las reformas, se requirió de un grupo de académicos que a la vez se desempeñaron como técnicos. Un giro muy interesante se comienza a captar en este momento, el perfil tradicional del economista y burócrata que fue clave en los años sesenta y setenta comenzaba a ser insuficiente después de los ochenta; surgen los consultores de perfil técnico, con formación econométrica e ingenieril. Se requería orientar las competencias profesionales, técnicas, institucionales y administrativas de quienes elaboran los planes de estudios. En 1999 se iniciaron una serie de consultas

¹¹² la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), la Conferencia sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo (1992), la Conferencia Mundial de Derechos Humanos (1993), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (1994), la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994), la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (1995), la cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (1995), la Reunión de mitad del decenio del Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos (1996), la Conferencia Internacional sobre la Educación de Adultos (1997) y la Conferencia Internacional sobre el Trabajo Infantil (1997), Marco de Acción de Dákar: Educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes. (UNESCO 2000)

regionales con los departamentos nacionales responsables de la gestión curricular a fin de realizar un inventario de las respectivas experiencias en materia de reforma curricular. De manera estratégica se organizaron seminarios y talleres regionales¹¹³ para los cinco continentes (Tawil, 2003).

El tercer factor determinante de los cambios llegó en 1987 con la introducción de los Programas de Ajuste Estructural (Structural Adjustment Programmes-SAPs). Moreira da Silva (2004) expone que el Banco Mundial "recomendó" y confirió a la educación el carácter de área de inversión económica socialmente productiva. Las condiciones macroeconómicas adversas y la intensa competencia intersectorial por los fondos públicos han reducido la capacidad de la mayoría de los gobiernos para continuar expandiendo la educación.

Dusell (2003) nos recuerda que ya a comienzos de los años noventa "en la mayoría de los países latinoamericanos se efectuaron, al mismo tiempo, transformaciones organizativas y pedagógicas que apuntaron a reconfigurar la disciplina escolar y las instituciones escolares" (p. 2). Las estrategias de cambio curricular fueron variadas e incluyeron desde el establecimiento de contenidos mínimos nacionales hasta el rediseño del conjunto de planes y programas desde el Estado nacional. Estos cambios, vistos por la Unesco, se dieron en diferentes dimensiones, económicas, ambientales y políticas entre otras, ver (imagen 34).

113 Nueva Delhi, India (marzo de 1999; ver Hallak, 2000), Buenos Aires, Argentina (septiembre de 1999; ver Braslavsky, 2000), Beijing, China (marzo de 2000; ver Poisson, 2001), Libreville, Gabón (octubre de 2000; ver Aglo, 2001), Bangkok, Tailandia (diciembre de 2000; ver Gregorio, 2001), Mascate, Omán (febrero de 2001; ver Rassekh, 2001), La Habana, Cuba (mayo de 2001; ver Byron, 2002), Nairobi, Kenya (junio de 2001; ver Aglo y Lethoko, 2002), Lagos, Nigeria (noviembre de 2001; ver Pillai 2003), Vilna, Lituania (diciembre de 2001; ver Tawil, 2002), Bohinj, Eslovenia (abril de 2002; ver Rozemeijer, 2003) y Vientián, República Democrática Popular Laos (septiembre de 2002; ver Tawil et al., 2003), UNESCO 2001

Imagen 44. Motivos del cambio curricular en la educación escolar

Dimensiones del cambio social	Posibles motivos del cambio curricular
Económica	Evolución de las pautas de producción y comercio; privatización, liberalización económica; nuevas economías basadas en el conocimiento; disminución del crecimiento económico; desempleo; mayor incidencia de la pobreza.
Tecnológica	Aceleración del desarrollo de la ciencia en general y de las tecnologías de la información y la comunicación en particular; biogenética
Social	Propagación del VIH/SIDA; exacerbación de las disparidades sociales, las divisiones socioeconómicas y la exclusión; mayor incidencia de violencia entre personas y entre grupos, conflictos violentos basada en la identidad; flujos migratorios.
Política	Transición a sistemas más abiertos de participación política; pluripartidismo; nuevas normas internacionales; derechos humanos
Ambiental	Contaminación y agotamiento de los recursos naturales; calentamiento del planeta; pautas de desarrollo insostenibles.

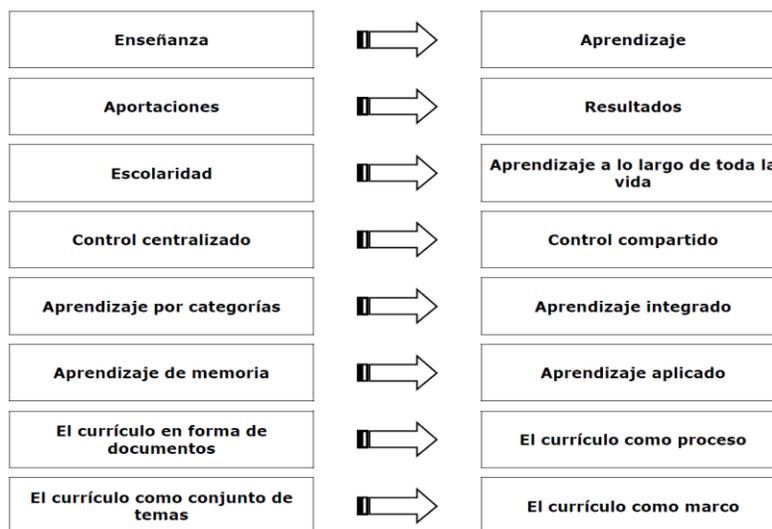
Fuente Tawil 2003 p. 2 (UNESCO, 2000).

Frente a los esfuerzos de reforma escolar llevados a cabo en Estados Unidos durante los años sesenta, centrados en el problema del currículo, las reformas prestaron atención a la calidad del profesorado, a los niveles de trabajo y a la educación profesional. En las presentes reformas, las metáforas del mercado se armonizaron con las de los resultados (rendición de cuentas), agregando medidas de entrada/salida para ofrecer un espejismo de progreso. La evaluación entrará como un dispositivo que moldeará, regulará formas y contenidos.

La administración social de la enseñanza y de los niños no es ninguna invención de las reformas educativas actuales; para Popkewitz (1991) el manejo del individuo es uno de los sellos de la modernidad visible desde el siglo XIX, el Estado moderno y la escuela moderna se desarrollaron paralelamente como sistemas de administración, preocupados ambos por la formación de un ciudadano que pudiera actuar dentro de las nuevas instituciones políticas y culturales como persona autorregulada y auto disciplinada. Sin embargo, la idea que el Estado era capaz de continuar administrando el saber escolar se plasmó en las nuevas instituciones y estrategias a través de las reformas. Dentro de este nuevo control, a través de lo curricular se dan algunas mudanzas de la enseñanza al aprendizaje (imagen 35), de la escolaridad al aprendizaje a lo largo de la vida, del control centralizado al compartido entre otros.

Imagen 45: Nuevas miradas currículo escolar

FIGURA 1. Nuevas tendencias en la elaboración curricular



Fuente: Adaptación elaborada de “Building capacities of curriculum specialist in East and South East Asia”. Tawil (2003, p.4)

En las últimas décadas nuevamente la educación tuvo un lugar destacado en la agenda de transformaciones de los países de la región. Si los años ochenta fueron considerados alguna vez “la década perdida” para América Latina, los años noventa, en cambio, fueron productivos en reformas estructurales significativas, que alcanzaron con mayor o menor profundidad a los sistemas educativos. Los cambios que se sucedieron fueron tanto de estructura y organización del sistema como de la vida cotidiana escolar (Dussell 2003).

Y como venimos mostrando, el currículum jugó un papel central en este proceso. Su cambio fue una de las estrategias preferidas por las administraciones educativas de la región; se determinó desde diferentes ángulos que se estaba enfrentando una situación crítica en los sistemas educativos a comienzos de los años 90, caracterizada por su inequidad e ineficiencia y por la obsolescencia o banalización de sus contenidos (CEPAL 1999). Podría pensarse que las acciones emprendidas por los diferentes países fueron la formulación e implementación de lineamientos y estándares curriculares, esto implicó la intervención de los contenidos y dinámicas de las disciplinas escolares.

El currículo escolar se legitimó por fuera del mundo escolar y pedagógico (Popkewitz y Pitman 1990 p 86). La introducción de la sociología y otros saberes expertos fue certificada por el sistema productivo por lo que los contenidos escolares en ciencias después del 60 y hasta nuestros días vendrían a darle predominancia al modo de razonar científico (resolución de problemas, métodos de investigación y de descubrimiento).

Pero sin duda, lo que marcaría los cambios más drásticos en la educación americana, y más adelante a un sinnúmero de naciones que hoy se rigen por estándares y lineamientos, es el informe *A Nation At Risk* (1983). Después de este se incorporan nuevas formas organizativas de las disciplinas escolares, dándole una mayor prioridad a las ciencias, el lenguaje y las matemáticas, lugar de predominancia que mantienen hoy en buena parte de los currículos nacionales.

Este informe, presentado por la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación, comparó los métodos de enseñanza y planes de estudios de los Estados Unidos, Alemania, Japón, Canadá y la Unión Soviética. Los resultados señalaron que la ciencia y la tecnología se han convertido en motor de cambio y progreso. Los Estados Unidos habían caído detrás de Japón, Alemania Occidental, Europa del Este y Rusia (URSS) en la producción de ingenieros y científicos. Se resaltó la escasez crítica de profesores de física, matemáticas, química, en el nivel secundario. La crisis económica y social de los ochenta era asumida por la escuela y más específicamente por los contenidos de los conocimientos escolares.

En Colombia las reformas educativas de los años noventa e inicios del dos mil se han estudiado desde una perspectiva que se centra en la legislación y en el actuar de las autoridades educativas. Y por otro lado desde la cultura escolar Miñana (2008) se refiere el incremento del “tiempo para el aprendizaje” y su uso “eficiente”, es decir, sin aumentar la inversiones “vacaciones” las implicaciones del cambio en la denominación p de “receso escolar” por el de, “jornada escolar” y “jornada laboral”, surge una la caja negra de estas reformas constituida por el estudio de su impacto dentro de la disciplina escolar podríamos enumerar así; a) el cambio de contenidos por competencias b) el cambio de disciplinas por estándares de agrupamiento, c) el cambio de disciplinas por conceptos y preguntas problemáticas (sicologización del currículo) d) disminución notoria de y tiempos para las humanidades, las ciencias sociales.

5.1.2.2. Los estándares como mecanismos finos de control

Una mirada de corte global a la forma como hoy se están educando los niños y jóvenes del mundo nos permite apreciar que se ha colocado un sello mundial, y nada neutral, a esa intencionalidad denominada estándares curriculares unificados para buena parte de los países, productos todos estos de políticas globales que antes que pedagógicas o educativas son económicas. El movimiento se origina en algunos países sajones durante finales de la década de 1980 y

principios de la de 1990, principalmente en Estados Unidos, Inglaterra, Escocia, Australia y Nueva Zelanda. De estos países, es sin duda en Estados Unidos donde se manifestó con mayor fuerza y grado de movilización política (Ferrer 2007 p. 12). Podríamos decir que es en este país donde se impulsaron los estándares, generando un auténtico “movimiento” de carácter neoconservador forjado por Ronald Reagan ¹¹⁴. Dada la naturaleza descentralizada de la educación norteamericana, no tuvieron un carácter nacional sino regional (Smith, Marshall, Fuhrman 1994). Como experiencia lograron ser avalados por un importante número de organizaciones civiles y gubernamentales, así como de universidades e institutos de investigación que ofrecieron su asesoramiento.

Para el caso de América Latina, estos emergen del informe titulado “El futuro está en juego”, de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL, 1998); allí se establecieron cuatro recomendaciones fundamentales para el logro real de la calidad de la educación en América Latina ¹¹⁵. La primera recomendación de la Comisión declara la necesidad de “establecer estándares para el sistema de educación y medir el avance en su cumplimiento”, esto implicaba una reorganización de los sistemas de evaluación estatales; por otro lado, se recomendaba fortalecer la profesión docente mediante incrementos en sueldos, el aumento de la inversión por alumno

114 Popkewitz (1994) nos muestra que en la época que se insertan las reformas, van de la mano del auge de la religión evangélica, la organización de grupos de «defensa de la vida» en protesta contra el aborto. Los intentos de introducir una enmienda constitucional que permitiría la oración en las escuelas y la opinión que los jóvenes carecen de motivación y de disciplina, además de un sentir generalizado de desintegración social y de necesidad de un nuevo «nacionalismo», sectores conservadores muy concretos insertan sus intereses en la escuela a través de una variedad de mecanismos entre los que se incluye la definición de valores culturales y la configuración del terreno donde tiene lugar el debate político (Shor, 1986). La restauración conservadora implicó el ejercicio de poder mediante la promoción de una determinada visión moral-religiosa sobre el género en la educación sexual, o favoreciendo ciertos intereses económicos a través del currículum de ciencia y tecnología.

115 Este informe, según PREAL (1998), no habría sido posible sin el apoyo sostenido del Banco Interamericano de Desarrollo, el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo de Canadá, la Agencia Norteamericana para el Desarrollo Internacional y el GE Fund, quienes prestaron y proporcionaron financiamiento permanente y flexible al Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.

en la educación y la masificación de las pruebas censales¹¹⁶. El representante por Colombia para generar y materializar estas políticas fue Rudolf Hommes como ministro de hacienda.

El movimiento de los estándares, según Ferrer (2007), contrastaba con acciones de reformas anteriores que pusieron mayor énfasis en garantizar el acceso universal a la escolaridad. Los términos que se convertirían en motores esenciales de los cambios se denominaron “conocimientos relevantes”, “calidad” y “equidad”. El modelo impuesto tenía una doble intencionalidad, por un lado controlar y ajustar los contenidos de la escuela transformándolos al modelo de competencias y, por otro, inyectar el principio de evaluación¹¹⁷ como eje articulador y dinamizador de la inversión y la vigilancia.

Para Casassus (1997 p. 4) los estándares son construcciones (constructos teóricos) de referencia útiles para llevar adelante acciones en algún ámbito determinado. Estos constructos son elaborados y acordados entre personas con el conocimiento y la autoridad para hacerlo; son informaciones sistematizadas y disponibles que nos dan una sensación de seguridad en nuestro accionar cotidiano, confiando en que lo que esperamos que vaya a ocurrir efectivamente ocurrirá. Así mismo, este concepto tiene un origen pragmático con un fuerte ejercicio práctico.

Por otra vía, Ferrer (2007 p. 6) reconoce que los estándares tuvieron su origen en los procesos de producción industrial, también fueron adoptados en

¹¹⁶ Lo que preocupaba en este momento a los promotores de la reforma es que la enseñanza de lenguaje, matemáticas y ciencias era deficiente en la mayoría de los países. Pocos estudiantes desarrollan habilidades adecuadas en las áreas del razonamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones.

¹¹⁷ Chile, según Banco Mundial (1995), fue uno de los primeros países de América Latina en crear el estímulo-inversión, según esta política cada escuela recibía un puntaje basado en el rendimiento promedio de sus alumnos en las evaluaciones, el nivel socioeconómico de la escuela, su ubicación en un área urbana o rural y el número de grados que la escuela ofrece. De acuerdo con este puntaje, las escuelas se clasifican en establecimientos de alto, mediano o bajo riesgo.

muchos ámbitos de la administración pública que precisaban medidas o parámetros muy claros para asegurar y evaluar la calidad o las condiciones de funcionamiento de los servicios y espacios públicos. En general, estos tienen las siguientes características: están sujetos a rendición de cuentas (lo que en inglés se denomina “accountability”)¹¹⁸, se sitúan en el ámbito de la acción, son sistematizados por personas autorizadas, deben ser públicamente conocidos, con indicadores del nivel de calidad.

En los estándares existe un tejido muy fino de control sobre el mundo escolar y sus saberes; se muestran y logran interiorizarse como productos de nuevos acuerdos públicos, productos de consultas, y democratización de las decisiones, que llegan con definiciones técnicas sobre cuáles aprendizajes deben ser alcanzados por todos los alumnos, independientemente de su origen o grupo socioeconómico. Por otro lado, logran que se acepte que existe una relación directa entre calidad, buen nivel educativo y resultados de evaluación; en tal sentido se prepara hoy toda una generación que ha estado presionada por los resultados de las pruebas censales desde el momento de su ingreso al sistema escolar, bajo el calificativo “lo que se mide es lo que existe”.

El establecimiento de estándares en Estados Unidos, según Franklin y Johnson (2006), fue una de las muchas respuestas que se dieron a una nación en peligro¹¹⁹. Para darle un impulso a este movimiento de los estándares se

118 Accountability o rendición de cuentas es un concepto que nace en la cultura anglosajona, y una de las primeras organizaciones preocupadas por este tema fue el Institute of Social and Ethical Accountability, una organización internacional sin fines de lucro que desde 1996 busca promover la rendición de cuentas. También para las organizaciones no gubernamentales e instituciones sin fines de lucro aparece como un concepto importante, y es así como en 2005 se firmó la "Carta de la rendición de cuentas". www.bcn.cl

¹¹⁹ la economía aplicada a la educación es algo que viene de mediado de los sesentas, pero que toma mucha fuerza en 1983 en Estados Unidos con la publicación de *“Una Nación en Peligro”*, donde se hace un balance de la educación en Estados Unidos y se le atribuye a la educación la pérdida de competitividad en esa época, coincide además con un período de estancamiento e inflación. En este libro, escrito fundamentalmente por economistas, se propone cambiar el modo de hacer educación, se echa la culpa a los profesores, a su formación etc. Tres años después Estados Unidos inició otra guerra, se mejoró la economía y nadie se disculpó con los profesores por el diagnóstico equivocado; esto se explica porque Estados Unidos es fundamentalmente una

organizó la Cumbre de Educación de 1989 celebrada en Charlottesville, Virginia, en la cual los gobernadores de la ciudad y el Presidente George Bush hicieron un llamado a desarrollar las metas de desempeño de las escuelas de la nación. Invocando el lenguaje de la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación, la Cumbre subrayó la importancia de dichas medidas para obtener resultados si los Estados Unidos pretendían mantener una economía competitiva.

Para resumir, los estándares, a juicio de Linn (1998), deben ser medibles para poder situar el nivel de logro, deben estar expresados de manera que puedan ser observados, medidos y evaluados

5.1.2.3 La evaluación

A mediados de los años noventa, la Mesa Redonda de Industriales Europeos (grupo prestigioso en la Unión Europea que congrega a 40 de las empresas más dinámicas con el propósito de intervenir en políticas económicas y sociales) señaló que “la época se venía caracterizando por una desvinculación de la educación necesaria para laborar en el complejo mundo actual”(p67) Se evidenció, por parte de este grupo de empresarios, molestia por los resultados de pruebas realizadas a nivel internacional, que desde finales de los noventa se vienen aplicando a nivel mundial. Los bachilleres de Estados Unidos figuraron en último lugar en matemáticas y entre lo últimos en ciencias. Así mismo, el Foro Mundial sobre la Educación, reunido en Dakar denunció que en el año 2000 existía más de 113 millones de niños sin paso a la enseñanza primaria y sin la adquisición de competencias laborales, (Guttman, 2000).

En general, la evaluación escolar está implicada en diversos debates y complejidades que subyacen en los procesos de reforma, así como contribuir a una formulación de las políticas más informadas. Sin embargo, la evaluación es

economía de guerra, el motor de su economía se fundamenta en la producción de armas.
<http://guillermobastias.wordpress.com/tag/una-nacion-en-peligro>.

una estrategia estatal que aparece como parte de la producción de ideas en un campo social, que se traduce en complejas dinámicas de poder. Las pruebas censales que periódicamente se vienen aplicando como PISA, entre otras, se han convertido en la punta de lanza que mide los alcances y debilidades de las reformas implementadas.

La evaluación ligada a las reformas educativas está atada a la calidad académica, por lo que no se desconecta de los discursos emergentes de la administración y gestión de los recursos asignados a los programas institucionales, que se estudiaron anteriormente en las fuerzas de calidad. Es importante considerar que un nuevo giro se comienza a gestar con la diferenciación entre evaluación de la calidad y control de calidad. Arredondo (1995) muestra que la evaluación de la calidad es una tarea de indagación cualitativa de valoración, apreciación, explicación o interpretación particular de casos o situaciones específicas, mientras que el control de calidad se refiere a una selección de indicadores o factores de calidad (entendida ésta en sí misma como un valor, norma o patrón homogéneo).

Así mismo, los organismos internacionales (CEPAL, BM, OCDE, UNESCO) trazaron como uno de los ejes trascendentales de las reformas y renovación de las estructuras académicas administrativas, el establecimiento de sistemas de evaluación/fiscalización de los recursos financieros, de los proyectos y programas de formación, y del trabajo académico. Con una fuerte centralización estatal se implementan los sistemas de acreditación y certificación educativa.

Por lo anterior, el funcionamiento institucional de la escuela quedó contenida en los criterios y mecanismos de evaluación de la calidad, compuestos por equipos de expertos dedicados a la elaboración y aplicación de formatos ad hoc con base en estándares de calidad, nacionales y mundiales, dando lugar a la instauración de formas de administración y gestión del trabajo y de los proyectos

académicas basadas en criterios empresariales de rentabilidad, eficiencia y calidad.

Adicionalmente, el estatus de un conocimiento escolar determina, siguiendo a Goodson (1991), cuál conocimiento es examinable y cuál no. La presencia de una materia escolar en una prueba censal es esencialmente una batalla sobre recursos materiales y perspectivas profesionales. Una muestra ilustrativa de esta pugna es el modo en que se construye y organiza el discurso sobre las materias escolares y el debate sobre su forma, contenido y estructura. Se tiene la idea, según Goodson, que las materias «académicas» son las que atraen a los estudiantes «capacitados», y que éstas son las evaluables gracias a la jerarquía alcanzada. Las evaluaciones actuales se centran en las materias consideradas «básicas»: ciencias, matemáticas y tecnología.

Estas materias básicas para Estados Unidos, según Popkewitz (1999), guardan relación con cuestiones sobre el declive económico y, también, con la aparición de un temario de la derecha encaminado a la reinserción de valores concretos y de los códigos morales de la «familia» en el aula.

5.1.2.4. Intencionalidades de las pruebas censales.

A partir del siglo XX la evaluación configura una entidad propia dentro de la educación, comenzando progresivamente a diferenciarse de otros campos disciplinares, gestando un movimiento que posteriormente será conocido con la denominación de “docimología” (Bonboir, 1972; Pieron, 1968, 1969; Barbier, 1993; Escudero, 2003), que suponen un primer acercamiento a la verdadera evaluación educativa. Las indagaciones referidas a sistemas nacionales de evaluación de la educación en América Latina comenzaron a sistematizarse en los últimos tres o cuatro años del siglo pasado.

Cueto (2006) presenta las implicaciones de los resultados generados por los sistemas de evaluación escolar:

“por un lado están los impactos de los resultados ligados a las bajas implicancias, que generan información para fines formativos de diverso tipo, sin consecuencias directas para los actores involucrados; por otro lado, los sistemas de altas implicancias, que usan los resultados de pruebas para diversos fines, como definir incentivos para los docentes (Chile, Sao Paulo en Brasil y México, por ejemplo), definir la promoción educativa de los estudiantes (Sao Paulo en Brasil, República Dominicana y Costa Rica, por ejemplo) o informar a la población sobre el rendimiento de los estudiantes en los centros educativos (por ejemplo, Chile)” (p 4).

Y desde comienzos de esta década, la Asociación Americana de Evaluación (AEA) (2002), aprobó y publicó un pronunciamiento sobre la utilización de pruebas estandarizadas aplicadas por los diversos estados en los Estados Unidos, mostrando que el resultado de estas pruebas no han mejorado la calidad de las escuelas, ni han disminuido las disparidades en el rendimiento académico con respecto a género, etnia, o nivel socioeconómico; tampoco han contribuido al avance del país en términos morales, sociales o económicos. En consecuencia, la AEA respalda y defiende el rendimiento de cuentas, pero no fundamentado en pruebas (Montes de Oca, 2003).

Algunos investigadores, como E Messner (2009), mirando el caso alemán concluye que las áreas seleccionadas en PISA no reflejan los planes de estudio de las asignaturas, sino sólo cualificaciones y competencias básicas, que harán después posible la integración de los contenidos del área. En matemática y ciencias naturales, estas competencias básicas abarcan toda la extensión temática del campo. En lectura, por el contrario, PISA sólo estudia el contenido cognitivo-objetivo de una única área parcial incluida en la asignatura.

Una de las conclusiones más interesantes que se resaltan sobre la relación evaluación y disciplina escolar es que las pruebas estandarizadas presionan el curriculum a través de las materias examinadas, entre las que usualmente se incluyen la lectura, la escritura, y las matemáticas, dejando por fuera las

disciplinas que no se evalúan, entre las que generalmente se encuentran las artes, la educación física y algunas ramas de las ciencias y el mundo social.

La lógica es la siguiente: cada disciplina escolar involucra unos tipos de pensamiento y de prácticas. Estas existencias se expresan en las representaciones del contenido que encontramos en los libros de texto, en los programas de los cursos o en el material utilizado en las aulas. Es el profesor quien debe juzgar la oportunidad de existencia de los contenidos (actividades, ejemplos, analogías y materiales). Esta potestad la tomó el currículo prescripto, presionado por los contenidos existentes en las evaluaciones censales. Por lo anterior, el profesor comienza a crear un lógica de contenidos ligado a la prueba censal a evaluar, de acuerdo a esta, y limita su enseñanza a los tiempos y necesidades de los exámenes. Los discursos sobre calidad buscan moldear y reorganizar el pensamiento del profesor para que oriente sus contenidos hacia las estrategias evaluativas.

5.1.3. El Cognitivism o la formación para un individualismo posesivo

Desde los años sesenta se viene presenciando un avance paulatino de las ciencias de la cognición, el constructivismo y los estudios del cerebro, desarrollándose con mayor ímpetu en la década de los noventa del lado de las reformas educativas. Los currículos de corte constructivista implementados abanderaron la consigna de las pedagogías centradas en el alumno.

Las denominaciones que adquirieron estas corrientes en nuestro medio fueron: enseñanza para el significado, o pedagogía significativa, enseñanza transformadora, o pedagogías centradas en el niño. En su origen estas corrientes comparten uno de los principales supuestos pedagógicos de la mayor parte de reformas, la búsqueda de un alumno más autónomo e independiente, capaz de hacer frente a la mayor parte de los retos planteados por los regímenes democráticos (Rodríguez 2009).

Las pedagogías constructivistas se presentaron como la opción innovadora didáctica y curricular más importante de las épocas globalizadoras, con mucho éxito desbancaron a las corrientes críticas, como una herramienta importante en el desarrollo de opciones curriculares que se denominaron enseñanza orientada a la acción. Sin embargo, los fundamentos del currículo se desplazaron, casi en exclusiva, hacia el terreno de la psicología conductual, donde desarrollaban mecanismos conductuales para programar la enseñanza del conocimiento.

Para Rodríguez (2009) la discusión sobre el cambio educativo y los nuevos derroteros educativos al fin del siglo pasado, se restringió y se reemplazó por un nuevo lenguaje psicológico que entretuvo la atención del profesorado de los focos liberadores, al cambiarse las preguntas de qué debe enseñarse, ¿por qué? y cómo. Esta jerga resultó especialmente penetrante en el desarrollo del Proyecto Educativo y Curricular. Pero especialmente trastocó las disciplinas escolares a las que se les comenzó a modificar su esencia para ser pensadas a través de pre conceptos, y el aprendizaje significativo.

El momento de estos cambios se conecta con los avances de las ciencias psicopedagógicas, dedicadas en gran medida al impulso de potencialidades cognoscitivas, afectivas y sociales, encaminadas al desenvolvimiento en las actividades que desempeña la persona. Estas son creadas especialmente en el mundo anglosajón y español, convirtiéndose en un modelo global; muchos estudiosos, aclara Gómez (2001), pretendieron poner al sujeto en el centro de sus preocupaciones; lo fundamental, en este caso, sería organizar la escuela de tal modo que favoreciera en los discentes una comprensión del mundo que se construía en la interacción con otras personas en contextos de enseñanza formales e informales.

“Globalmente, esto supuso dos cosas: por una parte, la aparición de planteamientos en los que, junto a la relevancia epistemológica, se enfatizaba igualmente en otras significaciones -sociológica y psicopedagógica- que habrían de ser tenidas en cuenta a la hora de

establecer pautas con las que seleccionar y organizar los contenidos en la enseñanza”(p. 4).

La reforma educativa en España, apunta Varela (1991), recurrió muy especialmente a expertos en psicología; la tesis de Varela es que este tipo de pedagogías, nacidas en el ámbito de la educación especial, se traspasa hasta las instituciones educativas de élite debida "al éxito de la cultura psicológica en nuestras sociedades contemporáneas”.

Los moldeamientos psicológicos en la escuela buscaron en los trabajadores capacidades para integrarse a ambientes flexibles y entusiastas en los que pudieran responder con rapidez a las demandas de los clientes para resolver problemas, incluyendo aspectos como la confianza en sí mismo, la autodisciplina y la capacidad para definir y resolver problemas, así como la capacidad y la voluntad de aprender (Popkewitz, 2000).

Pero el moldeamiento más importante inyectado por las reformas a través de su dispositivo psicopedagógico fue el de la consideración de los individuos como propietarios de sus capacidades, que Popkewitz (1990) denominó «individualismo posesivo»; dentro de este, la inteligencia, el carácter, el rendimiento y la moralidad, son tratados como «hechos objetivos» identificables y medibles independientemente de toda relación con la comunidad que los crea y los define. Poseer un rasgo determinado se considera como una relación de propiedad.

En el campo pedagógico, el individualismo posesivo, según Popkewitz (1990), espera una “mejora social resultante de los esfuerzos de los individuos por mejorar su situación a través de la participación política, el trabajo y el ejercicio del espíritu de iniciativa empresarial. Esta visión se compagina perfectamente con la noción de la libre empresa, la concepción liberal democrática de la sociedad y la idea de que el individuo puede mejorar su situación” (p. 85). Atendiendo a esta

reflexión valdría la pena preguntarse por las conexiones entre la triada ciudadanía, individualismo posesivo y prescripción curricular.

Conclusiones del apartado

A manera de conclusión podríamos afirmar que las fuerzas que estén moldeando las disciplinas escolares, dentro del neoliberalismo, son (la pedagogía laboral, la paradoja de la participación y la autogestión, la ciudadanía global, la pedagogía de las competencias, la crisis de la enseñanza y la emergencia de un nuevo aprendizaje, y la calidad educativa); adicionalmente, estas fuerzas se consolidan a través de las reformas educativas, los estándares curriculares y las teorías de la pedagogía cognitiva.

Lo anterior se constituye en un fino tejido y una racionalidad que Foucault (1991) denominó como gubernamentalidad y la expuso como un alejamiento de las nociones de gobierno anteriores basadas en la autoridad de quienes gobiernan, en esta nueva lógica el gobierno se realiza en cada individuo. La lógica del mercado cuyo crecimiento necesita que no haya interferencias gubernamentales, requiere de un sujeto y unas subjetividades en las que el individuo participe y proteja el flujo natural del mercado.

En la medida en que el gobierno necesita el poder, este nuevo sistema de pensamiento requiere la interacción de dos tecnologías de gobierno diferentes: tecnologías de poder y tecnologías del yo (Foucault, 1988). Por lo anterior, el neoliberalismo desarrolla una nueva articulación entre «el gobierno y los gobernados que depende cada vez más de modos en que se pide a los individuos que asuman el estatus de ser los sujetos de sus propias vidas, se pide a las escuelas ser responsables de toda su existencia, a los padres ser responsables de sus escuelas e hijos, en últimas se espera que cada uno sea capaz de gobernarse.

La educación desde todas sus dimensiones, curriculares, pedagógicas y administrativas, estará supeditada al establecimiento de una cultura empresarial

en la que el gobierno, los individuos y las organizaciones funcionan como el mercado. Para avalar que el juego empresarial y competitivo del mercado se realice aprovechando al máximo sus posibilidades, el neoliberalismo plantea que todas las formas de conducta trabajen con la misma racionalidad que el mercado: inspiradas de una racionalidad emprendedora.

Una nueva forma de ver el rol de las escuelas, surgió con las nociones constructivistas, con ellas se invitó a los sujetos a construir su propia racionalidad y a tomar por su cuenta responsabilidades que en otros tiempos eran del estado con el imaginario de un proyecto personal, convertido en su propia empresa.

Así mismo, las competencias tensionan y deslocalizan las disciplinas escolares. Estas pasaron a ser consideradas como una capacidad de ser, con potencialidades para resolver problemas con adaptabilidad y flexibilidad frente a los cambios, que algunos sociólogos como Ulrich Beck llaman “la sociedad del riesgo”, donde el control se desplaza al ámbito del individuo. Por consiguiente, se pide más “flexibilidad”; entonces resulta que los empresarios puedan despedir más fácilmente a sus trabajadores. Flexibilidad también significa que el Estado y la economía trasladan los riesgos al individuo. Cuanto más se desregulan y flexibilizan las relaciones laborales, con más rapidez pasamos de una sociedad del trabajo a otra de riesgos incalculables.

Adicional a los nuevos contenidos que entraron a la escuela, se impusieron unos criterios generales dentro de las reformas, tomados de Dussel (2006), que podemos sintetizar así:

“el predominio de una formación general, centrada en competencias o habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y la competitividad (dos nuevos conceptos estelares de las reformas educativas), la extensión de la formación básica común y la postergación de la diversificación educativa al ciclo superior de la enseñanza secundaria”.(P8)

Adicionalmente, surgen otras novedades en relación al lenguaje mismo, el nuevo concepto de currículum hoy es básico para la formación ciudadana y competente, centrado en el dominio de diversos lenguajes y códigos (idiomas, matemáticas), la

tecnología y el inglés. Formado en estructuras más comprensivas e interdisciplinarias (áreas, sectores, espacios curriculares). En general, se establece juicios psicológicos (la significatividad para los alumnos) y sociales (su contribución a la formación ciudadana y de competencias).

5.2. FIN DE LA GEOGRAFÍA: PLANETA INTERNET

En el apartado anterior hemos dejado una idea imperante dentro de la educación en la que los economistas dan por descontado que crecientes niveles de educación contribuyen al desarrollo económico, pero hasta hace poco no se sabía sobre cuánto afectan realmente los logros educativos la productividad y el crecimiento económico. Así mismo, la relación mercado y educación generó las reformas educativas de los años 90 y el control global de las prescripciones curriculares, ingresaron al mundo escolar nuevas disciplinas como la informática, se fortalecieron otras como las ciencias y las matemáticas y se invisibilizaron algunas como la geografía.

Se invisibiliza la geografía en un proceso de choque de fuerzas internas como la presencia de los estudios ambientales, y los contenidos disciplinares y fuerzas externas, acomodadas en el formato de la Pedagogía Laboral, centradas en la implementación de destrezas polivalentes orientadas a la formación en la empresa, que implemento una nueva lógica que rompe la secuencia de siglos atrás adquirida por la disciplina escolar: conocimientos/destrezas/comportamiento, en adelante ha de predominar la secuencia comportamiento/destrezas/conocimientos. La geografía por su esencia y estructura no se adapta a este formato fácilmente.

Los conocimientos o contenidos se localizan en la escuela de hoy en un lugar inferior, y a cambio de la predominancia de la historia y la geografía, surgen temas como la ciudadanía, como la inclusión, la paz, los derechos humanos, entre otros.

A continuación se estudiarán otra naturaleza de fuerzas que colocan en tensión a la disciplina escolar especialmente en esta época estudiada; nos referimos a las configuraciones de la disciplina base, de cómo se convierte la escala planetaria y espacial, al espacio internet y las discusiones del fin de la geografía, y las nuevas temáticas de interés geográfico tratara este capítulo.

5.2.1. Del tercer mundo a los países emergentes.

Una nueva configuración espacial se materializa finalizando el siglo XX, la categoría países en desarrollo comienzan a ser cuestionada. Así mismo, Escobar (2005) advierte que para los años ochenta un progresivo número de teóricos sociales en muchas partes del mundo también ponía en debate la noción de desarrollo. Dichos críticos la analizaban como un discurso de origen occidental que operaba como un poderoso mecanismo para la producción cultural, social y económica del Tercer Mundo.

Inclusive autores de prestigio, como el economista Krugman (1997), llegaron a afirmar que la teoría del desarrollo había perdido su enorme influencia y prácticamente había desaparecido del discurso económico al quedar en evidencia que algunas de sus principales comprobaciones no podían modelarse con claridad. Incluso este mismo autor afirmó que la geografía económica corrió con este mismo destino.

Surge la denominación de países emergentes y los emergentes 2.0¹²⁰. Estas categorías surgieron en la década de los ochenta, al interior del Banco

¹²⁰ “Durante unos minutos tuve el futuro en mi mano. El teléfono móvil de tercera generación que sostenía hacía que una Blackberry pareciera un modelo T de Ford. En la pantalla de vídeo en color podía ver a la persona al otro lado de la línea. El aparato, que cabía fácilmente en mi bolsillo, podía verificar la situación del tráfico local, transmitir noticias de televisión y permitía participar en juegos informáticos interactivos de un continente a otro. Internet y el correo electrónico se daban por supuesto. Igual ocurría con la descarga de música y la posibilidad de ver videoclips. Nada de esto sería tan sorprendente si no fuera por el lugar en que me encontraba. No estaba visitando la sede de Apple Computers en Cupertino (California, EE UU), ni la de Nokia en las afueras de Helsinki

Mundial, con el economista Antoine Van Agtmael (2007), quien desarrolló la tesis según la cual esta segunda revolución industrial desplazaría el poder del mundo desarrollado a los países emergentes (p6), un grupo de países que se consideran en una fase de transición entre los que antes se llamaban “en vía de desarrollo” y “desarrollados”. Se incluyen China, India, algunos países de América Latina (particularmente Brasil, Argentina, Chile, Colombia, México, Perú) y algunos países del Sudeste de Asia, la mayoría de los países en el Este de Europa, Rusia, algunos países en el Medio Oriente (particularmente en los Países Árabes del Golfo Pérsico), y partes de África (en especial Sudáfrica).

El Informe de Economías Emergentes de 2008, del Center for Knowledge Societies, define las Economías Emergentes como aquellas "regiones del mundo que están experimentando una rápida informatización en condiciones de industrialización parcial o limitada" (p 45) Parece que los mercados emergentes se encuentran en el cruce entre el comportamiento de los usuarios no tradicionales, el surgimiento de nuevos grupos de usuarios y la adopción de productos y las innovaciones en tecnologías de productos y plataformas.

En los últimos años, nuevos términos han surgido para describir a los más grandes países en desarrollo tales como BRIC que significa Brasil, Rusia, India y China, junto con BRICS (BRIC + Sudáfrica), BRICM (BRIC + México), BRICK (BRIC + Corea del Sur) y CIVETS (Colombia, Indonesia, Vietnam, Egipto, Turquía y Sudáfrica). Estos países no comparten una agenda común, pero algunos expertos creen que están disfrutando de un papel creciente en la economía mundial y sobre las plataformas políticas.

Además de los grandes bloques económicos como la Unión Europea, y las organizaciones espaciales y territoriales creadas por los tratados de libre

(Finlandia). Era enero de 2005 y estaba en Taiwan, en el laboratorio de investigación de High Tech Computer Corporation (HTC). La innovadora compañía taiwanesa cuenta con ingenieros de investigación, inventó el organizador de bolsillo iPAQ (que vendió a Hewlett-Packard) y desarrolló una serie de móviles avanzados para compañías como Palm, Verizon y Vodafone.” (Agtmael 2007)

comercio, y los países emergentes, tal pareciera que la organización espacial global está siendo modificada por las fuerzas del mercado.

5.2.2. Las tensiones paradigmáticas de la geografía: del pluralismo al desenfreno

Profundas metamorfosis vienen presentándose dentro de la configuración disciplinaria geográfica, muy marcadas dentro de esta primera década del siglo. Por un lado, las explicaciones de las teorías espaciales del siglo pasado (el espacio humanista, el espacio relacional, análisis espacial, el espacio modelizado) deben comprenderse junto al ciberespacio tecnocosmo, mundo sin fronteras, que han generado un espacio donde las lógicas basadas en lo no físico son válidas hoy.

En atención a la última afirmación, Soares (2002) caracteriza la entrada del siglo XXI como un período de embates entre las diversas corrientes del pensamiento geográfico. Si en la década del ochenta, para lograr el reconocimiento de una geografía aproximada a los problemas sociales, se requirió de un desafío entre las corrientes tradicionales y neopositivistas y humanistas, en los noventa estas dos corrientes se enfrentaron a la flexibilización de dogmas y conceptos, y categorías (tomados de la llamada geografía tradicional), unidos a los nuevos elementos aportados ahora al temario de la geografía postmoderna, de los nuevos geografías culturales e históricas.

Lacoste (1977) sintetiza hasta cierto punto estos dos puntos de vista cuando escribe:

"De hecho, hay tantas concepciones del 'espacio geográfico' o del 'espacio social' como tendencias de 'escuelas' en geografía, en sociología o en etnología; en último extremo, hay tantas maneras de ver las cosas como individualidades que llevan a cabo una investigación aplicando un procedimiento científico y existe, según parece, una indefinida multiplicidad de espacios: geográficos, económicos, demográficos, sociológicos, ecológicos, comerciales,

nacionales, continentales, mundiales" (p 78).

Por otra parte, para Santos (1984) la geografía también sucumbió, con mayor fuerza en los ochenta, a las tentadoras solicitudes del mundo de la producción, y de una crisis de desdibujamiento que este mismo autor veía llegar desde la postguerra. M. Sorre en (1957) hablaba de una amenaza de "despedazamiento"; desde otra óptica Patmore (1980) resaltaba los riesgos de una disciplina con tantos avatares metodológicos; por otro lado, Johnston (1980) no dejó de indicar que, de continuar así, la disciplina iba hacia la anarquía. Las anteriores apreciaciones mostraban una disciplina con una fuerte crisis de identidad. Berry (1980) en su discurso presidencial (de la Asociación de Geógrafos Americanos) afirmaba que la característica de la geografía del fin del siglo va "del pluralismo al desenfreno". Sin embargo la denominación dada por Milton Santos era la de una disciplina amenazada; pero las amenazas vienen más de ella misma, en su estado actual, que de las disciplinas vecinas.

Pero sin duda, a juicio de Santos (1984), la caracterización más importante de la geografía disciplinar de los años ochenta, es la discusión semántica sin salida referida al espacio como categoría suprema de esta disciplina. Al respecto se ha reconceptualizado, pensado y modificado lo espacial con denominaciones nuevas. Por ejemplo, Santos muestra que hay quienes prefieren hablar de espacialidad o incluso de espacialización de la sociedad, rechazando la palabra espacio, aun cuando se trate del espacio social.

Corrêa da Silva (1982, p. 52) enuncia que no hay geografía sin teoría espacial consistente que pueda entender el "concepto relativo a la naturaleza del espacio". También Santos (1984) aclaraba que el espacio no es una cosa, ni un sistema de cosas, sino una realidad compuesta por relaciones: cosas y relaciones juntamente. Un concepto visto así, exige referencia a otras realidades: la naturaleza y la sociedad, mediatizadas por el trabajo. Se concluye que el espacio no es, pues, como en las definiciones clásicas de la geografía, el resultado de una interacción entre el hombre y la naturaleza bruta, ni tampoco una amalgama

formada por la sociedad actual y el medio ambiente. El espacio debe considerarse como un conjunto indisociable en el que participan, por un lado, cierta combinación de objetos geográficos, objetos naturales y objetos sociales, y, por el otro, la vida que los colma y anima, es decir la sociedad en movimiento. Se concluye que las teorías determinantes y constitutivas de la geografía disciplinar están de lado en los discursos espaciales en los años noventa.

5.2.3. Configuración de un nuevo campo: la geografía atrapada en las redes computacionales.

El fuego es un invento de hace 600.000 años que tardó más de 200.000 en llegar a todos los humanos.

El móvil ha hecho lo mismo en menos de 20 años.

Los dos son inventos que cambian las relaciones sociales porque la tecnología hace que aumente la socialización de los primates humanos.

Lo que pasa es que ahora estamos reacelerados.

La generalización del fuego exigió centenares de miles de años; hoy en día, ocurre algo parecido en un año.

La vida va demasiado rápida.

Nuestro cerebro no está preparado para cambios tan rápidos

Eudald Carbonell

Durante tres siglos el cartógrafo debía orientar con su anteojo de teodolito los puntos del terreno que envolvían su estación. A partir de esa red de puntos, debía recorrer el terreno para ubicar diversos elementos que observaba, casas, ríos, bosques. Ya en los noventa, Grelot (1991) describe cómo los instrumentos y métodos para realizar esta labor habían mostrado un cambio radical: el experto en geodesia "escucha" los satélites especializados del Sistema Mundial de Posiciones (Global Positioning System) los que, con ayuda de una pequeña calculadora unida a una antena, le dan inmediatamente su posición.

La incursión de la informática con técnicas cartográficas se da a fines de los años cincuenta para auxiliar a los cálculos de geodesia. Una década después se experimenta el diseño de mapas con ayuda de computadora, sin superar todavía la fase de laboratorio. Luego, en los años setenta, se registran en forma numérica

las informaciones presentadas en los mapas. Durante los ochenta y noventa, todos los componentes de la cartografía se abren a la informática. El dibujo con ayuda de computadora se dota de un equipo cada vez más pequeño y más eficaz, comparable a la microcomputadora (Grelot 1991 p35).

A partir de las imágenes radares comienza la gran revolución del conocimiento exacto del planeta. A través de diferentes lugares del mundo se comienzan a colocar puntos geodésicos (ver imagen 37) y es por esta época que se revalúa toda la cartografía existente. El mundo, a decir de muchos geógrafos, tenía una nueva cara. En efecto, la manera en la que un punto de la superficie terrestre emite una radiación electromagnética determinada depende de las características que presenta en ese punto (temperatura, grado de humedad, presencia o ausencia de vegetación, naturaleza de las rocas, etc.). Las imágenes de satélite requieren, pues, como las fotografías aéreas, una labor de interpretación que el especialista efectúa con ayuda de una computadora (Grelot, 1991 p 35).

Imagen 46: Instalación de un punto geodésico sumergido



Fuente El correo de la UNESCO 1991

La geografía se informatiza atrapada en redes de computadoras y dispositivos de telecomunicación que le “hacen más eficientes y rápidos todos sus procesos”. Para muchos geógrafos hoy sería imposible el funcionamiento de la sociedad sin las tecnologías de la información. Sin embargo, esta novedad llegó cargada de múltiples tensiones. Ibarra y del Castillo (2002) mostraban que del total de habitantes en el planeta cerca del 9% contaban comenzando este siglo con acceso a las computadoras, el 3% poseía un teléfono celular y aproximadamente 5% accedía a Internet.

En el año 2000 las estadísticas evidenciaban los siguientes resultados referidos a la cantidad de beneficiarios de Internet: Según Buzai (2003), 1 millón en África, 14 millones en el Sudeste Asiático, 20 millones en Europa, 525 mil en Medio Oriente, 70 millones en América Anglosajona, y 7 millones en América Latina, todos de alguna manera exploradores de un nuevo espacio.

5.2.3.1. El debate paradigmático en la revista *The professional geographer*, 1983.

En términos paradigmáticos, Buzai (1998) ubicaba la década del sesenta como la entrada a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, al verificarse los primeros aportes relativos al tema de la automatización de procedimientos en la investigación geográfica. Sin embargo, recién en la década del ochenta, argumenta Buzai, el debate lo abre la revista *The Professional Geographer* a partir del trabajo inicial de Dobson.

Cabe recordar, apuntaba Buzai (2012), que Internet, como una diversidad de tecnologías empleadas en el ámbito científico, se ha originado en el campo

militar. En el año 1961 se produce un gran impulso a las actividades de ARPA¹²¹ ocasionadas, según Buzai, por un daño por agentes externos en algunas antenas retransmisoras en Utah, lo que evidenció la alta vulnerabilidad del sistema de comunicaciones utilizado por los militares. En los siguientes años se insistiría en la exploración de un nuevo sistema de comunicaciones que fuera “en red”, invulnerable a cualquier sabotaje local y que evadiera un sabotaje soviético.

Bosque Sendra (1999) planteaba que en los noventa se encontraba la geografía frente a una nueva configuración disciplinaria, la naciente Ciencia de la Información geográfica era un cuerpo de conocimiento que pretendía el estudio, la investigación y el desarrollo de los conceptos teóricos, los algoritmos matemáticos, los programas informáticos, los instrumentos físicos, las bases de datos, las nuevas formas de uso y la búsqueda de nuevos campos de aplicación, en relación a las tecnologías de la información geográfica. Este nuevo campo de conocimiento en algunos lugares (Canadá, Australia, Francia) se suele nombrar como Geomática.

Los desarrollos en el campo de la informática, según Dobson (1983), ocasionaron la automatización de la mayoría de los procedimientos de análisis espacial y produjeron una especialización: la Geografía Automatizada, la cual se define como una disciplina particular que utiliza sistemas cibernéticos, humanos y electrónicos para el análisis de sistemas físicos y sociales. En este sentido Dobson avanza al considerar que más allá de una "revolución tecnológica" se está llegando a una "revolución científica". Surgen las ciencias geomáticas o tecnología

¹²¹ ARPA (Advanced Research Projects Agency) es la denominación dada a los Proyectos de Investigación Avanzada del Departamento de la Defensa en los EEUU, en el contexto de la Guerra Fría. Fue una de las acciones concretas del Gobierno frente a sus evidencias de sabotaje, su tarea era la investigación y aplicación de tecnología de punta para la defensa nacional, y evitar ser sorprendidos, de nuevo, por los avances tecnológicos del enemigo (Bertho, Lavenir, y Barbier, 2007).

geoespacial oficialmente en 1986 en la Universidad Laval, donde se ofertó el primer programa de Ingeniería Geomática a nivel mundial. El término fue acuñado en 1969 por Bernard Dubuisson.

5.2.3.2. Las nuevas denominaciones.

Otro nuevo campo se inicia en los comienzos de siglo con la geomediación, propuesta por la Asociación Alemana para la Geografía Aplicada. Rita Lázaro (2007) la describe como una nueva idea dentro de la geografía, que logra una articulación de la geografía, la psicología y la sociología, que Lázaro (2007) define así:

«La mediación online es un instrumento para una planificación urbana y regional sostenible, en ella se define como los sistemas de soporte a los procedimientos de mediación en planificación geográfica. Puede ser una parte de los procesos de la toma de decisiones espaciales y puede plantear requerimientos específicos en el uso de mapas *online*” (p 6).

La propuesta presenta un marco para realizar una amplia participación pública basada en Internet, cuyo fin último es la planificación urbana y regional, sobre la base de teorías de planificación y la investigación en mediación. Lázaro afirma que hemos verificado una evolución hacia un campo de conocimientos tripartito formado por la *Ecología del Paisaje* (Naveh, Lieberman, Forman, Godron), la *Geografía Postmoderna* (Soja, Harvey) y la *Geografía Automatizada*, campo definido por Dobson.

En este contexto las tecnologías digitales comenzaron a ocupar un lugar de importancia en la re-significación de muchos conceptos geográficos, particularmente en el caso de la región y el territorio, que se revalorizan con procedimientos numéricos de aspectos cualitativos y aspectos cuantitativos de construcción clasificatoria, ambos en el nivel de operatividad sobre el mundo real y virtual. Esta nueva disciplina, Geomática, intenta ahora independizarse de la

geografía, Cieza (2007):

“La especialidad de producir datos espaciales no se debe tomar a la ligera como cualquier Geógrafo fuera de contexto usaría esta percepción, que si bien es información geográfica del planeta Tierra no quiere decir que le pertenece a la Geografía. Dicha información es parte de una producción que tiene que ver directamente con la Geodesia, Cartografía, Topometría, Fotogrametría, Teledetección, Sistemas de Posicionamiento, etc., y otras ciencias de interrelación”(p 6).

El campo conceptual de la geografía se transformó, la “región” se comenzó a manejar a través de las computadoras personales en el interior de una Geografía Global; Buzai (1999) advierte que el conocimiento geográfico estaba al alcance de todo el mundo. Así mismo, el territorio empieza a simbolizarse por medio de Sistemas de Información Geográfica (SIG), de técnicas geotelemáticas y de imágenes por satélites, con nuevas herramientas para el sistema GPS de posicionamiento global y Google Earth. La visión vectorial desde el universo no sólo nos permite tener una imagen completa del mundo sino que también nos ofrece la posibilidad de redescubrir en la tierra lo ya descubierto y de explorarla hasta la profundidad de sus océanos o hasta las cimas más altas de sus montañas.

Según Buzai (2012) surge el ciberespacio gracias a la posibilidad de navegación a través de Internet, consolidó el paradigma digital y el paradigma de las redes. Sus principales características de estos fueron la descentralización y la libertad de circulación. La Cibergeografía estaría conformando un nuevo campo y una nueva especialidad en los estudios geográficos. El objetivo de este campo, para Buzai, es el estudio de las actuales configuraciones espaciales electrónicas que se encuentran entre los monitores computacionales. Lo anterior ha permitido a la vez la conformación de la Cibergeografía, cuyo estudio comprendía la naturaleza espacial de las redes de comunicación computacionales, incluyendo Internet, la World Wide Web y otros “lugares” electrónicos que existen entre las pantallas de las computadoras.

Como concepto, el ciberespacio fue sugerido por William Gibson (1984) en su novela de ciencia ficción *Neuromancer*¹²², y es presentado así por Juste (2011):

“Una alucinación consensual experimentada diariamente por billones de legítimos operadores, en todas las naciones, por niños a quienes se les enseña altos conceptos matemáticos. Una representación gráfica de la información abstraída de los bancos de datos de todos los ordenadores del sistema humano. Una complejidad inimaginable. Líneas de luz clasificadas en el no-espacio de la mente, conglomerados y constelaciones de información”. (34p)

En términos de mutación conceptual, la Cibergeografía reflexionaba al ciberespacio como otro espacio social con temáticas muy definidas de investigación: la infraestructura física de las tecnologías de la información y la comunicación, el espacio funcional que genera los flujos de información global, aspectos socio-demográficos de las nuevas comunidades virtuales y la percepción de los espacios virtuales, un nuevo espacio que se incorpora a la geografía real de los paisajes empíricos, de las regiones y territorios, en el cual podemos interactuar y que desde una visión estratégica se presenta como ámbito de exploración y dominio (Buzai, 2012).

Se concluye que desde varias posturas que cobra más fuerza hoy la idea que se estaba en los noventa configurando un nuevo campo disciplinario, para algunos integrado a la geografía, para otros independizándose de esta; sin embargo, por fuera de las discusiones de origen, lo importante es que se estába logrando desplazar intereses, dando nuevas miradas conceptuales y, básicamente, moldeando la formación geográfica.

¹²² Fue la primera novela de ciencia ficción escrita por William Gibson en 1984. *Neuromante* es la novela más importante de la corriente denominada *cyberpunk*, en adelante los demás trabajos de esta corriente beberán de esta. “El título proviene de la fusión de los términos “neuro” (mental) y “mante” (sujeto o actor de “mancia” que significa adivinación y por extensión magia (ej: nigromante, quiromante). Así tenemos “neuromante” como traducción directa de *neuromancer*, el título en inglés. Así mismo, “ciberespacio” es una palabra que definió William Gibson en una de su novel *Burning Chrome*, que también usa en *Neuromante* y que ha terminado convirtiéndose en una palabra que todos conocemos”: <http://www.kirainet.com/neuromante-neuromancer-vocabulario-japones/>

5.2.4. Fin de la geografía: desarticulación del territorio y el espacio

En las postrimerías del siglo XX se consideró, sin la debida resistencia, posiciones que asumen que la geografía está llegando a su fin (O'Brien, 1992)¹²³, (Virilio, 1997), en un momento en que la tierra ha sido extensamente explorada y conocida, y que la distancia ya no es un componente esencial sobre todo para la movilidad del capital. Pero también surgía esta idea en el momento en que cobraba predominancia el tiempo frente al espacio, por la certeza que el mundo puede latir en cualquier lugar, sin importar donde éste se localice.

Los cambios que experimenta el mundo de fines del siglo XX han favorecieron, a juicio de Trinca (1999), construir el imaginario que el territorio ya no sería importante en la construcción del que hacer de los hombres, pues la tecnología viabilizaba estar en cualquier parte del mundo, sin necesidad de desplazarnos del lugar donde nos encontremos. Supuestamente, este escenario ha afectado a la Geografía en tanto ciencia que se ocupa, necesariamente, del estudio del territorio, ya que en apariencia no estaría ofreciendo las respuestas necesarias.

Las preguntas que comenzaron a preocupar a los geógrafos en relación con el territorio informatizado las interpretó muy bien Trinca (1999), ¿Por qué una ciencia que tiene a la categoría territorio como una de sus preocupaciones más importantes no tendría respuestas ante esta nueva situación? ¿Cuáles podrían ser las razones de esto? ¿Cómo estamos transmitiéndole a los futuros geógrafos y a quienes enseñan y van a enseñar geografía lo que ésta disciplina tiene que decir

¹²³ El fin de la geografía es una corriente desarrollada en los años noventa por la geografía económica inglesa. Su autor más sobresaliente O'Brien creó una Outsights, consultoría de planificación de escenarios independientes futuristas, grandes proyectos de planificación de escenarios escala, tales como el futuro de Japón. O'Brien ha liderado y desarrollado escenarios para las empresas y los Gobiernos del Reino Unido en una amplia gama de sectores, entre ellos "El futuro del Medio Ambiente Internacional 2010-2020", y la dirección de la Sigma Scanuna, una base de datos en línea de las tendencias futuras a 2050 (O'Brien, R. 2009). Hace parte de una corriente devaluadora de la dimensión espacial en las ciencias sociales que tienden a mostrar conceptos tales como globalización, telemática, economía informacional, etc.. etc... como procesos ajenos al espacio, desvinculados de los lugares.

ante las transformaciones que caracterizan a este fin de siglo? Ciertamente interrogantes como estos evidenciaron la crisis por la que entró la categoría de territorio a comienzos de siglo.

Pero la geografía de fines del siglo XX, vista por Trinca (1999), debió desarrollar una capacidad única para percibir la simultaneidad, arrancándola del mundo de la ciencia-ficción, y mostrar que debido al hecho real que dos o más acontecimientos entren en una percepción única e instantánea, gracias a las nuevas tecnologías de la información, se llega a la contemporaneidad de los eventos, antes independientes y ahora interdependientes.

¿Qué tendrá que ver la “globalización” con la geografía, o, mejor, con su supuesto fin?, se pregunta Trinca (2000). Bauman (1999) en su obra sobre la globalización y sus consecuencias humanas señala cómo los accionistas de las empresas no estarían sujetos al territorio, ya que pueden comprar o vender acciones en cualquier bolsa, sin que la proximidad o distancia geográfica con respecto a la empresa tenga algo que ver con su decisión de comprar o vender. Se hace más evidente la relación mercado-territorio-globalización y fin de la geografía, con la producción y el capital financiero, que a diferencia de otros momentos históricos, puede transportarse de un lugar a otro de forma instantánea.

Por lo tanto, Trinca (2000) aclaraba también que no se requería era someterse a las normas precisadas por los Estados para retirarse de un lugar e irse a otro. Las normas le sirven en tanto les facilite su reproducción. Este rasgo que tipifica el mundo presente, ha facilitado que pensemos al espacio como un cúmulo de flujos denominado isoespacio, regido por la simultaneidad. Se crea la idea que a medida que el capital y la cultura se tornan mundiales, los territorios se diluirían, quebrantando así su identidad. Esta nueva situación nos enfrenta con la confusa idea de que estar en un lugar es sinónimo de inmovilidad. Es también lo que Castells ha explicado como una transición desde el “espacio de los lugares” al

“espacio de los flujos”. En este nuevo contexto no son los “lugares”, espacios cerrados, fijados territorialmente y limitados sino las redes flexibles, móviles y adaptables las que determinan nuevos territorios no materiales sino virtuales.

Así mismo, se comienza a evidenciar que la histórica relación entre el poder y el territorio adquiere una nueva dimensión hoy que, para Trinca (2000), no nos facultaba a decir que la geografía ha llegado a su fin o que los territorios ya no son importantes para la reproducción del capital. Pero, adicionalmente Trinca se pregunta ¿qué hacemos con el cuándo (tiempo) sin el dónde (espacio)? (p 12). El progreso tecnológico que precisa al mundo de nuestros días consiente que a la vez que compartimos el cotidiano del lugar donde vivamos, podemos estar en contacto, de manera simultánea, con el resto del planeta.

Surgió también la reacción de geógrafos como Segrelles (2005), quien considera como una posición errónea la idea que el desarrollo de las comunicaciones ha “empequeñecido” el planeta, formando de él una “aldea global”, ya que la indiferencia a la localización geográfica de miles de millones de seres humanos abre una enorme brecha de desconocimiento y marginación. Además, los que tienen posibilidades de acceder a las tecnologías globales, aparte de componer una minoría en el mundo actual, son los únicos que pueden permitirse el lujo de decretar el fin de la geografía y olvidar que la Humanidad está compuesta por una mayoría de habitantes a los que les resulta imposible acceder a la tecnología de avanzada o a una educación que les facilite percibir una imagen del mundo en su totalidad.

El fin de la geografía vino también de lado, según Bradshaw y Linares (1999), de un cuestionamiento y validez o no del Estado-Nación como acumulador y concentrador de poder. Estas observaciones llevan a su vez a una dualidad con el concepto de frontera dentro de la geografía contemporánea. De cualquier modo, el término frontera está profundamente asociado con los conceptos de territorio, territorialidad, soberanía. Las fronteras tienen un importante papel en la

conformación o división del Estado dentro del sistema mundial de naciones, la frontera se ha pensado como el área limítrofe del territorio nacional hasta donde el Estado ejerce su soberanía.

Más aún, se resaltó que la totalidad de los límites de los Estados en el sistema mundial se han cedido por tratados, acuerdos, re-particiones o pactos, ciertas áreas limítrofes han continuado en tensión y atadas a reclamos territoriales debido a causas o motivaciones culturales, religiosas y/o étnicas. En la actualidad existen 315 límites territoriales en el mundo, de los cuales el 16% quedan bajo una u otra forma de disputa (Bradshaw y Linares 1999).

Se señaló el desvanecimiento de las fronteras, pero además se enfatizó el surgimiento de nuevos territorios virtuales. Así mismo, se señala la tendencia hacia un mundo sin fronteras y la formación de grandes territorios, como en el caso de la Unión Europea, del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) (Álvarez 2002). Sin duda, los conceptos de frontera, espacio, territorio y región, están activados a una profunda discusión y reexaminación crítica de la geografía contemporánea.

5.2.5. Formación Geográfica Profesional en Colombia.

Durante los años ochenta y noventa se dieron los grandes cambios paradigmáticos de la geografía profesional especialmente en el mundo anglosajón donde la tecnología y los sistemas de información colonizaron el núcleo teórico y práctico de la geografía, se desarrollaron además una gran variedad de modelos económicos y espaciales, y el gran impulso a geografía como profesión y como campo específico de estudio, con profesores que habían vivido todos estos cambios en el extranjero, y que regresaban con el único fin de formar docentes para la secundaria.

La consolidación de la geografía académica en Colombia fue un proceso

que se consolidó con la apertura del primer programa de geografía a comienzos de la década del noventa, en la Universidad Nacional de Colombia. Este hecho se precedió de la configuración de la Asociación Colombiana de Geógrafos (ACOGE) a finales de los años sesenta y la creación de la maestría en geografía, en los ochenta, convenio de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y del Instituto geográfico Agustín Codazzi.

La ACOGE es el producto de varias circunstancias que se conjugaron en los años 60 (Mateus 1982, Cerón 1990). Nació como consecuencia de la formación académica de algunos licenciados en ciencias sociales especializados en el extranjero. Entre ellos, Mercedes Arciniégas Duque y Héctor F. Rucinke. A su regreso, ellos asumieron la tarea de darle a la geografía el reconocimiento profesional que hoy tiene. Una de las primeras tareas fue la de crear un club de geografía, con el fin de promover entre estudiantes y profesores el interés por la investigación y los estudios geográficos, retomando esta experiencia de las universidades norteamericanas. El primer club de geografía se fundó en Tunja, bajo la dirección de Héctor F. Rucinke.

Delgado (1989) resalta cómo muchas instituciones de educación secundaria y universitaria siguieron el ejemplo de Tunja y fundaron sus respectivos clubes, con publicaciones propias y seriadas, acompañadas de excursiones a diferentes zonas del país, trabajos de investigación con organizaciones periódicas de *semanas geográficas*.

Según ACOGE (1982), el reconocimiento legal del club de Tunja le permitió que la UPTC le asignara un auxilio de cincuenta mil pesos en 1966. Con esta partida y otros aportes por cuotas de inscripción y semestrales de los socios, se organizó una biblioteca de temas geográficos.

En diciembre de 1981 el club geográfico de la UPTC, Tunja, publicó el número uno de su revista *Huellas Geográficas*, bajo la dirección de Clara Mateus.

Contaba ya el club geográfico con personería jurídica y con su propia revista. Los artículos que se publicaron en ese momento fueron ecosistemas y ambiente (Carlos Cuervo Escobar) 1981, los fundamentos geohistóricos de los pueblos de Boyacá (Javier Ocampo López), SOS por el Lengupa (Rodolfo Quintero 1981), regiones nodales, formales y funcionales (Richard Symansky y J. L. Newman). 1982

El objetivo fundamental del club geográfico era estimular los estudios geográficos, orientando e impulsando las inquietudes científicas de sus miembros en la búsqueda de los medios para el desarrollo de diversas actividades relacionadas con la geografía y ciencias afines.

Treinta años después los clubes de geografía seguían existiendo en el panorama de la geografía nacional. Los más importantes fueron: club geográfico de la Universidad Santiago de Cali y de la Universidad de Antioquia, que cumplió en los noventa más de 20 años de labores ininterrumpidas. A él pertenecieron hasta 30 maestros de las escuelas primaria y secundaria

El espacio académico logrado en los clubes de geografía permitió que Colombia entrara en el programa de intercambio de la fundación Fullbright. Por esta vía llegaron profesores norteamericanos como Dieter Brunnschweiler de Michigan, William Smole, C.W. Minkel. Estos intercambios facilitaron el primer encuentro con la participación de un grupo de geógrafos y de simpatizantes de la geografía, entre los que se encontraban los promotores Brunnschweiler y Rucinke, Enrique Pérez Arbeláez, Ernesto Gühl, Agustín Blanco, Santos Lancheros, Carlos Cuervo Escobar, Temístocles Ordoñez, Julio Londoño, Carmenza de Hanke, Ovidio Toro, Felipe Cancelado, Eduardo Acevedo Latorre, Jesús Peláez, Teresa Arango Bueno, Clemente Garavito Y Mercedes Arciniégas Duque.

Como fruto de este encuentro, realizado en 1967, se creó la *Asociación*

Colombiana de Geógrafos, que obtiene su personería jurídica en agosto 28 de 1.970. Sus objetivos principales, contenidos en sus estatutos, son los siguientes: a) estimular la investigación geográfica; b) promover la enseñanza de la disciplina geografía en todos los niveles; c) propender por la protección y organización legal de la carrera del geógrafo profesional; d) promover, por los medios a su alcance, la creación de empleo para los geógrafos profesionales; e) promover el conocimiento mutuo de sus miembros y asociados, lo mismo que el intercambio geográfico a nivel internacional, mediante publicaciones y participación en conferencias y reuniones.

La creación de la primera maestría en geografía iniciada en 1982, con el Instituto Agustín Codazzi, y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, UPTC es hija de todo este proceso de configuración disciplinaria y reconocimiento social de un campo de estudio, consolidado a través de la Asociación Colombiana de Geógrafos, en relación a sus vínculos con la geografía escolar podríamos concluir que los futuros docentes de geografía en las universidades con licenciaturas en ciencias sociales, recibieron su formación postgradual en este espacio, que tenía maestros básicamente formados en las escuelas anglosajonas, y es por esta vía que se comienzan a introducir a las licenciaturas temas como los del urbanismo, la planeación, y la geografía económica, una fuerte impronta disciplinaria se estaba efectuando en este momento.

5.2.5.1 Los congresos de geografía.

Sin lugar a dudas uno de los eventos más significativos de la geografía colombiana lo han constituido los congresos bienales, organizados por la ACOGE ininterrumpidamente desde su fundación. Un examen de estos eventos mostrará los temas de interés, han estado circulando de manera masiva en relación a la enseñanza de lo geográfico en la escuela, además de los discursos manejados y

tipo de investigaciones emprendidas por los geógrafos colombianos, porque a esta asociación pertenece buena parte de estos profesionales dedicados a la academia en el país¹²⁴.

El primer encuentro de los geógrafos colombianos tuvo lugar del 21 al 23 de julio de 1967 en Tunja, gracias al auspicio *de la comisión para el intercambio educativo Fullbright* (Correo Geográfico 1968). A esta primera convocatoria llegaron delegados de universidades colombianas y extranjeras, representantes de institutos especializados (Incora, Banco de la República, IGAC, Sociedad Geográfica de Colombia y Sociedad Colombiana de Cartografía). Los temas que más le interesaron a este evento fueron el recién creado departamento de geografía de la Universidad Nacional y la publicación del atlas de Colombia, de Acevedo Latorre. Dos años después a este preámbulo, en la ciudad de Villa de Leyva, se realizó el primer congreso de geografía del 21 al 29 de enero de 1969^a. Se resalta que desde este momento hasta el día de hoy los grandes protagonistas y auspiciadores de estos eventos han sido los maestros de geografía de las diferentes universidades y profesores de escuelas y colegios públicos, a tal punto que estos eventos han existido gracias a su base profesoral, la reflexión sobre la geografía escolar es la gran protagonista de estos espacios.

Además de los eventos nacionales, la ACOGE intento crear lazos de comunicación académica con las geografías hermanas del continente y el mundo; por ello, con el copatrocinio de la asociación de geógrafos latinoamericanistas, se organizó el primer congreso internacional de geógrafos latinoamericanistas en Paipa del 8 al 12 de agosto de 1977; de los 91 trabajos presentados, 20 eran colombianos. Este congreso incluyó cerca de 300 geógrafos de Brasil, Venezuela,

¹²⁴ Por falta de una sede propia no ha sido posible organizar un archivo único, dificultando el acceso a las memorias de todos estos congresos. Sin embargo, gracias a las publicaciones de algunas memorias y a los archivos personales de algunos maestros (Nohora Avella y Ovidio Delgado), se ha rescatado para el análisis alguno de estos documentos.

Ecuador, Perú, Canadá, Japón, Reino Unido, Alemania, Polonia, Suiza, Libia y al vicepresidente académico de la unión geográfica internacional. El tema que reunió el debate fue *función de la investigación geográfica en América Latina*.

Al cumplir los 15 años, la ACOGE celebró su octavo congreso del 19 al 22 de octubre de 1982, en Tunja y Paipa. De este encuentro se publicaron diez ponencias que mostraban una gama de intereses desde los puramente geográficos como el trabajo de Héctor Ortega sobre “el crecimiento espacial y urbano de la región andina (1964-1973)” hasta temas curiosos como “las plantas suculentas cultivadas en Tunja” del doctor en química y biología Rafael Guarín Montoya. Las demás ponencias se referían a temas de educación geográfica, y dos de ellas relacionadas a los efectos del capitalismo y el socialismo en los cambios espaciales

Siete años después el congreso reunido en Armenia según las memorias de ACOGE (1989) mostró una metodología nueva en la preparación, presentación y contenido del congreso. Las temáticas se dividieron en dos grupos: enseñanza de la geografía e investigación geográfica. El primer grupo, moderado por la profesora Rosa de Cárdenas de la UPN, trabajó durante estas jornadas en temas relacionados con el currículo, y la enseñanza de la geografía. El segundo grupo mostró una variedad de intereses; los temas tratados por profesionales diferentes a la geografía estaban organizados en la sesión donde se discutió el proceso de la colonización antioqueña, la zonificación agrológica de Colombia. Las sesiones dos y tres trabajaron urbanismo, planeación, climatología, e investigación cartográfica.

En el año de 1991, bajo la presidencia del geógrafo Gustavo Montañez, la ACOGE, la Universidad Nacional, la Universidad de Nariño, junto con la red ambiental del ICFES organizaron el I encuentro de geógrafos Latino Americanos y el VI seminario regional de investigación geográfica en Nariño. Los países que hicieron presencia fueron Ecuador, Brasil, Argentina, Uruguay, México y el Instituto de Estudios Andinos. El tema de la convocatoria de este evento se centró en los

problemas geográfico-ambientales. Este evento le anunciaba a la producción investigativa nacional y a la academia en general las posibilidades de la geografía colombiana para interpretar y solucionar el serio deterioro ambiental que enfrenta hoy el país.

A comienzo de los años noventa, el encuentro se efectuó en Montería, con el interés de discutir temas sobre la investigación y la educación geográfica en Colombia. En 1996 la cita de los geógrafos colombianos se dio en el Tolima, con la preocupación de estudiar la *“globalización, ordenamiento territorial y estudios regionales en Colombia”*.

Un examen al cumplimiento de estos objetivos permitirá evaluar los aportes de esta asociación al desarrollo de la geografía colombiana. La organización periódica de congresos de geografía, único evento que existe a nivel nacional para congrega geógrafos, ha creado un espacio para divulgar los intereses y trabajos de estos profesionales, fomentando de esta manera la investigación.

El segundo objetivo que contempla la ACOGE en sus estatutos es el de promover la enseñanza de la disciplina geográfica. En este aspecto ha promovido de una manera directa e indirecta la existencia de algunos de los programas como la maestría de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y el Instituto Geográfico Agustín Codazzi, y muchas de las directrices que sobre formación geográfica impartían, por lo menos hasta la década de los noventa, las Facultades de Educación, ya que la mayoría de profesores universitarios de este campo pertenecían a esta asociación.

A manera de conclusión

El comienzo del siglo y la finalización de su última década la geografía académica vivía uno de sus grandes cambios paradigmáticos el fin del territorio, fin de las

fronteras, las regiones cedían su racionalidad para dar paso a las comunidades económicas. Sus temas de interés, su configuración teórica y organización interna eran otras, se pasaba de lidiar con las grandes discusiones de más de un siglo relacionadas con las relaciones de lo humano y lo físico a discutir el fin de su existencia “fin de la geografía” en medio de esta crisis se escucharon múltiples voces que afirmaban que la crisis de la geografía era la de su ausencia o débil presencia en la escuela, los geógrafos deberían prestarle atención al mundo escolar, los libros blancos realizados para estandarizar las profesiones en la comunidad económica europea, para el caso de los geógrafos llamaba la atención a que la ausencia de un número mayor de estudiantes en esta carrera obedecía en primer lugar a la falta de su conocimiento en la escuela. Los formatos disciplinares se hicieron presentes especialmente en los países que tenían una clara definición de lo geográfico escolar.

En Colombia el formato disciplinar entro por varias vías, una de ellas fue el texto escolar (en el siguiente apartado tratara este tema) otra fue la formación impartida en la primera maestría de geografía que recibieron los maestros de las diferentes Licenciaturas de ciencias sociales del país, los docentes de este programa en su gran mayoría habían llegado de formarse con las corrientes anglosajonas especialmente contagiados por el cuantitivismo, y la geografía urbana, especialmente esta última se configuro dentro de la formación de maestro como un tema nucleador de los contenidos geográficos. Por otro lado, la creación de la Asociación colombiana de geógrafos en los años sesenta, comenzó a aglutinar en sus congresos a un número importante de maestros que en este momento comenzaban a introducir en la escuela las investigaciones que arrogaban los congresos.

5.3. EL FORMATO ESCOLAR DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA ERA GLOBAL.

En el siguiente apartado estudiaremos los procesos por los cuales los saberes escolares denominados (historia- geografía) se transforman para ser adecuadamente administrados en los ámbitos educativos, bajo la denominación de ciencias sociales. Algunas de las tendencias analizadas en estas páginas mostrarán dos tensiones: por un lado, el control y ordenamiento de un saber escolar que referencia una cultura, que penetra a su vez en la cultura de la sociedad global, que se modifica y moldea. Por otra parte, pone claramente en evidencia el carácter particularmente creativo del sistema escolar y conduce, pues, a modificar el imaginario de una escuela aprisionada en la pasividad, de una escuela receptáculo de los subproductos culturales de la sociedad.

Dentro de esta dinámica de análisis en nuestro periodo anterior describíamos a la geografía escolar en un proceso de desdibujamiento, que claramente se pudo observar en aproximadamente tres décadas en las que se dio la fusión de lo geográfico a los Estudios Sociales que conjugaban, como vimos, un campo amplio (historia, geografía, cooperativismo...). También se mostró ampliamente cómo el mundo escolar conectó sin mucha dificultad los temas ambientales (los que le causaron una deslocalización) y los contenidos relacionados con la era espacial. Todo lo anterior acoplado con los procesos de modernización y tecnología educativa.

En relación a la geografía escolar en Colombia, nos encontramos en un momento de emergencia, de irrupción de un periodo que apenas despegaba, pero que deja ver una invisibilización de ese saber en la escuela. La descripción de las disciplinas escolares en las postrimerías del siglo XX se sustenta en la tríada configurada en la época formada por: la ley general de educación, los lineamientos curriculares y estándares. La ley general de educación (115 de 1994), contempla en su artículo 23 que el 80% del plan de estudio de la educación básica contiene la siguiente organización:

1. Ciencias Naturales y educación ambiental.
2. Ciencias Sociales, historia, geografía, constitución política y democracia.

3. Educación Artística.
4. Educación Ética y Valores Humanos.
5. Educación Física, Recreación y deportes
6. Educación Religiosa.
7. Humanidades, Lengua castellana e idiomas extranjeros.
8. Matemáticas
9. Tecnología e Informática

Las modificaciones posteriores más importantes son dos, con el artículo 65 de la Ley 397 de 1997, la Educación artística es también cultural. Por otro lado, la sentencia C-555 de 1994 exige que la educación religiosa se debía ofrecer en todos los establecimientos educativos, siempre y cuando se conservara la garantía constitucional según la cual en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla.

Así mismo, el artículo 4 de la ley 115 impone los Proyectos transversales (Enseñanza obligatoria); los establecimientos educativos, privados y públicos, están obligados a cumplir con proyectos pedagógicos transversales en:

- Aprovechamiento del tiempo libre
- La enseñanza de la protección del ambiente
- La educación para la justicia y la paz
- La educación sexual

Adicionalmente, el artículo 31 de la ley general hace alusión a las áreas fundamentales de la educación media académica, como ciencias económicas y políticas y filosofía.

Por consiguiente, se asumirán unas líneas de análisis para abordar la comprensión de estas nuevas maneras de ser de las disciplinas escolares en el currículo prescripto, no sin antes realizar algunas preguntas claves que orientan la problemática de este momento por ejemplo ante la vinculación de las ciencias naturales y sociales ¿Las lógicas de las ciencias naturales y ciencias sociales son similares?, ¿Cuáles son las tensiones de los proyectos transversales con los saberes escolares? ¿Cuáles son los modos de existencia de los saberes escolares en este formato? Y, finalmente, ¿Cómo funcionan los lineamientos y estándares en estas lógicas? Se trata, entonces, de indagar tanto en el poder de

lo instituido (lo existente, construido a partir de la “norma”) como en el instituyente, o sea, lo que genera cambios. De lo que se trata es de indagar por las nuevas modalidades de supervivencia de la geografía escolar dentro de las ciencias sociales, en un proceso de invisibilización que será explicado a través de las fuerzas exógenas y endógenas que moldearon este cambio, en medio de las dinámicas de la interdisciplinariedad, la transversalidad curricular, currículo integrado y lineamientos curriculares, y la educación para el desarrollo sostenible y ciudadana.

5.3.1. De cómo se inyectó la reforma curricular en Colombia

Las principales acciones implementadas en el mundo escolar desde la década del noventa fueron pactadas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990)¹²⁵. Estos documentos se convirtieron en la carta de navegación en el momento de elaborar y de poner en práctica políticas y estrategias destinadas a perfeccionar los servicios de educación básica, por parte de los gobiernos, las organizaciones internacionales, los educadores y los profesionales interesados en la educación.

Así mismo, los documentos anteriormente mencionados tuvieron su materialización a través de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)¹²⁶, que identificó y recomendó cinco áreas claves para el

¹²⁵ Participaron en esta conferencia 1.500 delegados de 155 Estados, sobre todo autoridades nacionales y especialistas de la educación y de otros sectores importantes, además de los funcionarios y especialistas que participaron en calidad de representantes de unos 20 organismos intergubernamentales y de 150 organizaciones no gubernamentales (UNESCO 1990).

¹²⁶ Esta es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. Después de los años 90, delineó junto con la UNESCO, las políticas globales en educación. Fue fundada en 1960 y su sede central se encuentra en el Château de la Muette, en la ciudad de París (Francia). Los idiomas oficiales de la organización son el francés y el inglés. En la OCDE, los países miembros se reúnen para intercambiar información y trazar políticas con el objetivo de maximizar su crecimiento económico y colaborar a su desarrollo y al de los países no miembros. También es conocida como «club de los países ricos», en general la OCDE agrupa a países que proporcionaban al mundo el 70 % del mercado mundial y representaban el 80 % del PNB mundial en 2007 (OCDE 2007).

diseño de cualquier estrategia de mejora de la educación (OCDE, 1991). En adelante las iniciativas económicas de los países estarían concertadas con estos puntos:

- El diseño y el desarrollo del currículo, puesto en conexión con los mecanismos de evaluación de los aprendizajes.
- La formación y el desarrollo profesional de los docentes.
- La organización y el funcionamiento de los centros educativos.
- La evaluación y la supervisión del sistema educativo y de los centros.
- La disponibilidad y la utilización adecuada de los recursos necesarios.

En Colombia, desde otro punto de vista más normativo y menos analítico, se aplicaron sin mayor resistencia estas políticas centradas fundamentalmente en la organización de un sistema de evaluación emparejado con la revisión del currículo prescrito, que en esta oportunidad se realizó bajo la órbita de los lineamientos y los estándares, que como se vio anteriormente desde la década de los ochenta se venían configurando. Estas políticas aparecen en el segundo plan decenal de Educación en Colombia, dentro del programa de gobierno del Presidente Álvaro Uribe en el 2002, planteado como una Revolución Educativa, cuyo objetivo era crear las condiciones que permitieran acceder a una educación de calidad como un factor para el progreso y la modernización del país.

No se puede omitir que a diferencia de otros ministros educación en el continente, Colombia contó con un funcionario dedicado ocho años a instalar las reformas globales, la exministra Cecilia María Vélez. Debido a la reelección presidencial se puede tomar como una continuación de su desempeño como Secretaria de Educación de Bogotá por cuatro años (2000-2004), es decir 12 años administrando y afinando estas políticas para su aplicación.

Adicionalmente el país, gracias a la Constitución de 1991, había sentado las bases para una nueva visión de la gestión del sector educativo, descentralizada, con autonomía para las regiones y para las instituciones y en la que el Gobierno nacional dejaba de ser ejecutor y supuestamente abandonaba la

función de orientar la educación, ponerla de acuerdo con las necesidades del país, organizar su financiación y establecer los mecanismos para garantizar a la sociedad una educación para todos. Las normas que la reglamentaron, expedidas entre 1993 y 1994, con las que las modificaron en 2001, ofrecían las bases para el cambio. Sin embargo, nos encontramos con la paradoja que en pleno desarrollo descentralizador las nuevas imposiciones y orientaciones de la UNESCO y de la OCDE requerían una presencia muy fuerte del estado central para dirigir la base del currículo nacional, adicional de otras entidades que hacen parte hoy de nuestras políticas educativas¹²⁷.

Los ejes de esta transformación se definieron desde: educación para todos durante toda la vida y educación para la innovación, la competitividad y la paz, como temas dinamizadores de la cobertura y la calidad. Las demás estrategias se enfocan en los procesos de gestión y administración, orientados a apoyar el logro de las dos grandes metas, el fortalecimiento de la institución educativa, la modernización permanente del sector y la participación de la comunidad en la formulación y gestión de las políticas (Vélez, 2010),

Partiendo de una investigación internacional, comenta Vélez (2010), sobre lo que se requería de la educación en el siglo XXI, se propuso el enfoque de desarrollo de competencias, que fue validado según la exministra en una discusión nacional del Plan decenal 2006-2016. Este enfoque integra y permite mirar como sistema los resultados de la acción educativa, es por ello que la estructura del ministerio quedó diseñado a manera de subsistemas orientados al desarrollo de competencias, con diferencias marcadas en los enfoques que van desde las muy específicas que desarrolla la educación para el trabajo hasta las muy generales que se han definido en educación superior.

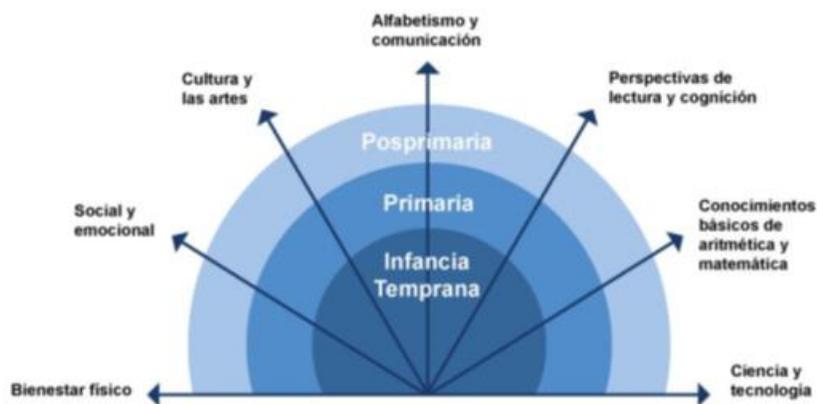
¹²⁷ Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, Cerlalc, British Council, Convenio Andrés Bello, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, Fondo de Población de las Naciones Unidas, UNFPA, OEI, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Organización Internacional para las Migraciones (MEN 2003).

Por otro lado los estándares de competencia comenzaron a precisarse en 2002. Entre las competencias que se definieron como básicas se incluyeron las competencias ciudadanas, consideradas muy importantes para un país que empieza a vivir el post-conflicto y en palabras de la misma exministra para apoyar la seguridad ciudadana y democrática como política de estado (Vélez 2010) y para apoyar la necesidad de acompañar las políticas de seguridad y convivencia democrática con acciones de educación que las refuercen en el largo plazo. El plan decenal nacional de educación dejó sentadas las 10 áreas estratégicas de la educación colombiana para comienzos de siglo:

1. Ciencia y tecnología integradas a la educación.
2. Renovación pedagógica y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación.
3. Profesionalización, dignificación y formación de los docentes.
4. Más y mejor inversión en educación.
5. Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía.
6. Equidad: acceso, permanencia y calidad.
7. La educación más allá del sistema educativo.
8. Desarrollo infantil y educación inicial.
9. Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo.
10. Fines y calidad de la educación en el siglo XXI (globalización y autonomía) (Vélez, 2010)

Estos ejes se movilizaron con la creación de un sistema de evaluación que realiza pruebas censales periódicas, en primaria, secundaria y superior. Hoy se hacen evaluaciones censales cada tres años a los grados 5 y 9, cuando se culminan los ciclos de primaria y secundaria básica. Se evalúan anualmente todos los estudiantes que obtienen el grado de Bachillerato, y asimismo se hace con los estudiantes que terminan la universidad. A partir de estos elementos se diseñó el ciclo del mejoramiento para la educación básica, que, partiendo de los estándares, pasa por la evaluación, y a partir de los problemas que ésta permite ver, plantea planes institucionales para superarlos. Los resultados de los planes, a su vez, se pueden seguir a través de las sucesivas evaluaciones. Adicionalmente, se asumen los dominios de aprendizaje (ver imagen 38)

Imagen 47: dominios de aprendizaje para los conocimientos escolares



Fuente: MEN 2010

Cada flecha en la figura 1 representa un dominio de aprendizaje, y se desplaza hacia afuera para mostrar cómo un niño expande su desarrollo o competencia en una determinada área. Los semicírculos representan tres etapas en las que la Comisión especial concentrará sus recomendaciones: infancia temprana (desde el nacimiento hasta el ingreso a la educación primaria); primaria y posprimaria (fin de la educación primaria hasta el final de la educación secundaria baja). Las flechas se extienden hacia afuera más allá del diagrama para indicar que una persona puede continuar su aprendizaje de forma profunda en un determinado dominio en un nivel secundario superior, terciario o técnico/vocacional o a través de oportunidades de aprendizaje informales.

Otro de los proyectos exitosos, a juicio de Vélez (2010), fue la vinculación de la empresa al sector de la educación. Para ello se creó “La fundación Empresarios por la Educación”, una organización sin ánimo de lucro creada para apoyar las transformaciones del sector educativo. Los dirigentes empresariales y el equipo del Ministerio crearon una dinámica periódica de discusión permanente con reuniones mensuales para discutir temas de política educativa y en especial aquellos en los que la experiencia de los empresarios es más relevante, como los relacionados con las transformaciones institucionales, la gestión del talento humano y el análisis de esquemas de financiación del sector.

Las políticas macro estructurales, como la implementación de las ciencias sociales como área de variados conocimientos, los dominios de aprendizaje en los que las habilidades cognitivas de ciencias y matemáticas se imponen con fuerza, adicionalmente a los nuevos temas transversales¹²⁸ como medio ambiente, derechos humanos y competencias ciudadanas fueron implementando en la educación colombiana a finales del siglo pasado e inicios del presente, fueron creando parte de las condiciones por las que se invisibiliza la geografía escolar. Los tiempos, contenidos y presencia del saber escolar se fueron alterando.

Otra instancia tendrá que ver con la formación de maestros, y como vimos anteriormente la misma posición disciplinaria y profesional de la geografía pudo servir como un ingrediente. Más si quisiéramos caracterizar este periodo, diríamos que hay un desarraigo profundo del discurso de la pedagogía en las reformas.

En últimas, el tema central de las políticas de reforma educativa desde el inicio de los noventa ha sido la rendición de cuentas acerca del rendimiento de los estudiantes. Esto supone un desplazamiento dramático de las disciplinas escolares hacia los formatos de los resultados (generalmente en la forma de calificaciones de los alumnos en test). Las pruebas censales comienzan a imponer temas que el maestro y las instituciones educativas comienzan a sentir como de prioritario conocimiento. El camino de la geografía escolar dentro de las pruebas censales ha sido el siguiente en un primer momento se evaluó aparte geografía, historia muy a pesar de estar dentro de las ciencias sociales, se pasó a la prueba interdisciplinaria y finalmente la evaluación se fue concentrando en la competencia

¹²⁸ Con atomización del conocimiento social un gran número de “contenidos” y/o “temas” se deben Trabajar por obligatoriedad en y desde el área de Ciencias Sociales, en un sentido regular o transversal, están Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Constitución Política y Democracia, Educación Ética y Valores, Humanos, Educación Ambiental, Educación en Estilos de Vida Saludable

ciudadana, presionando a la escuela a impartir como prioritarios estos conocimientos.

5.3.2. Los lineamientos y estándares en ciencias sociales.

La integración curricular como una opción que modifica las disciplinas escolares, según Vaideanu (1987), tienen sus antecedentes en un estudio comparativo sobre la enseñanza obligatoria (primaria y primer ciclo de la enseñanza media) frente a la evolución de la sociedad, publicado por la OCDE en 1983. Este informe indicaba que en algunos países "los conocimientos de base" se estaban reagrupando por ámbitos. En el Reino Unido redefinieron ocho ámbitos generales que constituirían la base de un tronco común: la creación artística, la ética, las lenguas, las matemáticas, la física, las ciencias naturales, la educación social e instrucción cívica y la educación espiritual.

Ante la dificultad de articular contenidos, surgieron los ámbitos como: desarrollo de las operaciones mentales básicas, de destrezas en materia de comunicación y aprendizaje, formación de una actitud científica y de la capacidad de utilización de métodos de investigación científica, formación de una visión socio histórica del mundo y formación de las aptitudes de coexistencia con las computadoras y las técnicas electrónicas de tratamiento de datos (Vaideanu 1987).

Con el decreto 1002 de 1984, en Colombia se configura el área de las ciencias sociales con una orientación de integración curricular, los objetivos educativos para la educación básica buscaban:

“Reconocer sus potencialidades físicas, intelectuales y emocionales y desarrollarlas, armónica y equilibradamente, para asumir con decisión y acierto la solución de sus problemas como individuo y como miembro de la comunidad. Identificar y valorar los factores que influyen en el desarrollo social, cultural, económico y político del país y participar crítica y creativamente en la solución de los problemas y el desarrollo de

la comunidad, teniendo en cuenta los principios democráticos de la nacionalidad colombiana” (p 2).

Como no existía claridad metodológica sobre el cómo hacer realidad estos presupuestos a través de la fusión de las disciplinas sociales, se preguntaron los maestros en ese momento, según Guerrero (2011), ¿se fusionaban la historia y la geografía, y si era así como se efectuaba este proceso? ¿Se sobreponían contenidos? ¿O se enseñaba lo más importante de cada disciplina en un mismo lugar y tiempo? La confusión era total por parte de los maestros, que terminaron cartografiando los hechos históricos en un proceso donde la que resultó más damnificada fue la geografía que, aunque presente en los textos y los decretos no era vista, “se invisibilizó”.

Para Guerrero (2011), en las publicaciones seriadas para docentes se definió la integración como la capacidad de abordar situaciones del hombre (historia), identificando los escenarios en los que se desenvolvía (geografía) y comprendiendo las estructuras socioculturales (cívica) que el hombre crea y transforma a través del tiempo en una permanente relación con el entorno y los demás. Frente a la pregunta de cómo integrar-la geografía con la historia, se hacía la siguiente sugerencia:

“Dialoga con solvencia (usted podría explicar y sus alumnos comentar, su manera y en sus propias palabras) acerca de cuál es el eje central del contenido del curso, qué temas se estudiarán a lo largo del año escolar y cómo se justifica esa secuencia dentro del contexto total del contenido para el área y grado” (p 56).

Por otro lado, la novedad con la que se implementó la integración curricular de las ciencias sociales llegó más adelante, con la ley 115 de 1994, que instituía los logros e indicadores de logros. Pasamos de trabajar por contenidos hasta los sesenta, y por objetivos específicos en las décadas de los setenta, ochenta

(decreto 1002 de 1984) y hasta comienzos de los noventa. Se empezó a considerar que el trabajo por objetivos específicos era demasiado atomizado y minucioso, perteneciente al conductismo de la tecnología educativa. Así surgió la idea, según Vasco (2002), que había que recapacitar sobre lo que se intentaba que logran los estudiantes, y por ello se comenzó a hablar de la evaluación por logros.

La integración que se dio en el área de ciencias sociales no era una propuesta endógena sino, por el contrario, fue un efecto contextual, producto de un movimiento amplio. Para 1991 la propuesta de integración tenía sentido desde el aprendizaje significativo de las ciencias sociales, entendido como la articulación existente entre el currículo y el medio. Todo lo que aprendía el estudiante tiene utilidad y significado para el estudiante, si le era útil en su entorno o comunidad inmediata es cercano a sus intereses y a su cotidianidad.

Adicionalmente se tenía la idea que la creación de la nueva área de ciencias sociales requería de los métodos de otras disciplinas tales como la economía, la demografía, la sociología y la antropología, con la finalidad de obtener una mirada más completa de la realidad. Esto en términos discursivos era sostenible, en términos prácticos fue siempre inmanejable; no solo se encontraban dos disciplinas en un área riñendo su existencia, y presencia y, ahora se le abría el abanico a las demás ciencias sociales; las ciencias políticas y la economía ya tenían su propio espacio y son enseñadas en la educación en los últimos años de la secundaria. Considerando que las ciencias sociales son el resultado de la experiencia colectiva del ser humano.

La División de Diseño y Programación Curricular de Educación Formal del Ministerio de Educación Nacional, MEN (1989), expone dos justificaciones para la integración. La primera, es la epistemológica:

“La división del conocimiento en disciplinas no es más que la consecuencia de las limitaciones del entendimiento humano para

comprender a la vez todos los aspectos de la realidad; es el resultado de la complejidad de los sistemas naturales y sociales y de la necesidad de profundizar cada vez más en ellos (p 67).

El MEN justificó esta propuesta con los planteamientos de la psicología cognitiva de Piaget, quien afirmaba que los niños tienen una “percepción sincrética” o “sincretis infantil”, es decir, una forma particular de comprender la globalidad de la realidad; esto favorece la integración, por lo que se recomienda desarrollarla en los primeros años de educación formal.

Castro y Agudelo (2001), integrantes del equipo gestor de los estándares y lineamientos, recuerdan que la concepción de integración fue asumida por el Ministerio de Educación Nacional con una forma muy superficial, produciéndose en realidad una yuxtaposición disciplinar, en cambio de una articulación o un trabajo transdisciplinar en sentido pleno.

“un ejemplo de esto, es la presencia de la geografía en la educación básica. La mayoría de los temas que se enseñan en las instituciones del país son históricos y la geografía hace un poco su aporte desde la parte humana y como un instrumento para ubicar los sitios donde ocurrieron los hechos; pero su presencia como fuente disciplinar es mínima. La geografía estaba yuxtapuesta a la historia” (p. 43).

A partir la reforma educativa que se hizo en el año de 1984, se comenzó a mirar las ciencias sociales como integradas; este vocabulario desplazó a la geografía; docentes, planes de área y textos, se sintieron en libertad para maniobrar la presencia de la historia y la geografía, las yuxtapusieron unos, otros (la gran mayoría) le dieron más presencia a la historia, otros opusieron resistencia y, lo que dejan ver los congresos de geografía, poco a poco fueron interiorizando la existencia de las ciencias sociales como una unidad.(Hurtado 2008) Según MEN(2007)La enseñanza de una ciencia integrada sirve para que los estudiantes analicen los problemas, no sólo desde la perspectiva de una única y concreta disciplina, sino también desde el punto de vista de otras áreas de conocimiento diferentes.

5.3.2.1 la racionalidad política neoliberal. Lineamientos curriculares de ciencias sociales:

Cuando emergen los lineamientos curriculares de ciencias sociales en el año 2002, se había pasado en muy corto tiempo por dos procesos aun sin digerir por la pedagogía colombiana. Por un lado, se mantenía la estructura de los Estudios Sociales, implementados en los años sesenta que intentaba armonizar la existencia de las disciplinas escolares (historia, geografía, cívica, cooperativismo) bajo este rótulo, buscado un predominio a la cívica. Por otro lado, editoriales, estudiantes y la formación de maestros, se encontraban discutiendo y buscando las formas para implementar los procesos de integración curricular de la reforma MEN de 1984.

Lo claro en la época era que la denominación de Ciencias Sociales buscaba objetivos diferentes, por cuanto esperaba que los saberes escolares que lo constituyen se fusionaran. Estas pretensiones se asumieron sin lograr dimensionar las consecuencias de su intención, la atomización y desintegración de una vieja tradición formativa en la escuela de mano de la geografía y la historia.

Es así como emergen los Lineamientos para Ciencias Sociales, dispuestos como un marco regulatorio para la ulterior elaboración de los diseños curriculares referidos esencialmente a la gestión del conocimiento escolar. Recomiendan cuestiones relativas a la organización de la oferta de saberes para el mundo social que la escuela colombiana deberá impartir. Lo que implicó la definición de los principios y criterios de selección, organización y distribución del conocimiento considerado público y necesario para la formación, así como recomendaciones centrales para su diseño, define los principios, criterios, condiciones y temáticas a tratar.

Se visualizaba allí un intento tenue de conformar un nuevo campo de formación social propuesto desde la escuela, denominado “Ciencias Sociales”, no como una yuxtaposición de conocimientos, no como una integración, ni como un

conjunto dentro de un área del conocimiento, se pretendía crear una unidad dentro del conocimiento. Más allá de lo pueda reflexionarse sobre lo que esto implicó para la existencia de los saberes que lo conformaban, no se puede negar que la propuesta no dejaba de ser audaz para la misma epistemología o sociología del conocimiento.

Además de los antecedentes a esta reforma anteriormente estudiados, fue importante el ambiente creado por la renovación educativa que se da con la Constitución Política de 1991 y la expedición de la Ley 115 de 1994, que se concreta en la publicación de una serie de documentos por áreas, entre 1998 y 2004. Para Hernández (2012) esta reforma se caracteriza, entre otras cosas, porque:

“cambian los procedimientos que el Ministerio de Educación emplea para orientar el desarrollo pedagógico del país. Abandona el rol de diseñador de un currículo nacional para asumir el de orientador y facilitador de ambientes de participación en los cuales las comunidades educativas despliegan su creatividad y ejercen la autonomía como condición necesaria para que haya un compromiso personal e institucional con lo que se hace y se vive en las aulas” (p, 23)

El documento de los lineamientos curriculares MEN (2002) reseña que se seleccionaron para la su formulación experiencias consideradas como novedosas, tomadas en visitas realizadas a colegios, normales y escuelas en Chocó (Istmina), Cauca (Santander de Quilichao), Cartagena, Antioquia (Medellín, Sabaneta), Cali y Bogotá. Durante el recorrido por las instituciones, describe el documento, se asistió a clases, a salidas de campo, se realizaron conversaciones con estudiantes, docentes y directivos, y en algunas ocasiones hubo contactos con las Secretarías de Educación. El cómo estas experiencias fueron sistematizadas y articuladas no es presentado ni está claro dentro de la propuesta.

Popkewitz (1994) nos recuerda que la imposición de las reformas no se llevaba a cabo por la fuerza bruta sino por medio de sistemas simbólicos con los que se supone que las personas actúan, interpretan y organizan el mundo; esto

implica mecanismos de persuasión y búsqueda de legitimización por parte de las autoridades y el público a quien va dirigida. Es por ello que lo ocurrido en Colombia utilizó la estrategia de penetración Y mecanismos de seducción utilizada por los estándares en Estados Unidos e Inglaterra, donde un grupo de profesionales avaló y apropió la propuesta mostrándola como consultada y democrática.

Ya se había inyectado con fuerza los presupuestos de la autonomía curricular, ya que eran los propios docentes y directivos los que debían formular los currículos de las instituciones educativas, tomando como eje estos lineamientos para que respondan tanto a las condiciones particulares de su contexto socio-cultural donde se inscriben, como a la consolidación de una identidad nacional. Adicionalmente los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)¹²⁹, contemplados en el artículo 73 de la Ley General de Educación de 1994, concretizan la articulación de los currículos nacionales al mundo de la escuela.

Se quiebra la el prototipo de autonomía implementa antes de los estándares por los proyectos educativos institucionales (PEI) que estipulaban la autonomía escolar para manejar el currículo escolar

Toda institución educativa debía registrar su PEI a la Secretaría de Educación de su municipio o departamento con el ánimo de hacerle un seguimiento, adicionalmente cada documento de estos debía contener políticas claras para el rastreo curricular a mediano y largo plazo. De este modo, tanto las políticas del ente central (lineamientos) como las del orden local y regional (PEI) crearon un entramado con los rasgo de la sociedades de control, trasladando la

¹²⁹ El Proyecto Educativo Institucional constituye un proceso de reflexión y la consecuente plasmación (o enunciación) que realiza una comunidad educativa. Su finalidad es explicar la intencionalidad pedagógica, la concepción de la relación entre los individuos (educando y educador) y la sociedad y el modelo de comunicación en el que se sustenta la misma. El PEI plantea el tipo de colegio que se requiere constituir en función de los fines que se persiguen, el tipo de alumnos que se quiere formar, así como el diseño de políticas y estrategias del colegio para su propio desarrollo institucional. Así, todo centro educativo necesita de un plan o proyecto que señale: el ideario, los objetivos-metas y el estilo pedagógico. Esto debe ser conocido por todos los miembros del plantel y debe ser aplicado, sobre todo, por el director, a cada instante de la dinámica institucional. (Belenistas, 2010)

vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad (maestro, escuela y secretarías de educación). En esta metamorfosis neoliberal del gobierno de lo social, la autonomía de los gobernados (individuos, familias, empresas, instituciones estatales, asociaciones, etcétera) se convierte, a la vez, en el instrumento y el objeto del gobierno (Jódar y Gómez 2007).

5.3.2.2. Propuesta de organización curricular de los lineamientos curriculares para las ciencias sociales

La escuela colombiana está viviendo una de sus mayores encrucijadas de toda su historia, en medio de variados dilemas y retos que le vienen solicitando de su exterior; podemos destacar los siguientes: a) formación de ciudadanos multiculturales, interculturales, b) desarrollo del *trabajo cooperativo y de competencias para el mundo laboral*, c) capacidad para afrontar las tensiones entre lo universal y lo local, lo global y lo nacional, d) en términos del conocimiento social, la comprensión y asunción de la “apertura” de las ciencias sociales hacia nuevos lugares de enunciación de “lo social”, e) la desviación de lo pedagógico a la reducción del *Aprendizaje significativo*: como síntesis de la estructura lógica de una disciplina y la estructura psicológica del alumno, f) la confrontación del mundo digital real y la escuela, por parte de los estudiantes. (MEN 2002)

En medio de estas tensiones los lineamientos curriculares asumieron la enseñanza de las ciencias sociales dentro de un enfoque globalizador, para lo cual se propusieron una estructura a través de una perspectiva problematizadora, abierta, flexible, integrada y en espiral en la que queda explícita la necesidad de fortalecer en el país una cultura de ciudadanas y ciudadanos requeridos (MEN, 2002), a través de una dinámica curricular, diferente a las tradicionales disciplinas escolares, que contempla:

- Ejes Generadores a cambio de contenidos disciplinares

La estructura central de los lineamientos curriculares para las ciencias sociales del 2003 se organiza a través de ejes que tienen una función de soporte.

Se organizó una base conceptual y metodológica, que a juicio del MEN (2002), permiten centrar el trabajo en el aula porque indican y enmarcan de cierto modo la temática sobre la cual girarán las investigaciones y actividades desarrolladas en la clase. El interés de este espacio es facilitar actividades cognitivas como conceptualizar, clasificar, relacionar, generalizar, interpretar, explicar, comparar o describir, las relaciones e interacciones existentes en, y entre un conjunto de fenómenos. En otras palabras los ejes cumplirían el antiguo papel regulador de los contenidos¹³⁰.

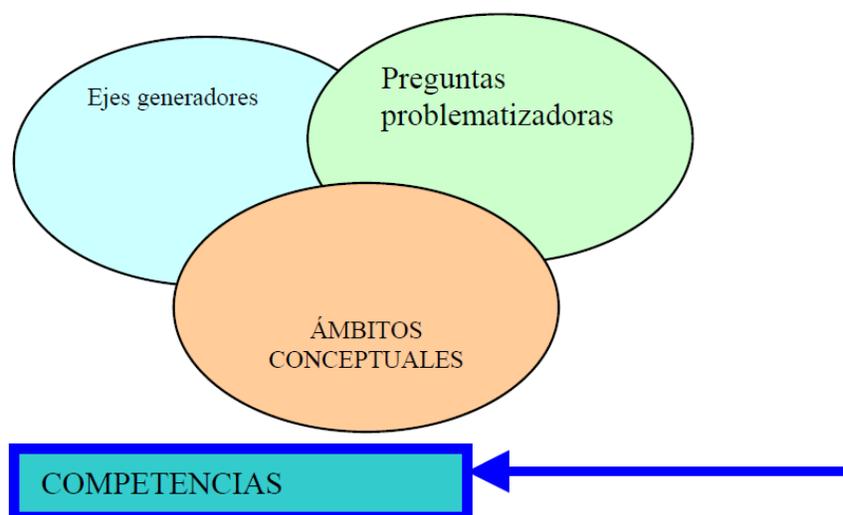
De manera no muy exitosa, estos lineamientos intentan justificarse pedagógicamente con los centros de interés de Decroly, fundamentados en la percepción global de los niños y los “centros de interés”.

- Preguntas problematizadoras

Se presentan como respuestas metodológicas para materializar los ejes. El papel de estas preguntas es realizar la integración disciplinar, asumiendo que ellas no pueden resolverse desde un solo campo del conocimiento, sino que exigen ubicarlas en distintas perspectivas y en interacciones con varias disciplinas, para poder plantear alternativas abiertas de solución. Es decir la pregunta cumple el papel que la integración curricular efectuaba cuando estaban las disciplinas escolares.

¹³⁰ Aunque el documento de lineamientos curriculares elabora una extensa discusión sobre las desventajas de los viejos contenidos escolares y la ventaja de las competencias, discusiones posteriores están reconociendo la imposibilidad de formular competencias sin contenidos. Las competencias requieren criterios para seleccionar contenidos en un proceso de toma de decisiones.

Imagen 48: Estructura lineamientos



Fuente MEN 2010

La anterior implica, según MEN (2000), que los estudiantes se vean obligados a manejar marcos teóricos, conceptos, procedimientos y destrezas de diversas áreas del conocimiento para comprender o solucionar las cuestiones y/o problemas planteados, con el esquema de la gráfica 5 . Aquí se hallan profundas contradicciones difíciles de manejar en el campo de las prácticas; la primera, el estudiante no recibe cuerpos teóricos para asumir problemas porque el currículo no los plantea; lo segundo la disciplina escolar queda atrapada en un mar de preguntas todas ellas condicionadas por un grupo de conceptos tomados de las disciplinas referentes como (espacio, alteralidad, progreso) entre otros. Los ámbitos conceptuales, en ciencias sociales, se configuran con conceptos para comprender situaciones en diferentes contextos; se retoman los siguientes para el

caso de los lineamientos: tiempo, espacio, sujeto, familia, sociedad, estado, poder, democracia, conflicto, producción.

Imagen 49: lineamientos curriculares 2003

Demandas sociales planteadas en los ejes generadores	Disciplinas más relevantes	Conceptos fundamentales organizadores didácticos
La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad (eje 1)	Antropología, derecho, historia, sociología, psicología, demografía, geografía	Espacio, tiempo, etnia, sujeto, familia, población, producción, poder... SIMILITUD / DIFERENCIA
Las personas como sujetos de derechos y la vigencia de los derechos humanos (eje 2)	Ciencia Política, derecho, sociología, ética, filosofía, geografía	Espacio, tiempo, sujeto, sociedad, estado, poder, justicia, ética, normas sociales... CONFLICTO / ACUERDO
La conservación del medio ambiente (eje 3)	Ecología, geografía, economía, historia, demografía, sociología	Espacio, tiempo, sociedad, población, producción, desarrollo... CONTINUIDAD / CAMBIO
Las desigualdades socioeconómicas (eje 4)	Economía, geografía, historia, ciencia política, demografía	Producción, espacio, tiempo, sociedad, sujeto, comunidad... IDENTIDAD / ALTERIDAD
Nuestro planeta tierra, casa común de la humanidad (eje 5)	Geografía, economía, historia, demografía, ecología, ciencia política	Espacio, tiempo, sociedad, Comunidad, familia, comunidad...

		CONFLICTO / CAMBIO
Identidad y memoria colectiva (eje 6)	Historia, antropología, geografía, ciencia política, economía, sociología, demografía	Tiempo, espacio, memoria, cultura, Sociedad, familia, sujeto... CONTINUIDAD / CAMBIO IDENTIDAD / ALTERIDAD
El saber cultural: posibilidades y riesgos (eje 7)	Comunicación social, sociología, geografía, historia, demografía, antropología	Espacio, tiempo, tecnología, ciencia, ecología, desarrollo y progreso, Sociedad, comunidad... INTERRELACIÓN / COMUNICACIÓN
Conflicto y cambio social (eje 8)	Ciencia política, historia, derecho, geografía, sociología	Espacio, tiempo, organización, poder, estado, nación... CONFLICTO / ACUERDO

Fuente: lineamientos curriculares MEN 2003

A cambio de la presentación de la geografía como disciplina escolar, se presenta el espacio como categoría integradora. En este momento se da un giro muy importante al introducir al mundo escolar la categoría de espacio social con sus variadas y complejas abstracciones, aún en proceso de asimilación y discusión por parte de geógrafos. Por otro lado, se desplazan el lugar, el paisaje, la región, y el territorio, con sus cargas naturales y sociales, históricas, didácticas y pedagógicas, elaboradas por generaciones de maestros. Los ejes 3-4-5 no se

presentan con el nombre de geografía sino bajo la denominación de dimensión espacial-ambiental, la geografía escolar se invisibiliza.

- Desarrollo de competencias

Desde esta caracterización genérica, los lineamientos distinguen las siguientes competencias para el área de ciencias sociales (MEN, 2002):

Competencias cognitivas: están referidas al manejo conceptual y sus aplicaciones en ámbitos y contextos particulares.

Competencias procedimentales: referidas al manejo de técnicas, procesos y estrategias operativas, para buscar, seleccionar, organizar y utilizar información significativa, codificarla y decodificarla.

Competencias interpersonales (o socializadoras): entendidas como la actitud o disposición de un individuo para interactuar y comunicarse con otros, y ponerse en el lugar de esos otros.

Competencias intrapersonales (o valorativas): entendidas como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo, lo cual permite descubrir, representar y simbolizar sus propios sentimientos y emociones.

Vista así el área se puede concluir que se diluye aún más la disciplina escolar geográfica queda por fuera de su tradicional presentación de contenidos legendariamente validados, y organizados por los maestros y la escuela,

- La forma metodológica se presentó como una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral

Flexible, por cuanto los problemas o preguntas pueden ser pensados en forma sincrónica o diacrónica en diferentes espacios y sociedades, cuanto porque puede desafiar desde distintas perspectivas disciplinares identificando y contrastando las relaciones que se producen entre ellas (MEN, 2002):

Abierta, Considerando que esta propuesta posibilita el ingreso de temáticas actuales de interés para estudiantes y docentes y desde las cuales se generan, hacia el pasado, el presente o el futuro, preguntas que obliguen a replantearse los supuestos que individual o socialmente se manejan como connaturales (MEN, 2002). estas temáticas que antes eran contenidos hoy son problemas.

Integrada, Trabajando con problemas que integren historia, geografía, cívica, economía, sociología antropología, etc., problemas en los cuales se integren las distintas versiones de las ciencias sociales y humanas (MEN, 2002).

De la anterior estructura se concluye que la organización escolar de las ciencias sociales, en la que predominaban las disciplinas escolares de la geografía y la historia, se transforma radicalmente. Esta forma de presentar las ciencias sociales del mundo escolar desplaza la disciplina por los ejes generadores y de estas solo se retoman algunos conceptos. Se resalta que para el caso de la geografía el territorio que es la categoría de mejor adaptabilidad didáctica (Fernández 2007, Gurevich 2005) no es considerada, se retoma el espacio y se desdibuja la geografía física.

5.3.3. Dinámica de la invisibilidad de la geografía escolar

5.3.3.1. Tensión con los contenidos

La primera tensión que modifica la geografía escolar, y que los lineamientos no resolvieron sino que agudizaron, es la referida a la pertinencia de los contenidos de la enseñanza. Nunca como hoy se habían visto enfrentados a tantos requerimientos, ni sometidos a un número tan grande de presiones, puesto que han aumentado considerablemente las fuentes de los contenidos de la enseñanza.

Sin embargo, en contra de variadas teorías y formas de asumir los contenidos pensadas desde la didáctica y la pedagogía, los lineamientos del MEN (2002)

aclararán que el concepto de contenido usado en las reformas educativas de comienzo de siglo no se referían al concepto tradicional, sino que hace referencia a un sentido más amplio. Por lo tanto, los contenidos no eran un listado de temas, su acepción hace referencia a un conjunto de conceptos, principios, procedimientos, valoraciones e interacciones individuales y sociales que se evidencian en las competencias que se deben alcanzar dentro del proceso educativo. Es claro el viraje de contenido por competencia.

Lo anterior se compaginaba con lo propuesto por UNESCO (1995), donde se afirmó que la educación básica no podía reducirse al aprendizaje de contenidos elementales (generales y específicos), sino que requería para dicho logro un proceso que viabilizara la maduración y el desarrollo de aspectos psicosociales, referidos entre otros a la formación de una identidad y autoestima positiva de los educandos, lo que involucra elementos que trascendieran el espacio físico social de la escuela.

Integrada la geografía escolar a las ciencias sociales, debió enfrentar algunos supuestos que venían desde las ciencias referentes, por ejemplo la discusión, de la cientificidad del mundo social que no había sido nunca un tema de interés destacado para los maestros, en los lineamientos curriculares se afirmó que la “forma como se implementó la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia desde sus inicios, ha obstaculizado que se aborden de manera científica”(MEN 2003 p45).De manera tacita se le acusó a la geografía escolar y a la historia de ser las causantes de esta mirada.

Adicionalmente se afirmó, en los lineamientos que a pesar de los importantes avances logrados con la reforma (1984), el área de Ciencias Sociales en la educación colombiana, retoma en muchas ocasiones, nuevamente la enseñanza de la historia, basada en fechas, y una geografía circunscrita a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos, aun a pesar de las advertencias y recomendaciones

que hizo el Congreso Nacional de Pedagogía realizado en 1987, sobre las Ciencias Sociales.(MEN 2003 p 89)

Se podría afirmar que con los lineamientos se revivió un viejo propósito de los Estudios Sociales de los años sesenta del siglo pasado, que articuló los conocimientos del mundo social en la escuela a través del tema de la ciudadanía. Sin embargo, estos cambios vinieron impuestos en el Plan Decenal de Educación, PDE (1996 - 2005) que los enunciaron así:

“Lograr que la educación sirva para el establecimiento de la democracia, el fomento de la participación ciudadana y la construcción de la convivencia pacífica. Formar ciudadanos que utilicen el conocimiento científico y tecnológico para contribuir desde su campo de acción, cualquiera que sea, al desarrollo sostenible del país, y a la preservación del ambiente. Y Promover e impulsar la ciudad educadora para la educación extraescolar. (PDE 1996 p 56).”

También es importante considerar que además de arremeter contra los currículos estructurados en torno a temas, se criticó con los lineamientos los currículos escolares modelados dentro de la lógica disciplinar, pues fueron acusados de “ignorar la problemática específica del medio sociocultural y ambiental de los estudiantes, más aún los libros de texto, utilizan temáticas tan generales que se pueden acomodar en cualquier contexto, olvidando la riqueza que brindan la particularidad, la diferencia y el reconocimiento de las comunidades entre ellas y con su o de la disciplina”(MEN 2003) se resaltaba de paso que los textos escolares de este momento contenían ya el forma de la disciplina.

Adicionalmente se afirmó que “temas” y “contenidos” se habían manejado como sinónimos, no porque el MEN pensara que son lo mismo, sino por la tradición de similitud y afinidad con que han sido trabajados en el campo educativo. El concepto de “contenido” tradicionalmente había sido visto con un sentido o carácter estático que se fue inyectando a la mirada del saber escolar, lo geográfico en la escuela era ya visto como un conocimiento inmutable que debía cambiar.

5.3.3.2. La satanización de la asignatura.

Se asume dentro de los lineamientos curriculares (MEN, 2002) que estos pretenden dar respuesta a los nuevos requerimientos de la sociedad colombiana, acercarse a los desarrollos de las disciplinas sociales y, en especial, avanzar en la construcción de un currículo por áreas del conocimiento, buscando superar el asignaturismo. La disciplina escolar se cargó de cierto lenguaje despectivo, ahistorico, denominado asignatura, relacionándola con el anquilosamiento,

Adicionalmente los lineamientos arremetieron contra las disciplinas cuando afirmaron que “El currículo organizado por disciplinas no es otra cosa que la manifestación de lo que hemos llamado "violencia epistemológica", (MEN 2003 p54) pues suponían una percepción fragmentaria de la realidad en múltiples aspectos separados, aislados entre sí, que se traducían en una parcelación y fragmentación del saber, se asumió que lo que apreciaba en la escuela era la disciplina referente manifestada a través de la transposición didáctica. Esto lleva, en el campo del currículo, al asignaturismo, al nocionismo, a la organización de un currículo lineal, basado en disciplinas aisladas (Herrería1995).

Se afirmó, adicionalmente que dentro de las Ciencias Sociales, había “predominado la acumulación de información en historia y geografía, proponemos una estructura diferente para no continuar fortaleciendo una educación poco significativa” (MEN 2003 p34). Este presupuesto llevo al equipo constructor de los lineamientos a proponer, una manera de superar lo que ellos consideraron un exceso de temas y de información, para lograr aprendizajes que denominaron significativos en el área de Ciencias Sociales, aparece así, un nuevo formato, para el saber escolar materializado en problemas y preguntas. Se facilitaba así, el ingreso de temas nunca antes abordados o sencillamente relegados por no

corresponder claramente a ninguna asignatura, las culturas juveniles, la construcción de sujetos, la problemática ambiental, etc.,

La conocida geografía escolar asumió un nuevo formato con criterios relevantes y básicos, articulada a nivel conceptual con las categorías (Espacio, Estado) y de manera didáctica con las relaciones (conflicto/cambio, igualdad/desigualdad, etc.); de modo que los estudiantes durante los procesos de aprendizaje debían efectuar, interactuar y relacionar en el aula, la lógica científica, los preconceptos y el saber que se genera en la coinvestigación. Con los anteriores puntos, los ámbitos conceptuales, y los conceptos fundamentales, se determinó que se debía saber y como.

5.3.3.3. El cambio de la pedagogía por la psicología. Plan de estudio en espiral.

La marcada injerencia de la psicología constructivista dentro de las reformas educativas denunciadas por Varela y Álvarez (1991) para el caso español parece haberse irradiado en Colombia. Los lineamientos retomaron, entre otros principios, los del aprendizaje activo, significativo, y el currículo espiral de Bruner (1972), para quien un plan de estudios ideal es aquel que ofrece materiales y contenidos de enseñanza a niveles cada vez más amplios y profundos y, al mismo tiempo, que se adapten a las posibilidades del alumno definidas por su desarrollo evolutivo. Por tanto, el currículum debe ser en espiral y no lineal, volviendo constantemente a retomar, y a niveles cada vez más elevados, los núcleos básicos o estructuras de cada materia.

La idea de integración curricular estaba mediada en este momento por la psicología cognitiva: por una parte se propiciaba en los estudiantes la integración mental de distintos conocimientos del área, de modo que pudieran producirse lo que se denominó conflictos y cambios cognitivos así:

“respecto a los preconceptos, estereotipos o imaginarios que manejan, e integrarlos a los valores, intereses y actividades de su vida; por otra parte, busca que el saber que se construye en el área supere la visión fragmentada del conocimiento que persiste en las disciplinas y se abra a interpretaciones holísticas que permitan mayor significatividad y sentido; que posibilite la construcción de un conocimiento social que responda a las necesidades de las y los estudiantes en contextos espaciales y temporales, específicos.” (MEN 2003 p65)

Otra ventaja sustancial de la integración, según MEN (2003) es que permitió trabajar más sobre procesos que sobre contenidos, especialmente en los grados de la básica primaria. Sin embargo, al igual de lo que se señaló en el aparte de las preguntas problematizadoras muchas propuestas curriculares integradas de manera equívoca han privilegiado los procesos en detrimento de los contenidos (lo que los expertos llaman “psicologización del currículo”).

Al respecto Torres(1994) nos dice sobre estos currículos que : “tales modelos educativos sólo están obsesionados en comprobar si los niños adquieren o no, por ejemplo, la conservación, el desarrollo de la noción de número, la capacidad de abstracción, etc., descuidando sin embargo, los contenidos culturales a través de los cuales se desarrolla tal crecimiento. Lo importante para ellos son los procesos y no los contenidos. Por tanto, este modelo sigue manteniendo una concepción ahistórica y asocial de la infancia, cuya consecuencia lógica es el desarrollo de una perspectiva política propicia a posturas conservadoras”

5.3.4. Interdisciplinariedad de las ciencias referentes: resistencias en las disciplinas escolares.

Si quisiéramos enunciar el motor principal y articulador de los Lineamientos Curriculares (MEN, 2002) no diríamos que fueron los ejes, las preguntas problemáticas, ni tampoco las competencias; el enfoque estructurante fue el de la interdisciplinariedad. La mirada que a continuación se hará de las incidencias y contradicciones que género esta preferencia, no busca situarse en una postura dicotómica, de lo bueno y lo malo o de si está de acuerdo o no con esta manera de abordar el conocimiento. Se coloca en sospecha la interdisciplinariedad y se pregunta por las implicaciones, los modos y la intencionalidad de esta elección aplicada en la reforma curricular que venimos analizando.

En primer lugar, retomaremos los supuestos encontrados en el documento que justifican esta elección, en segundo lugar analizaremos la diferencia y confusiones existentes en los abordaje interdisciplinarios desde la sociología del conocimiento o desde la pedagogía y, en tercer lugar, las principales tradiciones investigativas de los currículos interdisciplinarios escolares, para finalmente evidenciar como los con los que se inyectaron en la educación colombiana.

Se asume la interdisciplinariedad como el acercamiento o puente de unión entre las llamadas ciencias sociales y las demás ciencias. Su objetivo es crear un lenguaje común a todas las áreas del conocimiento y abordar de manera integral los objetos de enseñanza (MEN 2002). Con ella se pretende combatir la hiperespecialización y la creciente división del conocimiento y, en especial, facilitar el aprendizaje. Es por ello que el primer supuesto de formulación es que ya no se hablará en la escuela de asignaturas, sino de áreas del conocimiento. Se asumió de tajo la incapacidad de dialogo inter conocimiento de las disciplinas escolares,

Se aceptó por parte del MEN (2002) que la interdisciplinariedad de las ciencias sociales en la reforma de 1984 planteaba la integración, pero no había sido precisamente asimilada a los procesos de enseñanza, de ahí que se siguiera ofreciendo las Ciencias Sociales, desde la Geografía, la Historia y la Democracia, como una mera transmisión de contenidos independientes. Situación que ha

generado, como lo expresa el grupo de investigadores del ICFES, un "agotamiento en la tradición pedagógica, al hacer descansar la formación de la conciencia ciudadana fundamentalmente en la enseñanza de la Historia y la Geografía" (ICFES, 1996).

Para avanzar hacia una visión global, interdisciplinar e integrada, se requirió ampliar el número de disciplinas que habían integrado el área de las ciencias sociales (MEN, 2002), ingresaron la sociología, la antropología y las ciencias políticas, entre otras. Adicionalmente para situar la interdisciplinariedad de las ciencias sociales al nivel de las ciencias sociales escolares, entro al mundo escolar una discusión epistemológica en ese momento ajena a la escuela, que siempre propendió por el lenguaje de la integración curricular.

Por lo anterior, se aclara que la interdisciplinariedad en la investigación científica remite básicamente a la organización y producción de conocimientos sobre problemas complejos. La interdisciplinariedad en la escuela refiere a la organización y transposición de conocimientos con el fin de su integración cognoscitiva por parte de los alumnos. Se dirige fundamentalmente al manejo de contenidos, que no desaparecen, y metodologías para acercar miradas diversas a un mismo problema de corte pedagógico.

En consecuencia, es necesario reconocer dos planos en la enseñanza interdisciplinaria. Uno correspondería a la interrelación de disciplinas (asignaturas) para integrar un objeto de estudio y su adecuación para la enseñanza. El otro, corresponde a un espacio de participación de las Ciencias de la Educación, para aportar conocimientos más precisos acerca de las condiciones del aprendizaje por parte de los alumnos (Candrea Adriani Arigós y otros, 2013). Nótese que en estos argumentos se desconocen las disciplinas escolares.

Con base en lo señalado Candrea Adriani Arigós y otros (2013) definen interdisciplinariedad para la enseñanza, así:

“Instancia de cooperación de docentes y especialistas que construyen en común y en la acción, prácticas y contenidos que integran conocimientos disciplinares, y conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de los mismos por parte de los alumnos. En esta definición se hace referencia a: -Un equipo no limitado a los docentes de las disciplinas "a ser enseñadas". En el caso de Ciencias Sociales, profesionales de otras disciplinas de acuerdo a la especificidad de cada cuestión. -Condiciones institucionales y actitudinales para esta modalidad de trabajo. - Evaluación y reflexión teórico-práctica del proceso. La necesidad de repensar la relación docente-alumno-conocimientos” (p. 8).

Se podría afirmar hoy que lo interdisciplinar, como mecanismo de regulación curricular, es hija de los años ochenta. Hace veinte o treinta años representaba una innovación mayor, era considerada a la vez como una idea llena de enigmas y de trampas, y como una panacea de orden epistemológico y pedagógico. Algunos especialistas llegaron a hablar incluso de una nueva pedagogía (Vaideanu, 1987), "la pedagogía de la totalidad".

Existen dos tradiciones, recogidas por Miñana (2002), desarrolladas en los años noventa para abordar la relación interdisciplinaria, disciplina escolar y pedagogía. En el mundo anglosajón, Heidi Hayes Jacobs, una de las personas que ejerce actualmente un liderazgo visible en EEUU en torno a experiencias educativas interdisciplinarias en el medio escolar. Actualmente dirige una estrategia global, denominada Curriculum 21, es una división de diseñadores curriculares, cuyo objetivo es proporcionar una amplia gama de recursos y servicios a todos los educadores y las escuelas que participan en el viaje del Mapeo Curriculum dedicados a la interdisciplinaria en la escuela. Para Jacobs (1989) lo interdisciplinario es "una perspectiva de conocimiento y un acercamiento curricular para el caso educativo que conscientemente aplica metodologías y lenguajes de varias disciplinas".(P 23)

En el medio francófono europeo, marcado por una tradición disciplinar escolar más fuerte que el norteamericano, el enfoque interdisciplinar se concibe hoy como "suplemento, correctivo incluso a una educación y a una formación

basada en las disciplinas", pero sin abandonar el valor de la formación disciplinar. Estos autores describen la lógica racional (modelo francés), la lógica instrumental (modelo anglosajón norteamericano) y la lógica subjetiva (modelo latinoamericano) (Lenor, 2004).

5.3.5. Estándares ciencias sociales: Lo que no se evalúa no se mejora.

Aún estaban llegando las cartillas y orientaciones de los lineamientos curriculares cuando el Ministerio de Educación expide los estándares en el 2004, asumidos como criterios claros y públicos que permiten conocer lo que debían aprender los estudiantes del país, y establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer, en cada una de las áreas y niveles. Estos fueron convalidados por un grupo considerable de instituciones¹³¹ entre las que se encuentra la Sociedad Geográfica de Colombia.

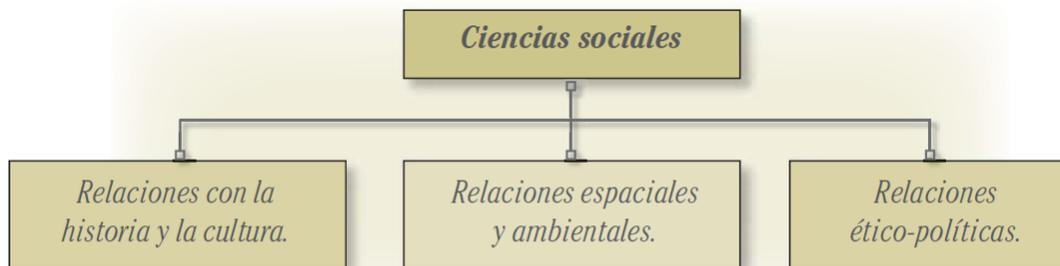
Aunque algunos investigadores (Reyes, 2008) consideran que estos son una continuación de los lineamientos, en ellos hay giros, metodologías y formatos diferentes en los que las disciplinas escolares se encontrarían en una emergencia que las llevaría de la invisibilidad a su desaparición, algunas de las razones que damos para esta afirmación son las siguientes:

Se presentaron como Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales,. Si en los lineamientos se dio una honda discusión a los constructos teóricos epistemológicos de las ciencias sociales aquí la categoría articuladora es la de las ciencias naturales. Aunque ambas ciencias tienen objetos de estudio diferentes, los estándares unen los procesos de indagación de ambas ciencias a las competencias necesarias para realizarlas, no solo se enfrenta la dificultad de asumir en una unidad las disciplinas sociales, aquí se intenta fusionar el amplio espectro ciencias sociales y naturales. (Ver Imagen

¹³¹ Academia de Ciencias Exactas, Academia de Ciencias Geográficas, Asociación Colombiana para el Avance de la Ciencia –ACAC, Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, Comité de Educación de la Academia Colombiana de Historia, Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, Fundación Volvamos a la Gente, Grupo de Estudio de Educación en Ciencias Naturales, Maloka, Red de Educadores en Ciencias Experimentales de la Universidad del Valle ,Sociedad Geográfica de Colombia, Secretaría de Educación de Bogotá.

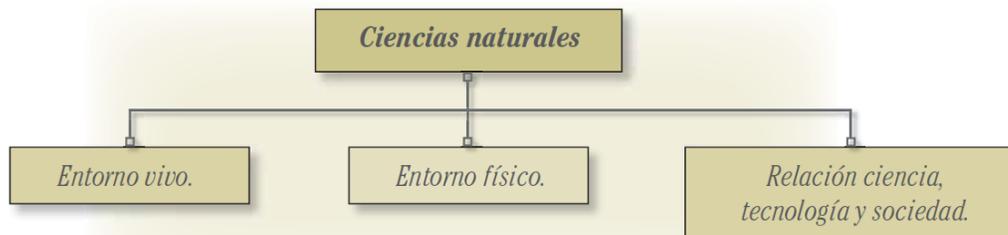
35) en este nuevo formato la categoría espacio que le daba presencia a la geografía disciplinar dentro de la escolar fue cambiada por relaciones espaciales y ambientales primando estas últimas.

Imagen 50: formato ciencias sociales estándares 2004



Fuente MEN 2003

Imagen 51: formato ciencias naturales estándares 2004



Fuente MEN 2003

La psicología continuó en este formato determinando aspectos metodológicos, por ello los estándares MEN (2004) desarrollan las formas de conocer a través del aprendizaje significativo, y el trabajo colaborativo en el aula, aprender haciendo; es decir, que los nuevos conocimientos adquiridos por un individuo se vinculen a lo conocido y transformen de una manera clara y estable los conocimientos previos, tal como lo afirman Ausubel, Hanesian y Novak.

La organización estructural de estos estándares se efectuó en tres columnas que se refieren “a la manera de aproximarse al conocimiento como lo hacen los científicos y las científicas, el manejo de los conocimientos propios, bien sea de las ciencias naturales o de las ciencias sociales y el desarrollo de Compromisos personales y sociales” (MEN, 2004 p23)

Los estándares se encuentran organizados en componentes, que son los ejes temáticos. (Ver cuadro 7) Permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando por los estudiantes en el transcurrir de su vida escolar. Una competencia ha sido especificada como un saber-hacer flexible que puede reconfigurarse en distintos contextos, es decir como la capacidad de usar los conocimientos en contextos distintas de aquellas en la que se aprendieron. (MEN 2003), aclarando, que para una persona que tiene competencia, no le basta mostrar que tiene los conocimientos necesarios, ni que posee las habilidades, las comprensiones, actitudes y disposiciones adecuadas, pues cada uno de estos aspectos puede estar presente sin que la persona muestre que es competente para esa actividad, si no los relaciona y organiza en función de un desempeño que sea flexible, eficaz y con sentido.

Para MEN (2004) la definición de estándares en ningún momento contradice la autonomía de las instituciones educativas. Esta es una contradicción en sí misma, considerando que estas son normas curriculares homogeneizadoras

amarradas a una evaluación que permiten poca movilidad. Adicionalmente se aclaró por parte del MEN que cada institución seguía siendo totalmente autónoma en la forma de alcanzar esa meta. Cada institución seguirá decidiendo sobre las prioridades, la forma, el orden y la metodología para enseñar, siempre y cuando garantice el resultado final: *estudiantes competitivos a nivel nacional e internacional*.

En resumen, los lineamientos curriculares son criterios generales sobre el currículo; son la filosofía de las áreas. Los estándares están basados en ellos, pero son más exactos, son para cada grado y, dentro del grado, para un desempeño concreto.

Imagen 52: presentación de la organización de los estándares 2004

Ejemplo de coherencia vertical y horizontal en Ciencias Sociales			
Grupo de grados	... me aproximo al conocimiento como científico(a) social	... manejo conocimientos propios de las ciencias sociales	... desarrollo compromisos personales y sociales
1 a 3	<ul style="list-style-type: none"> Hago preguntas sobre mí y sobre las organizaciones sociales a las que pertenezco (familia, curso, colegio, barrio...). Reconozco diversos aspectos míos y de las organizaciones sociales a las que pertenezco, así como los cambios que han ocurrido a través del tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifico y describo algunas características socioculturales de comunidades a las que pertenezco y de otras diferentes a las mías. Comparo actividades económicas que se llevan a cabo en diferentes entornos. Identifico y describo características y funciones básicas de organizaciones sociales y políticas de mi entorno (familia, colegio, barrio, vereda, corregimiento, resguardo, territorios afrocolombianos, municipio...). 	<ul style="list-style-type: none"> Reconozco y respeto diferentes puntos de vista. Valoro aspectos de las organizaciones sociales y políticas de mi entorno que promueven el desarrollo individual y comunitario.
4 a 5	<ul style="list-style-type: none"> Hago preguntas acerca de los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales estudiados (prehistoria, pueblos prehispánicos colombianos...). Planteo conjeturas que respondan provisionalmente a estas preguntas. Reviso mis conjeturas iniciales. Establezco relaciones entre información localizada en diferentes fuentes y propongo respuestas a las preguntas que planteo. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifico y describo características sociales, políticas, económicas y culturales de las primeras organizaciones humanas (banda, clan, tribu...). Relaciono estas características con las condiciones del entorno particular de cada cultura. Identifico y describo características de las diferentes regiones naturales del mundo (desiertos, polos, selva húmeda tropical, océanos...). Explico semejanzas y diferencias entre organizaciones político-administrativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Reconozco la importancia de los aportes de algunos legados culturales, científicos, tecnológicos, artísticos, religiosos... en diversas épocas y entornos. Reconozco y respeto diferentes puntos de vista acerca de un fenómeno social. Respeto mis rasgos individuales y culturales y los de otras personas (género, etnia...).

Mientras el MEN considera que los estándares y las competencias señaladas contribuyen a la calidad de la educación y a la igualdad de oportunidades formativas, las reacciones frente a esta propuesta del MEN se han dado desde variadas posiciones; algunos maestros como Bustamante y otros del colectivo de la Sociedad Colombiana de Pedagogía (2002), consideran que lo que hace es favorecer la "trivialización del acontecimiento pedagógico" acusando al estado de estar formulando una "contrarreforma educativa".

5.3.6. El texto escolar de ciencias sociales: la geografía escolar interdisciplinar.

En la década de los noventa los textos escolares de ciencias sociales de Santillana y Pearson y Voluntad fueron algunos de los más destacados; lo característico en este momento es la creación en las editoriales de comités de especialistas encargados de avalar los textos desde el punto de vista de la disciplina específica de su pedagogía, de su equidad de género y de su adecuación a la diversidad cultural. Los textos resolvieron la tan anhelada integración curricular de dos maneras: algunos como ciencias sociales 6 de (Lavacude y Rojas,1999) de cinco unidades del texto en su conjunto solo una está dedicada a la geografía, la primera unidad, denominada "el mundo en que vivimos", los temas se referían a los planetas, sistema solar, y geografía física, continentes, la siguiente unidad, introduce el niño en las ciencias sociales, de ahí en adelante los demás contenidos del texto dan explicaciones de procesos históricos y dentro de ellos la ubicación y regionalización de cada uno de estos en un párrafo, es decir lo integral es la mención de un hecho geográfico en cada tema.

Guerrero (2000) en horizontes sociales gradó 7, introduce solo una unidad geográfica que en este caso se denominó biogeografía, y los espacios de integración se convirtieron en recuadros en lo que se esperaba existiese información para realizar la conexión con otras ciencias sociales (ver imagen 41); la integración en este formato eran actividades, datos curiosos, o información. Metodológicamente el texto daba primacía a los mapas conceptuales y las habilidades cognitivas.

Imagen 53: los datos de integración del mundo árabe



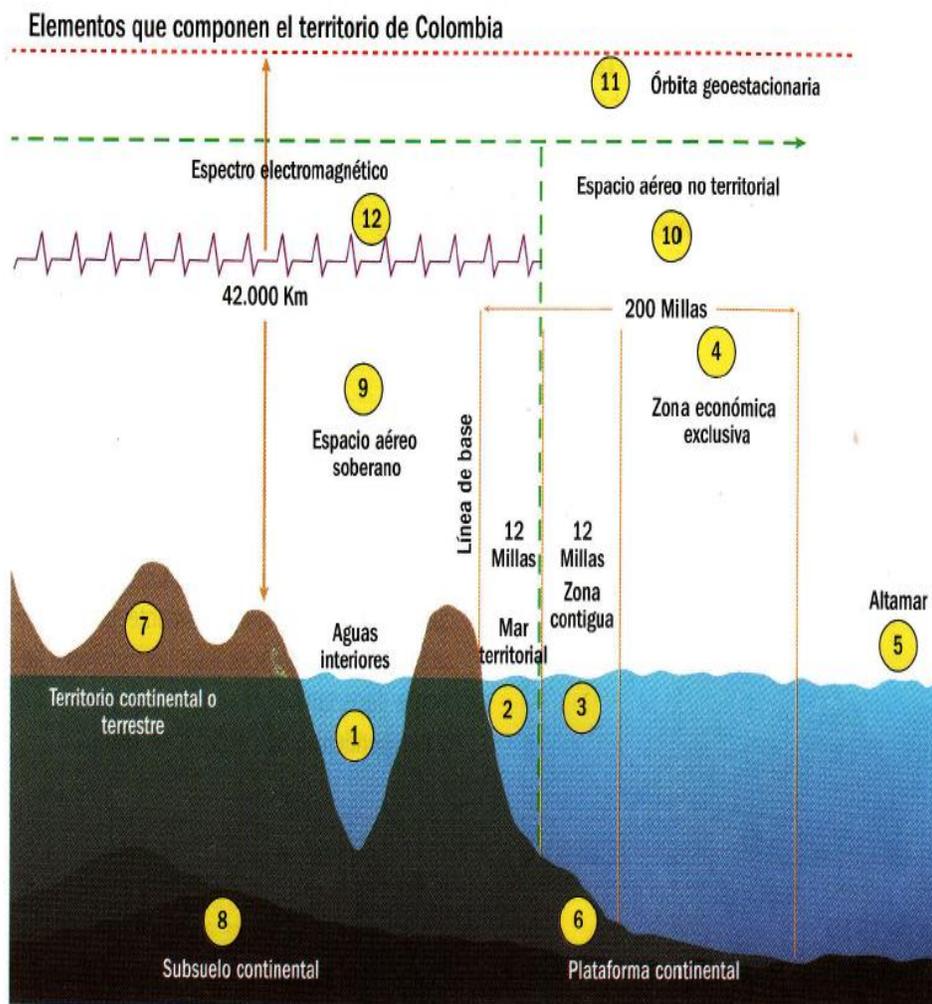
Fuente :Guerrero, 2000

El texto Mundo (2011) de ciencias sociales para grado 9 editado para el formato de estándares, se divide en tres partes espacio-ambiente, historia-culturas, y ética-política; el texto incluye un libro para el estudiante y cuadernos de trabajo, adicionalmente se complementa con un CD de presentación digital. Las competencias a las que apunta el texto son: manejo de la información, competencias ciudadanas como ejes de su estructura y una mención especial al desarrollo del decreto de evaluación 1290 El texto forma parte de un proyecto de currículos globales (global. Las unidades 1, 2, 3, están dedicadas al eje de relaciones espaciales y ambientales su propósito es identificar la manera como los seres humanos se relacionan con el entorno, para transformar y modificar el paisaje; presenta en estado puro los formatos de la disciplina geográfica,

introduciendo la geografía económica, urbana y rural en contextos del mundo y de Colombia.

Las propuestas metodológicas se refieren a las prácticas de enseñanza de los saberes previos, actividades prácticas, y una transversal muy fuerte en competencias ciudadanas.

Imagen 54: Territorio colombiano



Texto mundo 2011

El territorio se presenta con nuevas dimensiones, se compone más allá de fronteras, límites, regiones o paisajes, de posesiones marítimas y áreas exteriores (ver imagen 38) Por lo tanto ya no se habla de tener límites con cinco países, sino con once, se incluye dentro de lo que Colombia posee como territorio, un espacio aéreo no territorial; la órbita geoestacionaria, como un espacio aéreo soberano, que contiene un espectro electromagnético. A la preocupación por los espacios interiores, por las fronteras se le suma los espacios estelares, siendo muy poco lo que se habla de las posiciones marítimas.

La geografía en el texto se mantenía con una menor intensidad, y una nueva característica; el formato tradicional del mundo escolar geográfico (regiones, conocimiento físico y humano de Colombia) cedió su espacio a temas propios de la geografía referente (epistemología de la geografía, concepto espacio social) este proceso hace parte de la forma de invisibilización. Adicionalmente como hemos estado rastreando los procesos de integración en los años ochenta se caracterizaron por el predominio de la historia.

El boom de lo interdisciplinario llevó al desprecio por las disciplinas y con este al desprecio de la disciplina escolar geográfica que se asimiló como par o igual de la primera.

Para esta época podríamos decir que los temas del territorio, que permearon una centuria al mundo escolar, cedieron paso a los temas espaciales, y ya no están ligados en preeminencia a los contenidos de carácter físico-natural por sobre los de origen social, tanto en lo que refiere a sus dimensiones políticas y económicas como a las del tipo cultural; el abordaje de los temas físico-naturales al inicio del año escolar, característico de otras épocas cambió, ahora hay una mayor presencia de temas de carácter social.

En general los textos actuales pertenecen a formatos de multinacionales, plantillas globales que permiten tratar los mismos temas en diferentes lugares del planeta, estos comienzan a darle un viraje a la disciplina escolar. Si antes el texto era el velo que permitía descubrir la disciplina escolar hoy resulta muy complejo poderlo evidenciar, por la variedad de propuesta que circulan; algunas como en el ejemplo que acabamos de mostrar hay una separación de temas geográficos e históricos, y lo que se denomina ambiental se desarrolla como lo geográfico, en otras opciones lo ambiental se desarrolla bajo estos cánones retomando la categoría espacio.

Un extrañamiento se está originando al interior de la geografía escolar en Colombia; se encuentra en un campo de tensión con los estudios y las temáticas ambientales por un lado, y por otra parte se le ha pedido a ella que enfrente problemas de corte epistemológico propios de la geografía que incluyen temas como la separación de lo físico y humano, discusiones que le permitirían a esta un ingreso sin mayor contratiempo dentro del campo de las ciencias sociales. La geografía que en otras épocas fue connatural a la escuela, hoy se invisibiliza dentro del texto escolar encontrándose en un campo de disputa dentro de las ciencias sociales y los estudios ambientales, al intentar ser lo uno y lo otro inevitablemente se convierte en otra cosa.

Así, la geografía escolar que por siglo y medio se consagró por excelencia a la descripción, a la localización y distribución de los fenómenos en la superficie terrestre, pasó a ser la ciencia dedicada al estudio de las relaciones entre el hombre y el medio, a la búsqueda de leyes de la organización del espacio.

6. Reflexiones conclusivas: De la naturalización a la invisibilización de la geografía escolar en Colombia.

Las tesis doctorales pueden tener su origen en las más variadas preocupaciones; al impulso que da la curiosidad, se escriben atendiendo a pasiones intelectuales, o problemas de investigación que se han venido estudiando en el tiempo. En rigor, el que escribe da cuenta de sus intereses, de sus preocupaciones y hasta de asuntos inconclusos.

El origen íntimo de la pregunta que originó esta investigación nació de una preocupación algo insólita en el momento que se planteó, asumir que para el caso colombiano una de las disciplinas escolares siempre presente en la escuela estaba, la geografía había comenzado a mostrar mutaciones que pasaban por cambios de formato, de falta de presencia y lo más sugestivo: estaba pasando a ser algo diferente enclavada dentro de las ciencias sociales; cambios todos estos no descritos ni estudiados, ni por los maestros ni por los geógrafos. Las preguntas ¿Cómo algo tan evidente no había sido objeto de interés investigativo?, ¿Se estaba naturalizando la ausencia de la geografía en la escuela como se naturalizó su presencia? ¿Cuáles fuerzas y de qué naturalezas estaban interviniendo en estos cambios?, se convirtieron en las primeras inquietudes articuladoras de este trabajo.

Atendiendo a los objetivos orientados inicialmente, se describe y analiza la invisibilidad de la geografía escolar vista como la concreción de un proceso que desnaturaliza la presencia de esta disciplina en la escuela, se evidencian y establecen emergencias y periodos con variadas manifestaciones de existencia. Lo anterior a partir de la reconstrucción histórica de las condiciones en las que emergieron las ciencias sociales en la escuela colombiana durante el periodo señalado.

Adicionalmente, nos proponemos generar un aporte al desarrollo de la categoría de saber escolar como una construcción que bebe del concepto práctica pedagógica del grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas HPPC y de la Historia Social.

Para responderle a estas intenciones, este acápite se dividirá en tres momentos importantes: el primero, mostrará los avances reflexivos referidos al saber escolar, sus vasos comunicantes con el maestro, la escuela, su apropiación y producción; a continuación se mostrarán los principales hallazgos de cada uno de los periodos que configuraron el proceso que ha llevado a la invisibilización de la geografía escolar en Colombia y finalmente algunos aspectos que quedan enunciados como prioritarios para continuar avanzando en la mirada de esta problemática.

6.1. Configuración del saber escolar.

Los primeros formatos escolares se configuran aproximadamente en el siglo XVI, ligados a un estatuto del maestro que aglutinó en su voluntad y presencia, por un lado, la autoridad moral y por otro la selección, organización y clasificación de los saberes que ingresaron y se impusieron en la escuela.

Desde la óptica de los saberes diríamos que contrariamente a las posturas que visualizan la escuela en su origen como un lugar de aislamiento, es también una institución social que emerge como resistencia a otras formas de socialización y de transmisión, pero que también se conforma con una fuerte producción de conocimiento propio y con adaptaciones de otros.

Todo un conjunto de saberes se consolidarán en la escuela y se pueden agrupar en dos niveles: por un lado, los derivados de las disciplinas escolares como compartimentación y formación histórica de una tradición y mutación de conocimientos colectivos acumulados en asignaturas, a través de una repartición de un capital cultural, que a su vez implica una distribución de poderes entre los diferentes agentes sociales-educativos que participan en su creación y

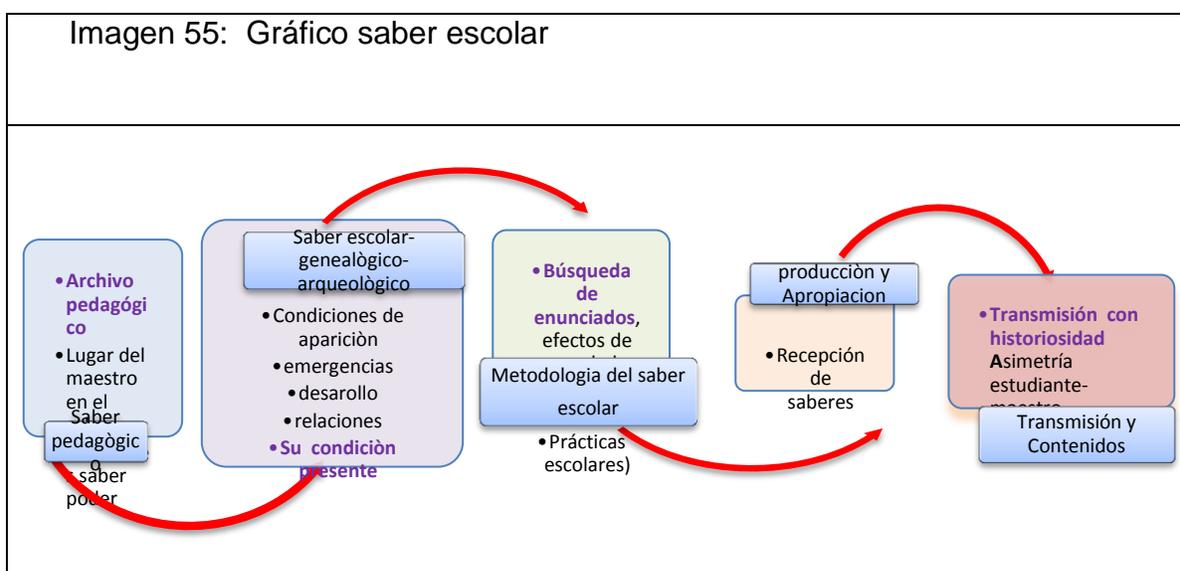
reproducción, y que a diferencia de otros saberes, busca atar contenidos a actitudes, hábitos, destrezas, técnicas, sentimientos.

Por otro lado, están los que van a ser inferidos de la experiencia directa y las practicas continuas de estudiantes y maestros, saberes concernientes al mantenimiento del orden y la disciplina en las clases, la conformación de niveles de contenidos por edades y ritmos de comprensión, lo anterior unido a la invención de nuevos métodos de enseñanza y, en suma, un grupo de conocimientos de lo que hoy se designa organización escolar, didáctica, técnicas de enseñanza y otras ciencias que conforman lo que se denomina lo pedagógico, que tuvieron sus inicios en la administración y el control de los jóvenes y niños. En últimas las ciencias de la educación, la pedagogía y las disciplinas escolares comienzan a delinear un campo de producción de discursos en el que se inscribe el saber escolar.

Se puede denominar saber escolar a los conocimientos que se generan en la escuela; las formas en que se escogen, constituyen, distribuyen, presentan, y el modo en que son definidos. Y podemos decir, de manera esquemática, que este saber se desprende del saber pedagógico pensado por el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, GHPC, considerando que es menos rígido que cualquier teoría, enfoque, paradigma o corriente. Su gran interés es el saber del mundo escolar, sus condiciones de aparición, sus inicios, sus emergencias, su desarrollo, sus interacciones, y sus relaciones con su disciplina referente; su intersección con las prácticas de poder y los micro poderes. Desde las anteriores apreciaciones, el término saber escolar, al igual que el pedagógico, admite al maestro como su portador y al archivo como su constituyente.

El archivo pedagógico del saber escolar es acopiado de documentos y registros vistos como una materialidad documental (manuales de textos escolares, legislación educativa, leyes, decretos, reglamentos, planes de estudio, cuadernos, exámenes, programaciones, debates de prensa, narraciones de la vida escolar,

historias de vida de maestros, informes de los funcionarios del sector de la administración escolar, utensilios de laboratorio, notas, pupitres, uniformes, entre otros), fuentes primarias e históricas que establecen relaciones, entre educación y saberes escolar; educación y escuela; escuela y saberes referentes; escuela y currículo; saberes escolares y políticas; saberes escolares y economía; educación y cultura; educación y poder; educación e instituciones; educación y sujetos; educación y enseñanza. Por consiguiente, se podría establecer que las dimensiones que componen este saber escolar las clasificamos así (Imagen 41)



- **Una primera connotación está referida a su estudio desde miradas genealógicas-arqueológicas.** Se resalta la importancia dada a la investigación histórica¹³² como raíz de su problematización presente, ello implica averiguar qué es el presente de un saber escolar determinado, para rescatar su actualidad como una cuestión problemática a través de las siguientes preguntas ¿Cómo es posible ese saber? ¿Cómo se fundamenta? ¿Qué es lo que lo legitima?, tomando como eje un segundo grupo de preguntas tales como: ¿Cómo funciona este saber? ¿Cómo y qué

¹³² Vista desde la multiplicidad de registros y de formaciones, la búsqueda de fisuras y los fenómenos de ruptura, la diversidad y en la discontinuidad: el señalamiento de las singularidades.

es lo que lo hace posible? ¿Qué es todo esto que hoy se nos presenta como un problema? Ello implica buscar en los discursos, no tanto sus leyes de construcción, cuanto sus condiciones de existencia. Es decir: se pretende buscar el entramado de relaciones que la vida escolar va generando en torno a sus saberes, sus discursos, y sus prácticas sociales y, a partir de estos, identificar ciertos tipos de sujetos.

Los saberes escolares no dejan de estar presentes en todo de lo que nosotros somos, queremos y creemos ser, por lo anterior estos conocimientos generados en la escuela se configuran desde tres lugares, vistos por Foucault como bases de su reflexión crítica sobre la historia política de la verdad: La ética como tecnología (el sí mismo), el poder como estrategia, el saber cómo práctica, y la libertad en su relación con la verdad, el poder y la ética. Es innegable entonces la vinculación de los saberes escolares con complejos procesos de subjetivación.

Metodológicamente el saber escolar visto desde relaciones **genealógicas-arqueológicas** procederá en la búsqueda de tres elementos cruciales:

- a) En la búsqueda de enunciados, a través de ellos, los conceptos, las fuerzas, instituciones, los sujetos que han funcionado con efectos de verdad (SABER) en la escuela.
- b) Qué es lo que los ha hecho posibles (PODER),
- c) Cuáles son las formas de subjetivación producidas (PRÁCTICAS ESCOLARES)

Como consideración final podríamos decir que el estudio de las prácticas escolares, es decir de lo que efectivamente ocurre cotidianamente en el interior de las aulas, es un campo escasamente reflexionado por la investigación educativa. Al respecto conviene decir que su importancia se relaciona también con la idea que la enseñanza termina concretándose en una serie de acontecimientos que representan directamente alumnos y profesores. Comprender el significado que la escuela otorga a la educación de los niños y jóvenes pasa por mostrar el desarrollo de las clases en los centros escolares, y el estudio de los saberes escolares como prácticas culturales.

El saber escolar se convierte en una categoría de lugares comunes de la cultura escolar, conformada con la triada (escolarización, escuela, maestro) intervenidas por relaciones de poder-saber en un espacio donde la transmisión escolar articula la didáctica y la enseñanza, todo lo anterior nos permite nominar aquello que es lo cotidiano, lo propio, diferenciarlo de lo que se prescribe sobre el trabajo escolar, que por supuesto es parte de la práctica.

En últimas lo que se pretende es considerar la pregunta ¿cuáles han sido los sucesos o las transformaciones necesarias para que un tipo de saber escolar cambie a otro tipo de saber escolar?

- **Dinámica del saber escolar: transmisión y contenidos**

El saber escolar por otra parte se configura en la dupla enseñanza-contenido, en la que se identifican, se agrupan, son secuenciados, ordenados y clasificados conocimientos, actitudes, y habilidades propias del mundo escolar; que son definidos como contenidos. Lo anterior se materializa dentro de un formato que el saber escolar adquiere en sus requerimientos para su transmisión. El contenido es un constructo social, histórico y cultural muy complejo, constituido, ya establecido, y terminado.

La transmisión que le interesa al saber escolar tiene condiciones: la primera, que la transmisión tiene un carácter de historicidad, se transmite un conocimiento preexistente y valioso para una sociedad, la segunda condición es la asimetría, donde uno que llamamos profesor y otros que llamamos alumnos que no tienen en su poder este conocimiento, les será pasado bajo un proceso metodológico.

La transmisión escolar crea nuevas transmisiones; la transmisión establece dimensiones de confianza que debe limitar los riesgos de la decepción, y podríamos reforzar esta última idea aclarando que hablamos de una confianza

pedagógica a la manera de Cornu (1999) como una hipótesis sobre la conducta futura del otro, en el orden de aquello que no puede imponerse ni exigirse.

Un contenido a enseñar se constituye en un objeto que efectivamente los profesores transfieren a sus estudiantes. El proceso se da en una dinámica explícita respecto de algo que debe ser expuesto para ser asimilado por los alumnos. El contenido a enseñar también es mediado por las autoridades reconocidas como legítimas por lo que determinan qué debe ser presentado a los alumnos en las escuelas; esta elección es más compleja de lo que aparenta ser, por cuanto un contenido existe después de un proceso de legitimación, aceptación y puesta en prueba a través de la enseñanza especialmente. Por otro lado, no necesariamente la validación se realiza por los distintos campos disciplinares que se transmiten para la construcción de conocimientos. En suma, los contenidos vislumbran todos los saberes que los alumnos deben alcanzar.

Pensar el contenido como una acumulación de temas o agrupación de conceptos regulados por un plan de estudio, o un cúmulo de informaciones, temas y conceptos, es restringirlo a una expresión muy limitada de ver el escenario educativo, ya que el objeto de la transmisión escolar no puede ser reducido a esta dimensión: la escuela no enseña ni se propone enseñar sólo esos conocimientos, ya que estos no están sueltos, se integran a una cultura que también es escolar. Para Gvirtz, y Palamidessi (1998) las sociedades configuran los medios no sólo para almacenar y transmitir su capital cultural, sino también para asegurarse que los conocimientos de diverso orden sean distribuidos entre los sujetos y los grupos sociales. Concluyen los autores referidos que cada sociedad hace que distintas cantidades y clases de contenidos estén a disposición de determinadas personas y grupos sociales.

Por otro lado, la configuración de los currículos prescriptos, la legislaciones, las evaluaciones censales y las nuevas tendencias de los planes de estudio que hoy conforman los contenidos del mundo escolar, están generando una tendencia cada vez mayor por integrar disciplinas, cambiarlas por los proyectos de aula, o

por nuevas configuraciones. Esto nos lleva a preguntarnos por aquello que se impone de manera infalible y distinguirlo de lo que no proviene de las normas legales, de las tradiciones: ¿Cuáles de las disciplinas se difuminan o desaparecen bajo un formato de currículo integrador? (frente al formato curricular tradicional).

- **El saber escolar se genera en procesos de producción y apropiación:** los conocimientos que circulan en la escuela vistos desde el saber escolar no responden exclusivamente a las dinámicas de la trasposición didáctica (trasferidos de las disciplinas referentes) ni se rigen únicamente por los procesos de reproducción social (reproduccionismo) generados para la legitimización y mantenimiento del orden social establecido. En su esencia, el saber escolar se configura por una marcada producción de conocimiento propio generado al interior del mundo escolar, que ha sido validado y puesto en comunicación; por su naturaleza es una acción colectiva que se acompaña de procesos didácticos¹³³.

La manera tradicional y ahistórica de mostrar el saber escolar ha naturalizando un discurso que lo presenta como memorístico, repetitivo y escasamente reflexivo; este imaginario se repite sin mayor dificultad y no permite evidenciar la riqueza en las formas del conocimiento que se pone a disposición de los alumnos, ni tampoco que éste conocimiento se compone de diferentes perspectivas de la cultura escolar que ingresa a la cultura de la sociedad para dinamizarla. Por otro lado, la escuela pedagogiza el conocimiento y en ese sentido lo integra a los discursos pedagógicos. El saber escolar finalmente distingue a su vez el conocimiento que el mundo escolar le genera a la disciplina base.

Por otro lado, y de manera conexas con lo producido, el saber escolar también genera procesos de apropiación de los conocimientos, en tal sentido

¹³³ Lo didáctico aquí no es un espacio configurado para la asimilación del conocimiento académico, sino un punto para la integración y complejización de diversos conocimientos con el objetivo de transformar. La didáctica visibiliza las tradiciones prácticas del saber escolar, cómo son comunicadas y modificadas, cómo se integran curricularmente, y cómo se conectan las experiencias del mundo escolar con las teorías pedagógicas.

también responde a las siguientes preguntas: ¿Cuáles individuos, grupos, clases tienen acceso a un tipo determinado de discursos? ¿Cómo está institucionalizada la relación del discurso con quien lo pronuncia, con quien lo recibe? ¿Cómo se señala y se define la relación del discurso con su autor? ¿Cómo se desenvuelve entre clases, naciones, colectividades lingüísticas, culturales o étnicas, la lucha por la apropiación de los discursos? (Foucault 1973). Adicionalmente el concepto apropiación es esencial en el marco conceptual y las reflexiones que Roger Chartier y la historia cultural realizan de la cultura escolar cuando es capaz de tomar para sí, y realizar cambios integradores que llegan del exterior a la escuela.

El concepto de apropiación según Ríos (2012, p 4) fue retomado para el saber pedagógico por la profesora Olga Lucía Zuluaga; para ella la apropiación se entiende como el proceso a través del cual se crea y re-crea un saber; no reside esta idea sólo en la recepción de saberes y métodos, sino también, en la acción vinculante sobre lo que llega. Referido al saber escolar la apropiación se diferencia con la trasposición por cuanto este no busca adaptar un conocimiento sino integrarlo atendiendo a condiciones y necesidades exógenas y endógenas, retomando para sí lo que ha llegado.

6.2. Saber escolar y maestro

Un elemento que requiere un fuerte análisis en la categoría saber pedagógico, es el lugar que el maestro toma en este saber cómo núcleo discursivo. El maestro, al decir de Zuluaga (1999), es el portador del saber pedagógico. Centrado en la enseñanza y el maestro, el saber pedagógico se conectaría con el saber escolar redimensionando algunas de sus categorías y recreando otras, pero conservando la historicidad que guardan en común ambos. Adicionalmente, tomaría el saber escolar del pedagógico el lugar que éste da a la pedagogía, a las relaciones saber-poder, los dispositivos escolares y las prácticas de sí o tecnologías del yo (Foucault, 1999).

Si el saber pedagógico sincroniza maestro-enseñanza el saber escolar

sincroniza la escolarización-escuela y maestro. En tal sentido Popkewitz (1989) asume que las escuelas se edifican, se construyen y se reorganizan socialmente mediante acciones de la gente. Esas construcciones nunca son neutrales: la escolarización es una forma de coacción de ciertas normas entre la serie de las que son posibles en un momento cualquiera. Asimismo, más que una tipología naturalizada de escuela, existen desiguales formas de escolarización. Estas diferentes formas de escolarización recalcan diferentes modos de considerar las ideas, contienen contrastantes valores sociales, y mantienen diferentes principios de legitimidad y formas de control

Este conjunto de objetos de saber compondrían el saber pedagógico, pero fundamentalmente la enseñanza como el objeto más importante sobre cuál ha reflexionado: y es en torno a este objeto que se podría hablar de una disciplina, ya no del saber pedagógico sino de la pedagogía. Por lo anterior el saber escolar tiene unas íntimas relaciones con la enseñanza como categoría estructurante de este.

Recogiendo las discusiones anteriores, tenemos que un saber se configura con la relación de la triada: práctica, reflexión, tradición del oficio, donde la práctica se constituye en la cotidianidad transformadora. Tenemos que el saber escolar se compone de unas fuerzas que se desplazan en movimientos externos e internos, se tensionan y complementan.

Por otra parte, con la categoría cultura y disciplina escolar se retoman las dinámicas endógenas del saber escolar, que así mismo configura hoy un dispositivo pedagógico que se da por la concurrencia de cinco elementos plan de estudio, el horario escolar, sección o división del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos que conforman un escenario básico de la vida escolar; los edificios escolares reconocen estas marcas y se ordenan con relación a ellas.

De estas formas endógenas hacen parte también la evaluación, los rituales escolares, la cultura material y escrita, todos éstos ligados al estatus de la materia.

Estas dinámicas están tejidas de manera histórica por las mutaciones generadas al interior de las prácticas didácticas y pedagógicas, de los cambios en la enseñanza, de las modificaciones que esta enseñanza le dio al aprendizaje.

6.3. El proceso de invisibilización de la geografía escolar en Colombia.

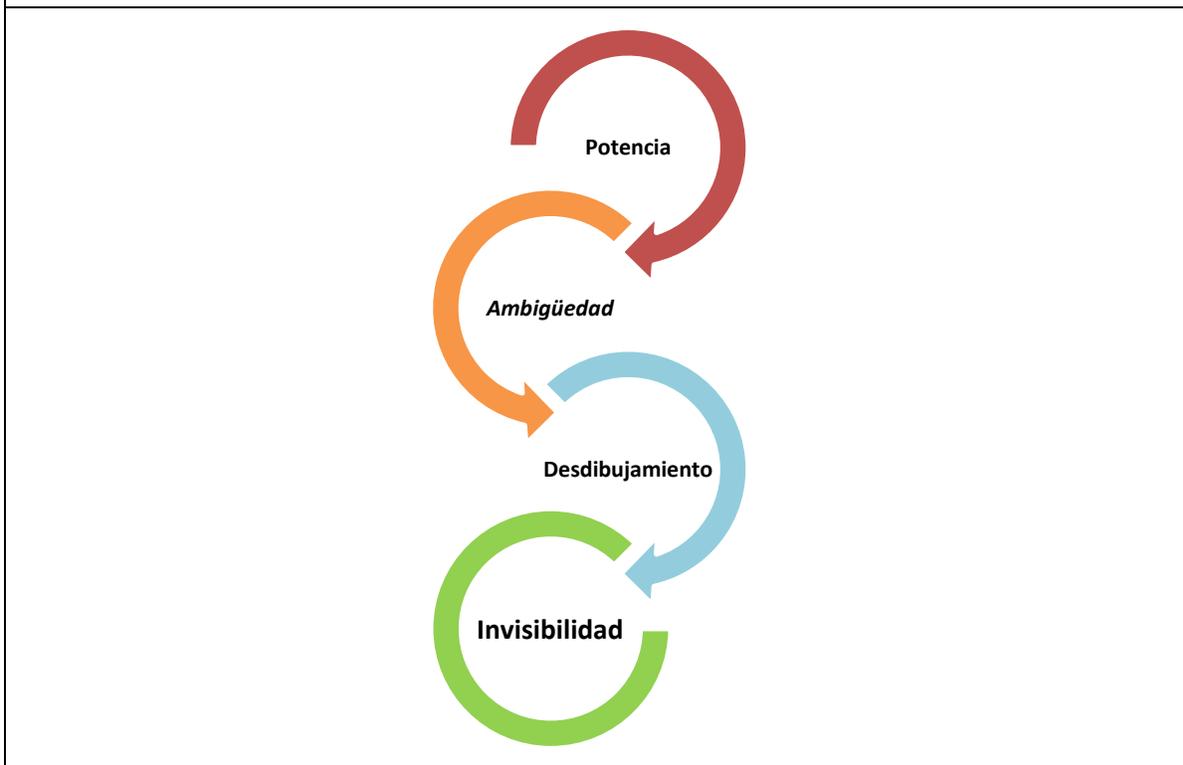
Escuela y geografía se convirtieron en una simbiosis siempre presente, posible de rastrear por más de siglo y medio en Colombia, una presencia imponente que no se hubieran podido poner en acto si no hubiera mediado en su surgimiento el nacionalismo, como expresión de un nuevo orden mundial que emergió con la primera guerra europea del siglo XX.

En efecto, si consideramos que se dio una naturalización de la geografía en la escuela nos preguntamos ¿acaso la escuela de antes podría entenderse sin el saber escolar geográfico?, la pregunta no es vana, la escuela de antes vista como una comprensión monolítica, es difícil de aprehenderse hoy. Sin embargo, en ese largo camino de conformación a la escuela le prevalecieron y se le mantuvieron unos saberes constitutivos, que se configuraron como productos históricos y culturales sometidos a las condiciones de aparición de diferentes modos de ser del poder

Era tal la necesidad ineludible de la presencia de lo geográfico en la escuela entre el siglo diecinueve y los primeros cuarenta años del siglo veinte aproximadamente, que se convirtió en una práctica de conocimiento que se fue sintiendo como natural y eterno. Sin embargo, al estudiar su funcionamiento, se concluyó que este conocimiento escolar goza de una temporalidad definida: que no existe desde siempre y no perduraría para siempre, por lo anterior la geografía antes de llegar a su invisibilización recorrió un camino que la llevó de la potencia a la ambigüedad, luego al desdibujamiento para culminar con su invisibilización (gráfico). En un momento en que la escuela pareciera que se resiste a los cuestionamientos más duros que se le hubieren hecho, surge la pregunta por sus

saberes, porque estos permitirían explicar sus procedencias y comprender la particular manera como comenzaría a operar a mediados del siglo.

Imagen 56: Proceso de la invisibilización de la geografía escolar en Colombia



El saber escolar geográfico en Colombia se ha comportado como una «caja negra» cuyo contenido no se analiza porque se ha asumido como dado por su disciplina referente. Tradicionalmente los conocimientos escolares geográficos inmersos en la escuela se han estudiado haciendo énfasis en las limitaciones o posibilidades de sus metodologías de enseñanza, donde los temas de corte didáctico se han privilegiado. Por otro lado, desde la perspectiva disciplinar este conocimiento se ha considerado como algo dado, y a la escuela como una institución transmisora; a esto se le une la idea de algunos historiadores de la educación que se han esforzado en presentar a la escuela como un proceso natural, como si se tratase de una institución eterna.

Hay que subrayar inicialmente que si la escuela es la estructura en la que se configuran las disciplinas, es evidente que sus diversas situaciones históricas introducen determinaciones que caracterizan, más que a “la escuela” como ente dado y abstracto, a las diversas estrategias escolarizadoras que explican, a su vez, la propia historicidad de la disciplina escolar.

En efecto, si consideramos que se dio una naturalización de la geografía en la escuela nos preguntarnos ¿acaso la escuela de antes podría entenderse sin el saber escolar geográfico? Al estudiar su funcionamiento se encuentra que la característica de las prácticas escolares de buena parte de los siglos XIX y XX incluía además de leer, rezar y contar, la experiencia escolar de la lectura de un mapa, de un globo, con los contornos fuertemente marcados, donde la geografía misma precisaba una porción del territorio, con fronteras definidas y categóricas constitutivas. Y dentro de esta lógica se encuentra una relación estrecha, simbiótica entre el texto escolar, la naturalización de la geografía en la escuela y la conformación del territorio.

A fines siglo XIX y comienzos del XX no existía la geografía como disciplina, en Colombia se concebía el territorio nacional como un acumulado de recursos inexplorados, un espacio sub-poblado y sub-explotado que requería de una gran masa de pueblo educado para extraer unos frutos que se consideraban tan ocultos como ilimitados, el territorio no era tan solo el cuerpo de la nación tal como lo estaban ya mostrando las teorías geopolíticas sino el espacio sobre el que ésta desarrollaba su vida.

La escuela en este momento no solo se comportaba como una de las instituciones capitales en la difusión del saber. La geografía escolar en tanto tradición social instaurada históricamente, implicaba una selección cultural cuyo significado último sólo puede vislumbrarse examinando las claves sociales de su existencia histórica.

El Texto escolar de geografía se convirtió en uno de los mecanismos privilegiados de selección de los conocimientos que elaboraba la escuela; las preguntas que se permeaban en ellos se referían a ¿Qué individuos, grupos, clases, tienen acceso a un tipo de discurso que los textos presentan? ¿Cómo se desenvuelve la lucha por la apropiación de los discursos sobre las fronteras, las colectividades, los territorios y las regiones? Pero especialmente ¿cuáles son los discursos que conquista y cuáles son los que produce la geografía escolar? ¿Cuál conocimiento quedó fluctuando como un acumulado que más adelante desarrollaría una práctica profesional y disciplinar?

Los textos se tornaron los documentos oficiales que dieron cuenta de la forma como se reorganizaron las fuerzas en contienda sobre el territorio, por ello muchos sacaban ediciones no al compás de los cambios en los planes de estudio como hoy, sino al compás de los cambios territoriales.

De la geografía escolar proviene la larga tradición en la geografía colombiana de interpretar el territorio a través de regiones naturales; con un peculiar ejercicio de apropiación de los discursos territoriales franceses, la escuela colombiana comprende su territorio como una suma de regiones naturales.

De comienzos del siglo XX es la tendencia que se mantiene hasta hoy de enseñar la geografía partiendo de lo local, el municipio, la provincia, el departamento y finalmente la república. Este formato apareció con las disposiciones del Ministerio de Instrucción en 1908, y recogía una serie de recomendaciones de maestros de geografía para todo el país, la enseñanza de los siguientes temas: la orientación local, para pasar al estudio de los lugares circunvecinos, y la enseñanza del departamento; de esta forma se llevaba al estudiante hacia la conciencia de la república como un todo a través de un mapa completo integrado.

Con la Ley 39 de 1903 la educación cívica y la geográfica fueron primordiales pues debieron despertar y avivar el amor patrio en los niños, exaltar

en ellos el sentimiento en favor del país natal con exposiciones, expediciones y excursiones frecuentes a las bellezas paisajísticas de la patria; los cantos debían inculcar este sentimiento así como los eventos conmemorativos, por lo que los niños debían cantar el himno nacional al final de cada jornada de estudio.

Este momento de potencia de la geografía escolar se registró en la investigación con su presencia dentro de los planes de estudio para un periodo de más de 140 años, en los que figuró con variadas intensidades, y sirvió en este tiempo como único modo de conocer las características físicas y humanas del país, como inyección para el nacionalismo, entre el discurso de las regiones y el determinismo geográfico.

- **Una época de ambigüedad.**

El enrarecimiento de la geografía escolar se presentó aproximadamente de 1940 a 1960, expresada en la existencia de varios referentes que se estaban configurando a través de las teorías del medio, la antropogeografía, la geopolítica y el espacio vital. Estas nuevas concepciones trastocaron el mundo escolar geográfico; en términos de los formatos escolares, el clima tomó el lugar de privilegio que en el nacionalismo había ocupado la hidrografía.

Un ambiente de indeterminación confuso y oscuro de difícil lectura se instauró en la preguerra en la geografía escolar. Esta es una época difícil de interpretar, si se tiene en cuenta que la misma teoría geográfica ha estudiado de manera limitada lo que le pudo suceder a esta disciplina. Por otro lado, la presencia de geógrafos acompañando el proyecto nazi ocasionó que este periodo fuera más adelante juzgado como proscrito.

Al lado de las fuerzas propias de postguerra en el país se instauraba la idea de progreso que se fortaleció con cambios puntuales de tipo demográfico, el impulso de la producción, las mejoras en educación y la ciencia, así como la aparición de

proyectos sociales y políticos que buscaron transformar la sociedad y superar las dificultades del pasado.

Se buscó la configuración de un nuevo territorio mundo, con el que se impuso una nueva geografía, tanto en el ámbito disciplinar como en el escolar, caracterizado por un desinterés inusual por lo local; se impusieron las macro-escalas de los estados en conjunto; la Unión Soviética era dueña del ala oriental y el concepto de límite se supeditó al de bloque de poder. La idea de mundo pujaba por imponerse al Estado-nación y la patria.

Los manuales escolares de geografía, que antes de los años cuarenta sirvieron como referentes de la organización territorial del país, como guías de viajeros y textos de consulta familiar, resaltaban un mundo con una marcada configuración de continentes en la que predominaba la lógica de los países enumerados y rastreados por potencialidades geográficas. En los años cuarenta y cincuenta se pasó de estudiar los continentes, con sus características y divisiones a interiorizar las divisiones espaciales de los bloques y, por sencilla que parezca la explicación, en términos de racionalidad geográfica, este paso fue complejo y, en términos de configuración cartográfica, representó la enseñanza con otros mapas.

El concepto de medio¹³⁴ desarrollado en las postrimerías del siglo XIX, tanto en las ciencias naturales como en las nacientes ciencias sociales, reapareció en las décadas del 40 al 60 del siglo XX, pero esta vez incrustado con mayor propiedad dentro de la geografía escolar a través de lo que se denominó la antropogeografía, y dentro de la geografía como la geopolítica. Las teorías del medio emergieron de la mano de los discursos de la raza, el determinismo geográfico, el organismo social y el fascismo, que se impusieron en este periodo y le imprimieron un giro muy particular a la geografía escolar.

El concepto medio en las décadas del 40 al 60 del siglo pasado tiene un carácter locativo y delimitado, y se identifica con un lugar diferenciado respecto de

¹³⁴Para esta época se podría afirmar que La palabra *medio* nombró, entonces, al elemento en que viven los seres vivos, aquel que es "instrumento" o el "sustentador" de su existencia

los demás donde el ambiente es la relación íntima entre la naturaleza y la sociedad, entendidas desde las relaciones y las influencias hombre, suelo y clima. El medio es el sustrato del determinismo geográfico con el que se comprendió la geografía de antes y después de la guerra. Adicionalmente, el medio como discurso educativo se instauró en las predicas médicas ligadas a la raza y desde allí penetraron a la escuela a través de: las escuelas al aire libre, los hogares de educación en el campo, las colonias escolares, la pedagogía del suelo natal y las excursiones escolares. Medio y escuela, como una dinámica, se articularon con bastante propiedad con la pedagogía social que se imponía en la época, como una rama especial de estudios.

En este periodo la antropogeografía ocupó el espacio que la geografía escolar venía ocupando desde antes del siglo XIX, y a diferencia de la geografía disciplinar donde las teorías de la antropogeografía determinaron el ingreso del más crudo determinismo geográfico, en el mundo escolar esta mirada atravesada por las teorías del medio desencadenó el nacimiento de la geografía humana, tomando para ello el concepto de género de vida, cuya importancia geográfica es bien conocida e implicó demostrar que un tipo de adaptación totalmente distinto se da en atención a las particularidades del clima, del suelo y el carácter

Hay que decir que la escuela en sus prácticas geográficas reelaboró sus teorías del medio y la geografía disciplinar reelaboró en la época el controvertido concepto de espacio vital; este afirmaba que la sociedad necesitaba de un territorio, y su protección pasó a ser un principio categórico de la historia, que era vista en aquel momento como una lucha por el espacio, en la que los más potentes (civilizados) eran los triunfadores. La defensa del territorio se había convertido en una exigencia primordial a la hora de comprender el proceso de organización del estado; una vez establecido, adquirió autonomía y se transformó en el principal agente del proceso histórico, teniendo entre sus principales intereses la expansión territorial.

En relación al lugar que tomó la geografía disciplinar, los nazis en las universidades alemanas habían suprimido disciplinas enteras como la sociología y

la psicología; no pasó así con la geografía, disciplina que prestó invaluables servicios al Tercer Reich.

La geopolítica se convertía en nueva forma de entender el espacio en conflicto; para aquellos geógrafos que pensaban en medio de los acontecimientos de la segunda guerra mundial, se les iba imponiendo esta opción conceptual y metodológica como alternativa a la del «paisaje geográfico», el cual permitió un tratamiento de fenómenos físicos, biológicos y humanos. Reducida a marcos regionales de poca extensión, ¿Cómo articular entonces el análisis geográfico de las grandes superestructuras humanas?, era la pregunta del momento.

La ambigüedad como parte de un proceso del enrarecimiento del saber escolar geográfico, hizo parte de un proceso que llevaba a su invisibilización, que entre guerras se manifestó con el cambio de denominación de geografía escolar por el de antropogeografía, un nuevo formato se impuso donde lo racial, el clima y sus determinantes sobre la cultura y la vida se agudizaban; se iba reorganizando una geografía humana escolar, desde variables económicas.

La siguiente etapa la denominamos de desdibujamiento. Usamos aquí este concepto referido a un saber escolar cuando las fronteras de dos saberes en tensión se borraron y se conjugaron con otras de problemas similares, creándose un proceso de traslapamiento, en el que se afecta a una de las disciplinas en contienda. Algunas de las consecuencias de este proceso son: pérdida de presencia curricular, contenidos compartidos, generación de un cuerpo de académicos que terminan por instaurar una nueva disciplina. En esta dinámica uno de los dos saberes asume una nueva reconfiguración o adquiere una imagen confusa.

El saber geográfico escolar metido dentro de la ambigüedad e indeterminación de la época anterior sufrió una nueva emergencia entre los años sesenta y ochenta, momentos donde la configuración del mundo se polarizaba en dos direcciones: entre desarrollados y subdesarrollados, primer y tercer mundo,

centro y periferia, Estados Unidos y la Unión de Republica Socialistas Soviéticas URSS.

El desdibujamiento de la geografía escolar se efectuó a través del ingreso de este saber al campo de los estudios sociales, donde llegó a compartir un espacio curricular hasta con cinco disciplinas más. La indeterminación también dio por la colonización de los estudios ambientales hasta los ochenta cuando la geografía, hasta el día de hoy, se localizó dentro de las ciencias sociales, bajo la integración curricular.

Lo ambiental en la escuela emergió como sinónimo de conservacionismo, y se instauró como parte consustancial de los discursos interdisciplinarios que comenzaron, desde las epistemologías de las disciplinas referentes, a presionar por una reorientación de todo el proceso educacional, incluyendo paralelamente el tratamiento del contenido y de los métodos pedagógicos.

Surgió el traslapamiento de contenidos y de problemas dentro de lo ambiental con lo geográfico, las primeras manifestaciones de este cambio se evidenciaron en los textos escolares; las definiciones proporcionadas por conocidos geógrafos y educadores para contestar a la pregunta ¿qué es la geografía? igualmente se podrían usar para contestar a la pregunta ¿qué son los estudios del medio ambiente?

Las preocupaciones ambientales ingresaron de dos formas al saber escolar geográfico: la primera, asumiendo lo geográfico más lo ambiental, es decir ambos discursos, o con la coexistencia diferenciada de lo ambiental con lo geográfico, y en función de las ciencias sociales. La geografía terminó siendo presentada como una ciencia auxiliar de esta.

Por otra parte, la década de los sesenta le permitió al geógrafo nuevamente la contemplación del cielo; la guerra y la geopolítica lo habían atrapado en las dinámicas del territorio y su poder, la era espacial lo devolvió al estudio de las nomenclaturas astrales y de las constelaciones, la escala mundo de la posguerra de los bloques de poder se convirtió en la escala espacial del universo.

Los nuevos instrumentos y técnicas que habían empujado a las telecomunicaciones y, con estas, a la llamada "edad espacial", eran producto de los estudios científicos de la tierra y del espacio terrestre, que no contemplaron a la geografía, y exigieron los siguientes cambios: 1) la enseñanza técnica, 2) los cambios en las universidades, 3) un énfasis en la pedagogía de las ciencias, la educación técnica y profesional, sobre todo a nivel de la formación secundaria. Adicionalmente se dio un cambio de lugar, de intención y contenidos de la geografía escolar, dentro del plan de estudio escolar. Se comenzaron a colonizar los espacios geográficos con los temas referidos al espacio y su conquista, así como lo ambiental encontró en la geografía su nicho.

En esta época de desdibujamiento la geografía quedó integrada a los estudios sociales con un proceso que apareció con el decreto 0281 de 1941 de las Escuelas Vocacionales rotatorias, orientadas para las Artes Manuales y los Oficios Industriales obedeciendo a un agrupamiento de disciplinas en las escuelas técnicas como forma de manejar múltiples y variadas disciplinas y continuó con el decreto número 1710 por el cual se adoptó el Plan de Estudios de la Educación Primaria, donde aparece la asignatura de Estudios Sociales, compuesta por (Historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo). Una década después, con la expedición del decreto número 080 de 1974 (enero 22), el plan fundamental mínimo para la educación media se organizó con un área denominada de Ciencias Sociales compuesta con un grupo variado de asignaturas como Educación Ética, Moral y Religiosa, que contenían la mayor intensidad, y filosofía. En 1984 se expidió el decreto número 1002 que buscaba implementar un plan fundamental mínimo de estudios, en consonancia con lo que el decreto denominó las modernas tendencias educativas y las necesidades del país. Las áreas comunes para la Educación Básica Primaria eran: ciencias naturales y salud, ciencias sociales entre otras

En relación a la geografía aprendida por los docentes, la estructura curricular de la formación de maestros en esta época se dio a través de un currículo múltiple que generó planes de estudio en los que se evidenciaba la

geografía con variada presentación, en algunas de esas composiciones no era posible diferenciar si se estaba presentando una tipificación de programa de sociología con trabajo social, si los contenidos del campo social se desdibujaban en los de administración y supervisión educativa, que eran los más solicitados en la época.

Los centros de formación de maestros en ciencias sociales, las facultades de educación, se caracterizaron en los años sesenta al ochenta por diversificar la formación y por impartir la educación geográfica de manos de maestros experimentados que provenían de dos campos: de la Escuela Normal Superior y los mismos licenciados de ciencias sociales, preocupados por temas geográficos, y en menor cuantía ingenieros geográficos y militares,

Se evidenció en estos programas un fuerte componente de geografía física, la categoría fundamental en todos ellos es la región y una notable bibliografía sobre componentes del territorio nacional, proveniente de variados investigadores, botánicos, geólogos entre otros, que aunque no siendo geográfica buscaba de manera insistente el conocimiento del país.

Sin duda los anteriores hechos ayudaron a conformar una emergencia de la geografía escolar que la localizó dentro de estudios sociales, las ciencias sociales, desdibujándola y configurándola en otro objeto de producción del mundo escolar, de la mano de los discursos ambientales, la tecnología educativa, los discursos del desarrollo y la planeación educativa, la escala de observación pasó del mundo al espacio.

La geografía disciplinar transitaba por otras preocupaciones, que no eran propiamente las que se originaron en la escuela para este momento de desdibujamiento. La geografía se preguntaba ¿Si era ciencia de la naturaleza, cómo interactuar con los que también se preocupaban por el relieve del suelo (geomorfología), el clima (climatología), las aguas continentales o marinas (hidrología), de los suelos, de la vegetación y de los animales (biogeografía)? ¿Era

ciencia humana, social o económica? Así mismo, los geógrafos asumían que el conocimiento escolar, muy didáctico, era incapaz de llevar a imaginar una ciencia; por tanto, la pregunta que precedió a esta afirmación fue ¿cómo se puede presentar otro rostro de la geografía en la escuela: el de una ciencia dotada de métodos, de procedimientos de explicación y de espíritu especial?

Se llegó a considerar en los años 60 y 70 que la geografía no tenía utilidad alguna, se le acusó también de ser débil intelectual y numéricamente, además de ser objeto de escasa estima por parte de otras disciplinas que la acusaban de poseer insuficiente teoría, cuyo objetivo solía reducirse a la formación de profesores o la preparación de atlas.

La principal aspiración de los geógrafos fue orientar e incorporar la geografía a la corriente principal de la ciencia, desarrollando para ello teorías para explicar la organización y evolución del paisaje, y el desarrollo de campos como la geografía urbana y económica. La nueva geografía se presentó en oposición a las formas y procedimientos de la geografía regional, considerada muy descriptiva y poco científica.

Emergió en este momento la Geografía Crítica, ligada a los compromisos sociales y a los posicionamientos políticos en juego, apuntaba hacia nuevas propuestas de renovación, que implicaron un quiebre con la geografía tradicional, y más que eso en la cimentación de un conocimiento antagónico.

Y para completar esta complejidad que sacudió a la escuela, en los años sesenta, la geografía disciplinar tuvo que librar duras batallas en un campo de disputa entre la “nueva geografía”, los geógrafos regionales que se resistían a partir, desplazados por los instrumentos prospectivos de la planificación y la organización territorial concebida según la ley de mercado, las geografías humanistas de la percepción y la escuelas radicales marxistas que tenían en su interior sus propios discursos sobre la naturaleza. Ninguno había abanderado los

temas ambientales como propios, más allá de acompañar algunas reivindicaciones de los movimientos ecologistas, estos temas no le eran ajenos a la geografía pero tampoco le eran propios; además, se presentaba también una dualidad en la geografía como una disciplina básica/aplicada y humana. Estas mutaciones más adelante entraron al mundo escolar, cuando los formatos disciplinares se tomaron la escuela.

6.4 La invisibilización.

Después de los años ochenta la geografía, dentro de la enseñanza de las ciencias sociales, se hallaba separada en algunos colegios, razón por la cual no se precisaba de un solo texto sino de dos. Se publicaron pocos manuales para este formato; otros la “integraron”, una práctica más usual, y finalmente aquellos que recogieron los desarrollos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, práctica muy común, masificada y relacionada con la aplicación de estándares y lineamientos, donde el saber escolar geográfico no se encuentra denominado y su presencia aparece de manera tácita a través de lo que se ha designado como las relaciones espaciales.

Esta presencia implícita la hemos denominado de invisibilidad del saber escolar geográfico, que se desarrolla aproximadamente de 1990 al 2003 y que se mantiene incluso hoy. En últimas estaríamos asumiendo la invisibilidad como aquello que está materializado y tiene la propiedad de no dejarse ver aunque esté funcionando y, en términos de la geografía escolar, se diría que es el momento en que este saber está presente en un proceso al que se le ha trastocado su formato tradicional para conducirlo a otro nuevo.

Los años noventa se vieron cubiertos por aires de renovación, ligados a una variedad de fuerzas como el neoliberalismo, el cognitivism, y la sociedad del conocimiento, atadas a la globalización, el mercado, y plasmadas a través de las reformas curriculares que se dieron finalizando los noventa de manera general en América Latina. Esos cambios modificaron las disciplinas escolares y, en particular, el mundo escolar geográfico.

Consolidado el neoliberalismo como la orientación política económica que sustenta el capitalismo global en una buena parte del mundo, la educación escolar se sometió a mutaciones de fondo y forma, materializadas en las propuestas curriculares, en los planes y programas de estudios, desde la educación básica hasta el nivel superior, en diversos puntos del orbe.

Si asumimos el currículo como un breviario de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada, tenemos que para la última década del siglo pasado el mundo escolar geográfico estuvo articulado a un proyecto de formación permanente, y polivalente a lo largo de toda la vida, que buscaba servir como sustituto de la escuela cerrada.

Se impusieron formatos para la desregulación del currículum y la autonomía de los centros escolares, con lo que se esperaba que la escuela se comportara de una manera auto sostenible, y adicionalmente pudiera gestionar sus recursos y procesos de aprendizaje para regular los comportamientos de los estudiantes. Lo anterior generó nuevas modalidades en el formato escolar, denominadas como régimen de las escuelas con formas de control continuo, evaluación continua, de formación permanente y de locus de captura para implementación de tecnología.

Por otro lado, ingresó en la escuela el concepto de calidad que contendría al menos cuatro dimensiones: eficacia, eficiencia, pertinencia y satisfacción, y equidad. Llegar a procesos de calidad educativa implica, según estos presupuestos, ser capaces de alcanzar objetivos propuestos y metas alcanzables en términos de producción. Este concepto, plasmado en una concepción multidimensional, permite abordar la calidad como un sistema de coherencias múltiples, diseñado para el autogobierno y la autoregulación escolar, es decir, la calidad es el par complementario del neoliberalismo. El lugar del saber escolar cambia sometido a las necesidades de una escuela ligada al trabajo, que privilegia unos saberes sobre otros.

En relación al saber escolar geográfico las anteriores fuerzas descritas, fueron creando las condiciones de existencia de la ciudadanía global, la pedagogía de las competencias, la crisis de la enseñanza y el resurgir del aprendizaje, los estándares y lineamientos educativos, procesos que permitieron la invisibilización de la geografía escolar.

El formato escolar después de los años noventa se vio alterado adicionalmente con la introducción del sistema de competencias como modelo educativo en los currículos prescriptos. Este formato se fue adaptando con los requerimientos de las Necesidades Básicas de Aprendizaje insatisfechas, donde el lugar de la escuela y sus contenidos comienzan a orbitar en cuatro ambientes, así: (a) en diversos ámbitos: el hogar, la comunidad, la escuela, centros educativos fuera del sistema escolar; (b) a través de varios agentes (públicos y privados): la familia, la comunidad local y la sociedad nacional, el Estado/gobierno, y el mercado; (c) a través de varios medios, incluida la educación (formal, no-formal e informal) y la formación/capacitación, el autoaprendizaje y el aprendizaje experiencial, y modalidades tanto presenciales como a distancia, en tiempo real o virtuales; y (d) a lo largo de toda la vida, es decir, no únicamente durante un período en la vida de las personas. Semejantes requerimientos e ingresos a la escuela tensionaron el saber geográfico escolar, especialmente cambió el lugar de privilegio con el que venía funcionando por casi más de un siglo.

La paradoja de la década del noventa se materializó en los currículos nacionales, que implementaron un mecanismo pleno de control central para la regulación del conocimiento escolar a través de estándares y lineamientos, en medio del desmonte del estado de bienestar, que ocasionó una "desresponsabilización" de los compromisos financieros, a través de alianzas con el sector privado, con el gobierno, las universidades pero especialmente el mundo de los negocios, y la descentralización educativa.

Por otro lado, se reconfiguró la categoría de ciudadanía que colonizó con fuerza la geografía escolar ligada al control y el manejo de los movimientos

migratorios, los procesos de globalización, las tecnologías digitales de la información, la comunicación, y la economía basada en el conocimiento. Los cambios fijaron un escenario propenso para incorporar nuevos contenidos al currículo de la educación básica que, a través de la categoría ciudadanía, respondiera a nuevas configuraciones e intereses.

El pasó de la integración curricular a la implementación de los lineamientos y estándares, se vio afectado también por la ciudadanía como tema nucleador de contenidos, para todo el campo social, y las competencias, como procesos que ayudaron dentro de otros a explicar la invisibilización de la geografía escolar en el currículo y las prácticas escolares en Colombia, en un proceso originado por las siguientes características: a) La tensión con los contenidos de la enseñanza, ocasionados por las materias y temas transversales, como las cátedras como la paz, la afrocolombianidad, entre otros; b) el cambio de contenidos escolares por competencias, la satanización de la asignatura, por esta vía se creó un desprecio por la disciplina escolar en paralelo a la disciplina referente. Por lo tanto, se consideró que el currículo organizado por disciplinas no era otra cosa que la manifestación de lo que se llamó "violencia epistemológica", pues supone una percepción fragmentaria de la realidad en múltiples aspectos separados, aislados entre sí; c) en términos de formatos escolares el cambio de la psicología por la pedagogía impuso con fuerza, especialmente después de los años ochenta, el currículo espiral en los planes de estudios; dentro de esta lógica, más importante que los contenidos son los niveles de complejidad con los que se maneja la enseñanza a niveles cada vez más amplios y profundos, donde prima la enseñanza referenciada por el desarrollo evolutivo de los estudiantes. La lógica de la psicología se impone a la de la disciplina escolar, predominan los conceptos para definir un saber, por lo anterior dejó de existir la denominación geografía para dar paso a la de espacio social, tomada directamente de la disciplina referente; d) se impone la lógica de las ciencias referentes; e) se impuso la interdisciplinariedad de las ciencias referentes, como el acercamiento o puente de unión entre las llamadas ciencias sociales y las demás ciencias. Es por ello que el primer

supuesto de formulación es que ya no se hablará en la escuela de asignaturas, sino de áreas del conocimiento.

Adicionalmente la geografía disciplinar vivió su propia emergencia a consecuencia de la mundialización o globalización electrónica de las telecomunicaciones que trastocó la disciplina, mudando sus referentes geopolíticos percibidos en diferentes dimensiones: se crearon las fronteras móviles, modificadas dependiendo del espacio en el que se encuentra el individuo (mundo sincrónico) y la desterritorialización. Por otro lado, los conceptos geográficos se modificaron para explicar las novedades ligadas a la hipercirculación del dinero virtual, pensados para un gran mercado que surte los flujos financieros. Se señala el desvanecimiento de las fronteras, pero se enfatiza el surgimiento de nuevos territorios virtuales. Así mismo, se señala la tendencia hacia un mundo sin fronteras y la formación de grandes territorios. La emergencia se caracterizó por el cambio de escala del espacio al internet. Mientras estos cambios se daban el mundo escolar configuraba nuevas miradas al territorio aún en medio del posicionamiento de la ciencia referente.

En atención a las dimensiones que deberían a futuro continuarse revisando, estarían la revisión con detalle de la categoría ciudadanía y su impacto dentro de la transformación por la que atraviesa el saber escolar geográfico, como también la relación entre los espacios transversales del currículo y las tensiones con la disciplina escolar, y el lugar que ocupa la formación geográfica en los programas de licenciaturas en ciencias sociales hoy. Finalmente queda aún por resolver que es lo que hoy exactamente es eso que se comenzó a denominar, hace siglo y medio en Colombia, como geografía escolar y que hoy se encuentra invisibilizada

BIBLIOGRAFÍA

Acevedo Tejada, Pedro (1827).Noticia sobre la geografía política de Colombia: proporcionada para la primera enseñanza de niños en este importante ramo de la educación. España: Imp. Española de M.

Adúriz A Bravo (2001) Hacia la especificidad de la historia de la educación en un abordaje transdisciplinar. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos2° trimestre,año/vol. XXXI, 2. 59-68

Al-Hassan (2004). Descripción general del África y de las cosas peregrinas que allí hay. Granada:Kalamo

Aristizabal, M.(2006).La categoría “saber pedagógico” una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. Itinerantes . Número 4, 43-48

Audigier, F, Cremieux, C.C. y Mousseau, M.J. (1996).L'enseignement de l'histoire et de la géographie en troisiè-me et en seconde, París: INR

_____ (1997). Histoire et géographie: un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. Recherche et formation.

Ávila de Melo, Farias,Y Freire. (2006)História da Geografia Escolar Brasileira. Extraído de en:www.faced.ufu.br/.../239AdrianyMelo_VaniaRubia. Acceso 2 de abril 2010

Álvarez Gallego (2001). La enseñanza de la geografía y de las matemáticas en la década del treinta. Revista Educación y Pedagogía. Vol. 13 N 29-30, (enero- septiembre)- p

_____ (2010) Formación de nación y educación. Bogotá: Siglo del Hombre editores.

Banco Interamericano de Desarrollo BID (2000) Geografía y desarrollo en América. Extraído de Latina.

http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubB-2001_3585.pdf.

Consultado 9 marzo 2010

Barragán Nicolás. (1873) Certámenes públicos de las escuelas de varones del Distrito de Zipaquirá, en el año de 1873. Zipaquirá: presidencia de la comisión de vigilancia,

Barry F, M., Johnson, C C.(2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950”, en Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Granada, Universidad de Granada, vol. 10, núm. 2.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev102ART1.pdf>

Benavot, A y Braslavsky, C., (eds.) El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa, Buenos Aires: Gránica

_____.(2009).Recuperar el poder docente. Extraído de
2011www.virtual.unal.edu.co/ddocente/seminario/.../Lectura_basic_JP2.p
Recuperado 21 Junio 2012

Bernstein, B. (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Fundación Paidea. Morata. Madrid. P. 35-107

_____.(1988) Poder, Educación y Conciencia. Santiago de Chile. CIDE.

_____.(1998): Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid, Ediciones Morata

Bittencourt, C M.F.(2003) Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: Oliveira, Marcus T.; Ranzi, Serlei M. História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF.

Bobbit, F. (1918).Scientific Method in Curriculum Making.En Flinders, D.& Thornton. (Eds.),

Bolívar, A.(2000) Los centros educativos como organizaciones que aprenden.Madrid: Editorial La muralla, S.A

Boom Alberto M (1990). Una mirada arqueológica a la Pedagogía. Revista Pedagogía y Saberes, No. 1

_____ (2010). Memorias de la escuela pública. Bucaramanga: Colección Bicentenario UIS

Bourdieu P (2008.)Homo academicus.iglo.Argentina: XXI Editores

_____ (2002) Campo de poder, campo intelectual, Itinerario de un concepto, Editorial Montessor

Bruner Jerome (1972), Hacia una teoría de la instrucción México: UTEHA.

Bohoslavsky Ernesto, (2006) Territorio y nacionalismo en Argentina, 1880-1980: del espacio al cuerpo nacional. Extraído de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/10/42/25/PDF/BOHOSLAVSKI.pdf>. Consultado 7 de abril 2012.

Burke, Peter, (1991). La cultura popular en la Europa Moderna. Madrid: Alianza.

_____ (1993). Formas de hacer historia. Madrid: Alianza

Cabello M. J(2002). Educación permanente y educación social. Málaga: Controversias y compromisos.

Cape L, H. (1976): La Geografía española tras la Guerra Civil. Geo-Crítica. N 1 p. 1- 36.

_____ (1977).Institucionalización de la Geografía y estrategias de la comunidad científica de los geógrafos, Geo-crítica Nº 8 y 9. Barcelona, Universidad de Barcelona.

_____ (1981): Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Una introducción a la geografía.Barcelona:Barcanova

_____ (1989). Historia de las ciencias e historia de las disciplinas Científicas. Objetivos y bifurcaciones de un programa de investigación sobre historia de la Geografía. Geocrítica, núm. 84 Año XII.

_____ y otros (1983): Ciencia para la burguesía. Renovación pedagógica y enseñanza de la geografía en la revolución liberal española, 1814-1857. Barcelona: Universitat

_____ Urteaga, L. y Sole, J. (1989) Análisis bibliográfico de los textos de Geografía usados en la enseñanza española. (Comunicación al Coloquio sobre "La ciencia española e iberoamericana Madrid CSIC, noviembre 1987). In PESET, J.L. (Coord.): Ciencia, vida y espacio en Iberoamérica. Madrid: CSIC, 1989, vol. III, p. 293-328. (CL)

Click Thomas (1956) PENDIENTE **thomas F. Glick**

Castañeda J R. (2001). La geografía escolar en México: 1821-2000. Recuperado 19 Abril 2010.

www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/.../contenidos/.../geograf

Castorina, Antonio (1999) Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro. México D.F: Fondo de Cultura Económica

Claval P(1974).Evolución de la geografía humana. Barcelona: Oikos-Tau

Cerda D. (2008).Tierra, sentido y territorio: la ecuación geo semántica. Extraído de <http://www.aainteligencia.cl/?p=133>. Consultado 6 de julio 2012

Cerón Benhur (1982) Elementos para una historia del pensamiento geográfico en Colombia. Nariño: Universidad de Nariño

CLIO hacer historia época digital (1996) entrevista a Peter Burke .Consultado 9 De abril 2012 Consultado 8 DE Julio 2012. Extraído de http://clio.rediris.es/entrevistas/peter_burke.htm

Cohen, k. (2005). What does the photoblog want? Media. London: Culture & Society

Colantuono. (2000). La enseñanza de la geografía: problemas. Recuperado 3 septiembre 2011. Extraído de [observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/.../Ensenanzadelageogra... -](http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/.../Ensenanzadelageogra...)

Cortambert, Eugene (1878) El globo ilustrado: geografía general para uso de las escuelas y familias arreglada para las repúblicas latinas de América. París: Librería Hachette

Cuesta R. (2006). La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas? Indaga. Extraído de <http://www.fedicaria.org/pdf/5.pdf> . Consultado 8 de febrero 2011

_____ (1997) Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Barcelona: Pomares-Corredor

_____ (1998). El Código disciplinar: un marco interpretativo y algunas ideas para la explicación de la evolución de la Historia como materia escolar en España. Extraído de <http://www.fedicaria.org/pdf/1.pdf>. Consultado 2 de abril 2012

_____ (1998). Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal

_____ (1998). Clío en las aulas. La enseñanza de la Historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas. Madrid: Akal

_____ (2003). Campo profesional, formación del profesorado y apuntes de didáctica crítica para tiempos de desolación". *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, nº 17, p. 3-23

_____ (1999). La educación histórica del deseo. La didáctica e la crítica y el futuro del viaje a Fedicaria". *Con-Ciencia Social*, nº 3, pp. 80-91

_____ (2006) La escuela y el huracán del progreso. ¿Por qué todavía hoy es necesaria una crítica histórica de la escolarización de masas?. Publicado en *Indaga* (Revista internacional de ciencias sociales y humanas) 4. 53-94

Cuesta R y J. Mateos (2002) Pensando bajo la lluvia. En torno a la obra de Antonio Viñao", en *Con-Ciencia Social*, nº 6, Diada editora, Sevilla, . p 67- 87.

Cuesta, Mainer, Mateos y Merchán (2005) didáctica crítica. *Con-Ciencia Social*. 9, 17-54

Cuesta, R.; Mainer, J; Mateos, J.; y otros (2005) Cuaderno de bitácora del proyecto Nebraska, 2011. Extraído de www.fedicaria.org/miembros/Nebraska_proyecto.htm Consultado 8 De febrero

Cromos 1917. Problemas nacionales, este era un país Mayo 5 numero 64 p 1

De Saint- Exupéry. (2011) El principito. Extraído de <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturafrancesa/saint-exupery/elprincipito/>. Recuperado 6 de febrero del 2009

Delgado O M (2000). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá: Univ. Nacional de Colombia

Delgado O (1989), La importancia de la enseñanza de la geografía. Estraído de servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/l_c/pdf/la_imp_e.pdf
Recuperado 10 de febrero del 2009

Días Lemus Ángel (1883) Geografía Universal. Cartagena: Casa del autor

E. Wilson, y Lumsden, C., (1975): El fuego de Prometeo. Fondo de Cultura Económica. México

Chartier, R (1996) El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación, Gedisa.

_____ (1993) Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna, Alianza,

_____ (1995) Sociedad y escritura en la Época Moderna. La cultura como apropiación, México, Inst. Mor

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación.

_____ (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". Revista de Educación Nº 295. Historia del curriculum I.

_____ (1998). La culture scolaire. Une approche historique, Paris, Belin

_____ (1999) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, n. 2, p.177-229,

_____ (1977). Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Paris: Payot

- Delamont S (2001).La sociología de la educación: balance y perspectivas. Revista de educación. Número 325, enero-abril 389-405
- Deleuze y Guattari (2002) Mil Mesetas; Capitalismo y Esquizofrenia. España: Pre-Textos
- Depaepe, Marc, (1983). On the Relationship of Theory and History in Pedagogy. Leuven: Leuven University Press.
- _____ (2006).Vieja Nueva Historia de la Educación. Barcelona: Octaedro
- De Saint- Exupéry. El principito Extraído de <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/literaturafrancesa/saint-23> de enero 2009). [exupery/elprincipito/](http://www.exupery.com/elprincipito/)
- Dewey, J(1902). The Child and the Curriculum. Chicago: University of Chicago Press.
- Díaz Barriga, A. (2003). La investigación curricular en México. La década de los noventa, colección La investigación educativa en México 1992-2002, tomo 5, México: COMIE
- Diaz Mario (1995).Escuela, Poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta
- Dussel I(2008) La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas.. Extraído de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docentes_educacion_secundaria_A_L_ines_dussel.pdf Consultado 15 de febrero 2013
- Echeverri (2009).Un Campo Conceptual de la Pedagogía: Una contribución Trabajo de investigación para optar el título de Doctor en Educación. Sin publicar
- Englund Tomas (1991) Replanteamiento de la historia del currículum. Hacia una nueva orientación: Historia del currículum (I) - Revista de Educación Número 295 P 113-132
- El Mundo. (2006) Encuesta de National Geographic. Un 63% de los jóvenes estadounidenses no sabe ubicar Irak en el mapa. Extraído noticiasjovenes.com/index.php?name=News&file=article&sid=642 2006 3 consultado de Julio 2012

Estébanez, José (1982), Tendencias y problemática actual de la geografía, Madrid: Ed. Cincel

Espasa (1912). Enciclopedia Universal Ilustrada Europeo-Americana. España: José Espasa e Hijos Editores,

Felmann D (2009) Claves para mejorar la escuela secundaria. En Claudia Romero (comp.): Claves para mejorar la escuela secundaria. Buenos Aires: Novedades Educativas

Forquin, J-C. (2001) La pédagogie, la culture et la raison: variations sur un thème d'Ernest Gellner, Revue Française de Pédagogie. v 135, 131-144.

Franklin (2006) Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2

Franklin, B. M. y Johnson, C. C. (2006). Lo que enseñan las escuelas: una historia social del currículum en los Estados Unidos desde 1950. En esta misma revista del currículum y formación del profesorado. vol12 n 002

Fraile Pedro (1985) El castigo y el poder espacio y lenguaje de la cárcel. Extraído de <http://www.ub.edu/geocrit/geo57.htm>, Consultado 4 de agosto de 2013

Frigerio G (2000) ¿Las reformas educativas reforman las escuelas o las escuelas reforman las reformas? Consultado 23 de agosto 2011. Extraído de <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf>

Foucault, M. (1970) El orden del discurso. Barcelona. Pretexto

_____ (1985). Saber y verdad .Madrid: Ediciones de la Piqueta

_____ (1980) Microfísica del poder, edición y traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid: La Piqueta

_____ (1992). Memoria redactada para la candidatura al Collège de France. En D. Eribon: Michel Foucault., Barcelona: Anagrama.

_____ (1999). La verdad y las formas jurídicas. En J. Varela, et al. (ed.), Obras esenciales, vol. II. Estrategias de poder, 169-281. Barcelona: Paidó

_____ ((1990), ¿Qué es un autor?, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

_____ (2001). Los anormales Akal

Fullan Michael (2011) El Significado Del Cambio Educativo Revista Digital de Investigación. Extraído de Lasaliana (3) 2011 http://revista_roma.delasalle.edu.mx/pdf/Revista3.pdf consultado 5 de febrero 2013

Funes Alicia (2007). Una historia enseñada. Espacio regional revista. Volumen 2,4, p 427-36

French Luis Felipe. (1892) Compendio de geografía especial de departamento Santander puesto en verso para el uso de escuelas y colegio: Socorro: Imp. De Cancino

Friedman Thomas (2006). La tierra es plana: breve historia del mundo globalizado del siglo XXI. España: Martínez Roca.

Helg Aline (1988). La educación en Colombia, 1918-1957: Una historia social, económica y política. Bogotá: Fondo Editorial CEREC..

Hebrard (1988) La escolarización de los saberes elementales Revista Educación 288 P 64-1004

Gangas Mónica (2001) El concepto de geografía a través de los textos escolares. Extraído de <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal3/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/03.pdf>. Consultado 5 de noviembre 2011

García J (2002) Nacionalismo y educación geográfica en la España del siglo xx. Una aproximación a través de los manuales de bachillerato. España: Universida de Santiago de Compostela

Solem, Cheung, y Schlemper, (2008) Skills in Professional Geography: An Assessment of Workforce Needs and Expectations. The Professional Geographer Volume 60, Number 3, August p 357-373

Gilles Deleuze, (1987) Foucault. Barcelona: Paidós Iberica.

Gómez A (1997) La consolidación de la enseñanza de la historia en Gran Bretaña tras la segunda guerra mundial: culturalismo, civismo y formalismo cognitivo. Extraído de <http://www.ub.edu/geocrit/sv-43.htm>, Consultado 7 de marzo 2010

Gold Michael. (2011) Entrevista a Michael Gould: Director de Educación de ESRI Inc. Extraído de

Disponibile en esriblog.wordpress.com/.../entrevista-a-michael-gould-director-de-educacion Consultado 3 de Julio 2012

Gómez, Luis A. (1985) La geografía en el bachillerato español. Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona

Gómez E. (2008), Los estudios culturales en el campo del currículum.. Extraído de http://www.ucasal.net/unidad-academicas/artes-y-ciencias/congresos/redcom10/archivos/redcom-ponencia/Eje6/Mesa6-1/Gomez-Elba_PN_.pdf. Consultado 4 de marzo 2013

Goodson I. F. y Ball, (1984): Defining the Curriculum. Histories and Ethnographies, London: The Falmer Press.

_____ (1991): La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. Revista de Educación.

_____ (1995). Historia del Currículum. La construcción social de las disciplinas escolares. Barcelona: Pomares-Corredor.

_____ (2003). Estudio del currículum. Casos y métodos, Buenos Aires: Amorrortu.

_____ (2002.) El cambio en el currículum. Barcelona: Octaedro

_____ (2008). Procesos socio históricos de cambio curricular. En

- Hameline, Daniel (1984). *Changer l'école! Changer l'école! Il y a cent ans que l'on dit ça...*, en *Le Temps Stratégique*, 11. 73-80.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata
- Hargreaves, A. (1997). *Profesores y postmodernidad*, Madrid: Morata
- Herodote (1976) *Questions á Michel Foucault sur la Géographie*. Rev.n.º 1, primer trimestre, . P. 71-85.
- Hoggart, Richard (1957) *The Uses of Literacy*. New York: Oxford University Press
- Hollman, Verónica Carolina. (2006) *La geografía crítica en la enseñanza media: ¿envoltorio nuevo o re-significación de contenidos y prácticas* . Extraído de educacion.flacso.org.ar/docencia/.../doctorado-en-ciencias-sociales. Consultado 5 de noviembre de 2012.
- Hurtado M.(2008). *La enseñanza de la geografía y su papel en la construcción de la identidad latinoamericana: una propuesta de textos escolares*. Extraído http://www.geopaideia.com/publicaciones/ltinerarios_geograficos.pdf Recuperado 11 julio 2010
- Siede, Isabelino (2007) *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Bs. As, Paidós.
- Johnston Ronald.(2001) *La geografía de las prácticas geográficas: contexto y salud de la disciplina* *Doc. Anàl. Geogr.* 39,
- Julia, D. (1995). *La culture scolaire comme objet historique*". En *Colonial Experience in Education. Historical Issues and Perspectives*. Gent, Paedagogica Historica, Supplementary series (I), pp. 353-382.
- _____ (1996), *Riflessione sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*". *Annali di Storia dell'Educazione*, 3, 119-147.
- _____ (2000), *Construcción de las disciplinas escolares en Europa*. En J. Ruiz Berrio (ed.), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 45-78.

Kliebard, H. (1987). *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958*. New-York- London: Routledge and Kegan Paul.

Kliebard, H. M. (2006). Dewey's Reconstruction of the Curriculum: From Occupation to Disciplined Knowledge. *Journal of Black Mountain College Studies la forme scolaire*, Guy Vincent (dir.), *L'education prisonnière de la forme*

Lefebvre H. (1974). *La production de l'espace*. París: Ed Anthropos

Lestegás F (2006) *Cultura escolar, ideología y geografía: de la "identidad nacional" a la "identidad europea", o la construcción de un nuevo objeto de enseñanza*. *Revista de educación*. N 339p 837-858

Liberali (2006)). *El estado Actual de la Geografía en Argentina*. Extraído. sites.maxwell.syr.edu/clag/AAGArgentina.pdf Recuperado 7 diciembre de 2010

López Alice. (2000) *Currículo de Ciências do Colégio de Aplicação da UFRJ (1969-1998): um estudo sócio-histórico*. *Revista da Faculdade de Educação UERJ*. Teias, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, p. 60-73, jul/dez,

Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura de la sociedad digital*. México: Anthropos-

Lundgren, U. P. (1992): *Teoría del curriculum y escolarización*. Traducción de Caridad Clemente Aparicio. Madrid:Morata,

Martínez Barragán Hirineo (2000) *Geografía e historia. Relación y convergencia epistemológica a través de tres conceptos: paisaje, región y territorio*. En revista del seminario de historia mexicana. *Época* 2, Volumen 1, Número 3, p. 77-93

Martínez Boom y Unda Bernal (1995) *Maestro: sujeto de saber y prácticas de cualificación*. *Revista colombiana de educación* 31, 64-83

Mateos J(2008).*Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales*, en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, Dpt. de

Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, Universidad de Valencia, N.º 22. p, 3-22

Melcón (1990) mostraba que el estudio de la geografía, iba unida a la historia, y quedó limitado NIÑAS GEO

Moliner, M. (1996). Diccionario del uso del español. Madrid: Gredos

Moreno Antonio María (1873) Geografía especial del Estado de Santander: obra destinada a las escuelas primarias del Estado: Socorro Santander: Imprenta del Estado,

Mendoza Alberto (2004). Geografía: enseñanza-aprendizaje. Panorama general. Extraído de servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/sant_arm/l_c/pdf/geo_ea.pdf. Consultado 8 de marzo 2010

De Meilheurant Alfredo, (1858) Código del Buen Tono, traducido del francés por Mateo Sandoval Bogotá: Imprenta de la Nación

Montoya JW. (2003) Geografía contemporánea geografía escolar. Extraído de agora.ulaval.ca/~jwmon/ensenanza.pdf Recuperado 13 de noviembre de 2007

Montañés (1998), Elementos de historiografía de la Geografía colombiana. Revista de estudios sociales Universidad de los Andes n 3p 1-20

Moreno, Amanda de. (1987) Problemas y características de la enseñanza de la geografía en Educación Básica. En Compendio de Ponencias, X Congreso Colombiano de Geografía p 197-216,

Moreira M.(2009), Introducción a la Tecnología Educativa. Extraído de <http://manarea.webs.ull.es/wp-content/uploads/2010/06/ebookte.pdf> Consultado 12 de agosto 2012.

Michael S; Ivan C ; M. Beth S(2008) The Professional Geographe Skills in Professional Geography: An Assessment of Workforce Needs and Expectation. Recuperado 10 Junio 2010 geomap.illinoisstate.edu/Skills%20in%20Professi..

Restrepo Mejía Martin (1909) Primer círculo de la geografía universal seguido de la geografía especial de Colombia Bogotá: Imprenta Moderna

Nóvoa A (2009) Educación 2021: para una historia del futuro. Extraído de <http://www.rieoei.org/rie49a07.htm> Consultado 7 de noviembre 2012.

El instituto (1901) Programa académico Bogotá: imprenta nueva

Periódico Escuela Normal (1879) La enseñanza de la geografía. VII n 56

Periódico la Escuela Normal (1878) Plan de estudio e indicaciones para la enseñanza geografía VI n 45

Pineau.P,Dussel I, Caruso M (2009).La escuela como máquina de educar, Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós

Perles María Jesús (2005) perspectivas actuales en la geografía física. Problemas heredados y posibilidades de cambio. Consultado 4 de mayo 2010.Extraído de <http://www.encuentros.uma.es/encuentros100/geografia>

Pérez Felipe. (1875)Compendio de la geografía general de Colombia. Bogotá: Editorial: Echeverría hnos3a. Edición¹³⁵

Poirrier F, (2012). La historia cultural. Valencia: Universitat de valencia.

Ohmae Kenichi (2005). El Mundo Sin Fronteras Ediciones: Granica S.A.

Pérez Pedro y García María Jesús (1995)La imagen de América Latina entre la población estudiantil española (13-18 años) extraído de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a06.htm> consultado de Julio 2012

Popkewitz, T.(1984), Paradigm and ideology in educational research, social functions of the intellectual. Londres - Nueva York: Falmer Press,

135 Se conserva la ortografía de la época

_____ (1988), Ideología y formación social en la formación del profesorado profesionalización e intereses sociales .Revista de educación, 285,125-149

_____ (1989), Sociología política de las reformas educativas. Madrid:Morata

_____ (1989), Reformas de la formación del profesorado y la enseñanza en Estados Unidos: reconstitución del aparato burocrático del Estado y elaboración de un discurso político. Revista de educación, N° Extra 1, 1989, 267-313

_____ (2007) La historia del currículum: La educación en los estados unidos a principios del siglo XX, como tesis cultural acerca de lo que el niño es y debe . Revista de currículum y formación del profesorado, 11, 3

_____ (2009), El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. España: Morata.

_____ (2007) Historia del currículum: una anotación breve en la historia.

Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 11, núm. 3

Pérez Felipe (1865) Compendio de geografía, para uso de las escuelas de primaria contiene la geografía particular de los estados unidos de Colombia. Bogotá: Echeverry hermanos

Puiggrósa A (1990) Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo a Argentino. Buenos Aires: Galerna.

Rana, S. and T. Joliveau, (2007), NeoGeography: an extension of mainstream geography for everyone made by everyone?, in Journal of Location Based Services, 3:(2), 75-81.

Rifà, M. (2005) Conversación con Ivor Goodson. Estudiar las historias de vida en el momento de la mediación. Con-ciencia Social, 9. Pp. 99-119.

Rodríguez T (1995) Poder y Saber (La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar).Teor. educ. 7, 163-181

SANTIS A. (2001) **Perspectivas de la geografía**. Revista de geografía norte grande Disponible En www.geo.puc.cl/html/revista/PDF/RGNG_N29/art05.pdf Acceso 6 mayo 2011

Safo Paul (2010). *Designing Media*. New York: Bill Moggridge
scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles, Lyon,

Sáenz O, Zuluaga O (2004) Las relaciones entre psicología y pedagogía: infancia y prácticas de examen.www.javeriana.edu.co/Facultades/C_Sociales/.../psicologia.pdf

Souto, X, M. (1998) *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal (Colección La Estrella Polar),

Sevilla, Lázaro(2007) *Geomediación La geomediación y los*. Extraído geomediarious<http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/10202>. Consulta 6 de abril 2011

Sibilia P. (2007) *La naturaleza digitalizada y el hombre post-biológico*. Extraído www.fceia.unr.edu.ar/.../data/.../la%20naturaleza%20digitalizada.pdf Recuperado 9 Junio 2010

Solano Pinilla, R. (1892) *Compendio de geografía para curso preparatorio texto adoptado para la enseñanza en el colegio Pestalozziano del Socorro*. 2a. ed Imprenta de Cancino

Souto, X, M. (2000) *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal (Colección La Estrella Polar),

Sociedad Geográfica de Colombia, (1934). *Reorganización de la Sociedad Geográfica de Colombia, acta sección inaugural,1,P 7780*

Tezano A. (2011) *Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante*. Consultado 8 marzo 2012. Extraído de www.dignidadeducativa.org/index.php?...pedagogica.

Trinca Delfina (2000) *Globalización y "fin" de la geografía*. Revista geográfica venezolana, Vol. 41, Nº 2, p. 181-183

Torres (2004),

Tyack, D. Cuban, L. (1995). *Tinkering Toward Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press

Tyack, D.; Tobin, W. (1994). The «grammar» of schooling: why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31 (3), p. 453-479.

Turner, A. (2006). *Introduction to Neogeography*. New York: O`Reilly

Uribe Manuel A (1887) *Compendio de Geografía del departamento de Antioquia*: Medellín: Imprenta republicana

Valcárcel J (2000). *Los Horizontes de la geografía: Teoría de la Geografía*. España: Ariel

Vásquez (1725) *Geografía general para el uso de las escuelas y familias arreglado para las repúblicas latinas*. España: Esparsa

Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. *Pedagogía*. Extraído dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35340 consultado 6 julio 2011

_____ (2007) *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. España: Morata

Vergara y Vergara Francisco Javier (1908) *Geografía universal*. 2 ediciones
Bogotá: Camacho Roldan, y Tamayo

Viloria, Oscar R. (2007). Kenichi Ohmae: El Próximo Escenario Global. Desafío y oportunidades. En un Mundo sin Fronteras, en: *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, Vol. XIII, Núm. 1 (Enero- Junio), p. 373-379.

Vincent, G., Lahire, B. y Thin, D. (2001). Sobre a Sobre a história e a teoria da forma escolar, en *Educação em Revista*. Belo Horizonte.

_____. (1994). Sur l`histoire et la théorie de la forme scolaire. En G. Vincent (dirs.), *L`éducation prisonnière*

_____ (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. en Educação Revista Belo Horizonte, año XVI, N°33, Universidad Federal de Minas Gerais, Facultad de Educación,

Viñao Frago Antonio (1995) Historia de la educación y historia cultural Posibilidades, problemas, cuestiones Facultad de Educación, Universidad de Murcia <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a05.pdf> XXXI, 435-479.

W. John M, David H. K, Aaron B (1992). School knowledge for the masses. Philadelphia: Falmer Press,

Wilson lumsden Culturgen 1975

Young M. (1971) Knowledge and Control: new directions for the sociology of education. London: Collier-Macmillan.

Young, M. F. D. (1998). The Curriculum of the Future. From the «New Sociology of Education» to a Critical Theory of Learning. London: Falmer Press, 204 pp.

Zapata Vladimir (2002) La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. Revista educación y pedagogía v xv, n 37, 177-184

Unwin, T. (1995): El lugar de la Geografía. Cátedra. Madrid

Zuluaga, Olga Lucía. (1980). Historia de la Práctica Pedagógica en Colombi Proyecto inter- universitario-Universidad de Antioquia, Universidad del Valle Universidad Nacional, Universidad Pedagógica Nacional-Coordinador nacional

_____ (1999) Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Anthropos, Siglo del Hombre,

_____ (1999) Hacia una historia de la práctica pedagógica colombiana, consultado 6 de enero 2013, extraído de www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/4_11inves.pdf

Zuluaga, Garcés, O. y A. Martínez Boom. (1996) Historia de la educación y de la pedagogía: desplazamientos y planteamientos, en Martínez Boom, A. y M. Narodowski (comps.), Escuela, historia y poder

Contreras R (2008). Análisis crítico de la cultura. Las personas y los cambios tecnológicos en la vida cotidiana. Consultado (13 de mayo 2013). Extraído de <http://www.eumed.net/rev/cccss/0712/rcs17.htm>.

Melo Jorge O (2008). La idea del progreso en el siglo XIX, ilusiones y desencantos, 1780-1930 Consultado (13 de mayo 2013).Extraído de. <http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/progreso1.pdf>

Stamato V (2005). Días de radio. Revista Credencial Historia Edición 186 Junio

Vélez H (2012). Selecciones del Reader's Digest, una revista inolvidable. Consultado (13 de mayo 2013).Extraído de <http://www.elmeridianodecordoba.com.co/>

Madinaveitia Eduardo (2009). Muere la revista de una generación Consultado (13 de mayo 2013).Extraído de <http://www.selecciones.com/privacidad/legales.php>Readers Digest: 21 septiembre

Beevor, Antony (2004). Stalingrado. Barcelona:Editorial Crítica

Hobsbawm E(1994).historia del siglo XX Crítica Grijalbo: Buenos Aires

Laqueur W(1994).La Europa de nuestro tiempo. Madrid: Vergara

G M Bruño M(1930) Geografía Universal Paris : Librería de la Vda. de CH.

Royo José Manuel de (1924) Geografía Universal Cartagena: Casa del autor,

Calvet Josep (2010). Las montañas de la libertad: El pasó de refugiados por los Pirineos durante la segunda guerra mundial 1939-1944. Madrid: Alianza editorial,

Jorge Weinberg (2010) Historias singulares de la segunda guerra mundial. Barcelona: Styria de Ediciones y Publicaciones

Flavio Fiorani (2002) Atlas de la segunda guerra mundial. Madrid: Susaeta

Frattini Eric (2011) ONU Historia de la corrupción, Madrid: Atanor

Vázquez M S (1995). Las Naciones Unidas a los Cincuenta Años, México: Fondo de Cultura Económica

Nahuel Moreno (1959). En Boletín Internacional de Discusión del Comité Internacional de la IV Internacional. Primera edición: Edición digital y fuente: Grupo Socialista Guernica, Argentina.

Manaut Raúl Benítez (1990). México 1920-1945. La expropiación petrolera y la reinserción de México al sistema internacional, *Revista de las ciencias sociales* Julio-Diciembre47-56

Swift John (2008).Atlas histórico de la Guerra Fría Madrid: Akal

El tiempo.(1990) .Cincuenta años del plan Marshall de 16 de junio de 1997

Colombia Económica, (1948) La cooperación americana y el plan Marshall. *Enero* de vol 1. Número 70 P. 45

Colombia Económica, (1948) El programa de ayuda de los Estados Unidos a las regiones atrasadas Enero de vol. Número 71.p 56

El Clan Rockefeller El Club de la Muerte Consultado (13 de mayo 2013).Extraído de Sites <https://sites.google.com/site/elclubdelamuertearchivos/.../clan-rockefeller>

Schilling Paulo R. (1970) El Imperio Rockefeller. Tierra Nueva

Blaine Raymond (1989). The story of the Rockefeller Foundation. Brunswick: New Jersey

Schneider William H.(2002) Rockefeller Philanthropy and Modern Biomedicine: International Initiatives. Indiana University Press: Indiana

Fisher Donald (1993) Fundamental development of the social sciences: Rockefeller philanthropy the University Michigan Press: Michigan

Nischal Maniar.(2012) Las manos que mecen la cuna donde dormimos: Los Rockefeller <http://labolsadelmercader.wordpress.com/2012/11/18/las-manos-que-mecen-la-cuna-donde-dormimos-los-rockefeller/>

Taylor John (2007). Historia secreta del sistema educativo. Consultado (13 de mayo 2013).Extraído de [http:// weebly.com/indicegeneral.html](http://weebly.com/indicegeneral.html)

Rodríguez María del Rosario (2001) Estados Unidos y América Latina en la visión de Andrew Carnegie, 1889-1901. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo: Instituto de Investigaciones Históricas

Marcela Guerra Castillo (2010) Revista foreignpolicy, Consultado 9 de junio 2012. Extraído de <http://www.foreignpolicy.com/> Revista Foreign Affairs Latinoamérica | www.marcelaguerra.org/2012/12/.../revista-foreign-affairs-latinoamerica/

Carnegie Mellon University (CMU)(2013) Carnegie Mellon University de Pittsburg. Consultado 4 de julio 2011. Extraído de <http://www.cmu.edu/index.shtml>

Giddens Anthony (2007). Europa en la era global. Ediciones Paidós: Ibérica

Woelfel Norman (1974) A Critical Review of the Social Attitudes of 17 Leaders in American Education. Octagon Books:

Curti Eugene(1946) The Roots of American Loyalty Columbia University Press : Nueva York <http://www.questia.com/library/100658095/the-roots-of-american-loyalty>

Hicks, John H. (1968) Carrera del Congreso de B. Carroll Reece, 1920-1948. Tesis de Maestría de la Universidad Estatal de East Tennessee.

Boyd H.(2005). Vitae Scholasticae, Bode and the Social Aims of Education Robert V. Bullough, Jr.Brigham Young University. consultado 8 de abril de 2013. Extraído de <http://www.isebio.org/wp-content/uploads/2009/10/Bode.pdf>

Rugg, Harold. (1941). That Men May Understand. Doubleday: New York

Read more: Harold Rugg (1886–1960) - Education, Social, School, and Curriculum - StateUniversity.com <http://education.stateuniversity.com/pages/2381/Rugg-Harold-1886-1960.html#ixzz2TxRebAnA>

Berman Edward H. (1983). The Ideology of philanthropy: the influence of the Carnegie, Ford and Rockefeller foundations on the American foreign policy. SUNY Press

Colombia Económica (1947) Defender nuestra economía y nuestro capital humano ante la explotación colonial en el trópico. Bogotá abril 15 de

Colombia Económica (1948) Comisión agrícola a Estados Unidos. Bogotá enero 1948 n 49 vol iv

Colombia Económica (1947) Nacionalizar se pone de moda Bogotá julio 15 de n 64 vol. 6

Colombia Económica (1947) imperialismo y chovinismo Bogotá sep de 1947 n 66 VI

Rose, Kenneth W. (1992) Universal Heritage: Education and the Development of Rockefeller Philanthropy, 1884; 1913. Teachers College Record: Columbia University

Chernow R(1998) Titan: The Life of John D. Rockefeller, Sr. National Book: New York

Canguilhem, Georges (1976), El conocimiento de la vida Barcelona: Anagrama

Bacarlett M, Luisa P (2009)Canguilhem Y Foucault: De la normatividad a la normalización Consultado 9 De marzo 2012 Extraído de :http://www.ludusvitalis.org/textos/31/31-04_bacarlett_lechuga.pdf

Paul Claval (1974) Evolución de la geografía humana. Barcelona: Oikos Tao

Koselleck,R(1993) Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos, Barcelona: Paidós,

Delgado O Mahecha (1993) Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia Consultado 10 de Junio 2012 Extraído de http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18_08pole.pdf

Vilá Valentí, J. (1983), Introducción al estudio teórico de la geografía, Vol. 1. Barcelona: Ed. Ariel

Lewthwaite, Gordon R. (1966). Environmentalism and Determinism: A Search for Clarification, Annals of the Association of American Geographers, Vol 56 No. 1, March

Educ.Ar (2006) Ratzel y la antropogeografía. Consultado 6 de mayo 2013 Extraído de http://aportes.educ.ar/geografia/nucleo-teorico/recorrido-historico/el-triunfo-del-evolucionismo/ratzel_y_la_antropogeografia.php de Educación de la Nación Argentina

Briano Luis (2000) Geografía Pequeña historia crítica Seminario de Temas Avanzados I y II. Consultado 6 de abril 2011. extraído de www.geocapacitacion.com.ar/geoweb/biblio/geogra.doc

Gangas Geisse M(1998)Las huellas del pensamiento geográfico-político de Friedrich Ratzel en la educación chilena Instituto de Geografía. consultado 23 de

febrero 2012. Extraído de
http://www.geo.puc.cl/html/revista/PDF/RGNG_N25/art15.pdf

Aguayo Alfredo (1936) Problemas generales de la nueva educación, Imprenta Cultural: La Habana.

Aguayo Alfredo (1943) Didáctica de la Escuela Nueva, Imprenta cultural: La Habana

Hernández Ruiz Santiago (1945). La escuela y el medio. Ediciones de la secretaría de educación pública. Serie ciencia y técnica de la educación.

Garrido, García (1971). Los fundamentos de la educación social. Mesa: Madrid

Natorp, Paul (1931) Pestalozzi: su vida y sus ideas. Barcelona: Labor

Diego Pérez Carmen (1999) Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares. Revista Complutense de Educación. Vol. 10 n2. P53-72

Jiménez Eguizabal,(1992) Contribuciones de Santiago Hernández Ruiz al proceso de modernización y renovación escolar en España (1901-1998), *en Historia de la Educación*. nº 11.p. 287-296

Santiago Castro-Gómez (2007) Pensamiento colombiano en el siglo XX. Instituto Pensar: Universidad Javeriana. Bogotá

Comte Auguste (1985) Discurso sobre el espíritu positivo Editorial: Ediciones Orbis. 2ª Barcelona.

Febvre, Luciano (1955) La Tierra Y la Evolución Humana. Introducción geográfica a la historia. Uteha: México

Informe de la Educación Nariño (1944) Restaurantes escolares experiencias pasto: Imprenta del Departamento

Quintana C J María (1994) Educación social: antología de textos clásicos alemanes. Narcea: Madrid

UNESCO (1951) La reforma de los manuales escolares y del material de enseñanza Como ponerlos al servicio de la comprensión internacional. Imprenta Lahure: París

Abraham Herbert (1956) « El pillaje de los invasores... » . El Correo de la Unesco. Año IX

Gil Crespo Adela (1960) La enseñanza de la geografía en el Mundo. Instituto de Zamora

UGI Unión Geográfica Internacional (1960) XIX congreso Internacional de Geografía en la ciudad de Estocolmo. Memorias Archivo Sociedad geográfica de Colombia

Vera Oscar (1961). América Latina 70 millones de analfabetos. El Correo de la Unesco. Año XIV p,32-36

Viñao Frago (2004) Escuela para todos En: Educación y modernidad en la España del Siglo XX Madrid: Ed. Marcial Pons

Menda Tibor (1961) El Correo de la Unesco. Junio 1961 Modernización de la agricultura El Correo de la Unesco. Año XIV p,32-

Röhr Hermann (1999)Georg Kerschensteiner Perspectivas: revista trimestral de educación vol. XXIII P-885-872

Kerschensteiner J(1933) Concepto de la escuela del trabajo. Madrid: Ediciones de la lectura

Weimer, Hermann. (1961)Historia de la pedagogía. Uteha: México

Howes H.W. (1955) Educación fundamental, educación de adultos, alfabetización y educación de la comunidad en la región del Caribe, Sexta reunión Conferencia de las Antillas. UNESCO: Puerto Rico

Hussein Ahmed (1953) Misión sobre la Organización y Desarrollo de la Comunidad Rural de las regiones del Caribe y de México. Naciones Unidas: York,

Céspedes Francisco (1951) La educación fundamental del adulto americano. Publisher, Unión Panamericana.

Nannetti Jorge Cárdenas (1938) Proyecto de construcciones escolares y formación de los maestros que necesita el país. Revista Normal, vol. 2 n 6

Bello Baudilio Luis (1985). La problemática de la instrucción pública y la propuesta del partido republicano en 1915
www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/download/.../375

Garrido, F. (1995) Antecedentes Históricos de la Educación Ambiental: La Antigüedad Clásica. Revista Complutense de Educación. Vol. 6, nº 2.

Rector del colegio Boyacá (1952)- Informe al gobierno del departamento. Imprenta departamental: Tunja

Patria Y Geografía (1943) (Conferencia sustentada en la universidad central de Quito, Ecuador, S.A.) Talleres Gráficos de Educación: Quito, Ecuador. S. A.

Conferencia radiofónica pronunciada el 14 de marzo de (1952), en la celebración del día del educador. LA misión del maestro. Revista Universidad de Antioquia. Medellín- Colombia. Marzo-abril-mayo-número 106.

Oficina internacional de Educación (1939) Recomendación N18 a los ministerios de instrucción pública relativa a la enseñanza de la geografía en las escuelas de segunda enseñanza.

Oficina internacional de Educación (1949) Recomendación N26 sobre La enseñanza de la geografía y la comprensión internacional. UNESCO Archivos de reuniones y recomendaciones

Boletín de la Salle (1956) Salida excursión a Cali. Volumen III - No 2 2 Publicación p-23

Weimer, Hermann. (1961) Historia de la pedagogía. Dante: Alicante

Villamizar Leal (2011) Colombia frente al antisemitismo y la inmigración de judíos polacos y alemanes 1933-1948, trabajo de investigación para optar el título de Magíster en Historia Universidad Nacional de Colombia Facultad de Ciencias Humanas Departamento de Historia Bogotá, Colombia

Consejo de Estado (1942) Consejero ponente: Antonio Escobar Camargo Bogotá, mayo trece (13) de mil novecientos cuarenta y dos. Sobre los maestros de las colonias escolares. Radicación número: Actor: Víctor Julio González

Antonio Teodoro Reguera R A (1991) Fascismo Y Geopolítica En España
Universidad de Barcelona Año XVI. Número: 94. Consultado 4 de mayo
2013. Extraído de <http://www.ub.edu/geocrit/geo94.htm>

Woelfel Norman (1933) Molders of the American Mind: A Critical Review of the
Social Attitudes of Seventeen Leaders in American Education. Columbia University
Press: Nueva York

Herrera C, (1993). Historia de la educación en Colombia: La república liberal y la
modernización de la educación 1930-1946. En : Revista colombiana de
educación. No. 26 p. 97-124.

Herrera C., M a Cecilia y Low P.(1994) El caso de la Escuela Normal
Superior : una historia reciente y olvidada. Santafé de Bogotá: Universidad
Pedagógica Nacional

Vila, Pablo. (1949)La geografía humana según Max Sorre. En : Boletín de la
sociedad geográfica de Colombia. Vol. 86, No. 14. p 11-22.

Ocampo López, J. (1978) Educación, humanismo y ciencia. Tunja: La rana y el
águila.

Socarras, J. F. (1987). Facultades de educación y Escuela Normal Superior, Su
historia y aporte científico, humanístico y educativo. Tunja: Ediciones la Rana
y el Águila

Taborda C A (2001) Perspectivas del pensamiento geográfico en Colombia ,
monografía para optar título de geógrafa , Universidad Nacional de Colombia

Ulbiritan, D´ambrosio (1989). Las sociedades académicas En : congreso latino
americano de historia de ciencia e da tecnología. Sao Paulo: Nova estella

Sociedad Geográfica de Colombia BSGC (1907). Relaciones con los hermanos
Reyes. En : Boletín de la sociedad geográfica de Colombia. Número
extraordinario (abr. 1907) ; p. 5 - 9. Bogotá

Bruni Celi, Blas(1968). En : Revista de la sociedad de ciencias físicas de Caracas. Caracas. Vol. 1 (1968) ; p. 54. Banco central de Venezuela, 1968.

Congreso Internacional Americano (1907) Memorias del segundo congreso internacional americano. En : Boletín de la sociedad geográfica de Colombia. Número extraordinario (abr. 1907) ; p. 55. Bogotá: La sociedad, 1907.

Sociedad Geográfica de Colombia.(1924) Nota editorial. En : Boletín de la sociedad geográfica de Colombia. Segunda época. Vol. 1, No. 1 p. 3.

Sociedad Geográfica de Colombia (1937). Acuerdo sobre los premios anuales de geografía.. Publicación especial. Vol. 4, No. p. 161 - 165.

Archivo de correspondencia de la sociedad geográfica de Colombia (años 1960 - 1979).

Fornaguera, Miguel (1948) un programa para la enseñanza de la geografía en el bachillerato 8 p Sociedad Geográfica de Colombia BSGC 43-68

Sociedad Geográfica de Colombia (1942) Notas de la dirección –Nuevas triunfo en el concurso anual de geografía 1942 p 97 111

Sociedad Geográfica de Colombia (1956) Algunos comentarios de la prensa acerca del concurso de la Sociedad Geográfica 14 P 208-210

Sociedad Geográfica de Colombia Justa Ramón Hermano, (1944) De re antropogeografía, V7 P, 274- 278

Boletín del Instituto de la Salle (1951) Acción Cultural Popular Escuelas Radiofónicas Colombia H. Gonzalo Manuel Año XLIII Noviembre, N°196

Boletín del Instituto de la Salle (1952) Colombia Necesita Protección Y defensa de la Infancia.

Boletín del Instituto de la Salle (1952) H Lasallistas en el Instituto Campesino de Sutatenza
Año XLIII Noviembre, N°196

Boletín del Instituto de la Salle (1957) Técnicos de UNESCO, los RR. HH. Idinael Y Fulgencio, de las EE. CC Año XXVIII,- Num.278

Informe de la Radio Sutatenza para la Unesco y el mundo 1952 .documento inédito. Archivo Escuela Normal Superior

Pío xxii(1954)Carta de Pío xxii a los institutos religiosos de enseñanza, Atenas revistas de información y orientación

Domènec Melé (1999). Cristianos en la sociedad: Introducción a la doctrina social de la Iglesia. Ediciones RIAL: Madrid

Boletín del Instituto de la Salle(1958). Carta encíclica miranda prorsus del sumo pontífice Pío xii sobre el cine, la radio y la televisión Año: XXXIX febrero-noviembre 190 y 191

Boletín del Instituto de la Salle.(1951) las exposiciones didácticas de geografía DIRECTOR: H. Gonzalo Manuel. Año: XXXIX febrero-noviembre. 190 y 191

Colombia Económica (1945) Consumo CAFÉ Vol. IV Bogotá, abril de 1945 No. 37

Selecciones del Reader's Digest (1943) Dos hombres y un ejército. Sep p 30-32

Selecciones del Reader's Digest (1956) lo que la humanidad piensa de sí mismo. Octubre p 19

Selecciones del Reader's Digest (1941) el Japón por dentro. Septiembre p 45-48

Selecciones del Reader's Digest (1945) alrededor del mundo en 60 horas mayo p 9

Selecciones del Reader's Digest (1943)el avión de guerra , Enero p 31

Diario Oficial Número 12,122 jueves 14 de julio de 1904

Decreto número 491 de 1904

(3 DE Junio) por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública

Diario Oficial número 20959 Bogotá, sábado 1° de diciembre de 1928

Ley 124 DE 1928 (26 DE Noviembre) "Por la cual se fomenta el ahorro colombiano"

Diario Oficial Año LXIVNUMERO20948, Bogotá, lunes 19 de noviembre de 1928

LEY 86 DE 1928(noviembre 15)"sobre academias nacionales, Sociedad Geográfica y otras disposiciones sobre instrucción Pública"

Diario oficial año LXXI – 23055 lunes 9 de diciembre de 1935 Ley 0064 DE 1935(Noviembre 30)“Por la cual se provee al envío anual de estudiantes y obreros colombianos al Exterior y se dicta otra disposición”.

Diario Oficial 22951 Bogotá, lunes 5 de agosto de 1935 Decreto Numero 1283 DE 1935 (julio 17) (sobre segunda enseñanza).

Número 24248 jueves, 21 de diciembre de 1939 Ley 69 DE 1939 (20 de diciembre) por la cual la Nación contribuye a la construcción de edificios para escuelas primarias e industriales.

. Diario Oficial 24140 miércoles 9 de agosto de 1939 DECRETO NÚMERO 1570 DE 1939 (Agosto 2) por el cual se fija el plan de estudios de educación secundaria.

Diario oficial AÑO LXXVII número 24735 miércoles, 13 de agosto de 1941 Decreto número 1389 DE 1941 (AGOSTO 6) por el cual se dictan algunas disposiciones sobre enseñanza comercial.

Diario oficial año LXXVII Número 24621, miércoles 26 de marzo de 1941 Decreto número 0543 de 1941 (Marzo 21) sobre escuelas vocacionales de agricultura.

Diario Oficial, Año LXXVIIN ° 24649, Bogotá viernes, 2 de mayo de 1941 Decreto número 785 DE 1941 (ABRIL 28) sobre educación secundaria femenina.

Diario Oficial AÑO LXXVIII Numero 25009 sábado 18 de julio de 1942 Decreto Numero 1664 DE 1942 (J ULIO 13) Por el cual se dan normas para el incremento del ahorro escolar

Diario Oficial Numero 24910 Bogotá, sábado 14 de marzo de 1942 Algunas disposiciones sobre Enseñanza secundaria. Decreto Numero 653 DE 1942 (MARZO 10)

Diario Oficial Numero 25678 Bogotá, jueves 26 de octubre de 1944. Celebración del “Día Universal del Ahorro” Decreto Numero 2485 DE 1944 (Octubre 21)

Diario Oficial 25775, Bogotá, sábado 24 de febrero 1945Se crea un Fondo Rotatorio Decreto NUMERO306 de 1945 (FEBRERO 9) por el cual se crea el Fondo Rotatorio de las Escuelas Vocacionales o de Trabajo Agrícola

Diario Oficial No. 26851 viernes 22 de octubre de 1948 Se intensifica la enseñanza

de Historia Patria Decreto Numero 3408 DE 1948 (OCTUBRE 1º) 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 Número 27165 martes 15 de noviembre de 1949 DECRETO NUMERO 3327 DE 1949 (OCTUBRE 24) por el cual se aprueban los programas de estudios sociales para las Escuelas Primarias Urbanas y Rurales

Diario Oficial Numero 27321 26 de mayo de 1950 DECRETO NUMERO 1645 DE 1950 (MAYO 12) por el cual se dictan algunas disposiciones sobre Restaurantes Escolares en los Territorios Escolares.

Diario Oficial Número 27549 lunes 5 de marzo de 1951 Decreto Número 0356 por el cual se reforma la Enseñanza Comercial para todo el territorio de la República.

Diario Oficial No. 27518 sábado 27 de enero de 1951 DECRETO NUMERO 0075 DE 1951 (ENERO 17) Por el cual se adopta el Plan de Estudios para la enseñanza secundaria y se dictan otras disposiciones.

Diario Oficial número 27804 Bogotá, miércoles 16 de enero de 1952 Se reglamentan unas disposiciones del Código del Trabajo DECRETOS NUMEROS 2553 DE 1951 (DICIEMBRE 11)

Diario oficial numero 28942 Bogotá, sábado 21 de enero de 1956. SE CREAN cursos radiales para el magisterio rural decreto número 3353 DE 1955 (DICIEMBRE 21)

Diario Oficial 28800 Bogotá, martes 12 de julio de 1955 FUNCIONAMIENTO DE LA Escuela Superior Rural Femenina Decreto Numero 1761 DE 1955 (JUNIO 24) por el cual se reglamenta la organización y funcionamiento de la Escuela Superior de Orientación Rural Femenina

Diario Oficial Numero 28725 Bogotá, 5 de abril de 1955 REFORMA DEL Bachillerato Decreto Número 0925 DE 1955 (MARZO 25) por el cual se reforma el plan de estudios y la organización del bachillerato y se dictan otras disposiciones

ley 1958 0036diario 29846 Por la cual se fomenta la educación agrícola del campesino, y se destina una partida.

Resolución Número 5 DE 1941 (Febrero 24) Por la cual se reglamentan las excursiones escolares. El Director de Educación Pública, en uso de sus atribuciones legales, y

INFORMES DE MIMISTROS Y GOBERNADORES

La educación en Cundinamarca, sus orientaciones y sus perspectivas. Informe al señor Gobernador. 1946.

Educación Nariño – (1944) Pasto Imprenta del Departamento

La Educación Pública en el Departamento de Nariño (1941) Jorge Moncayo Guerrero
Director de Educación Pasto, marzo

Informe de las Escuelas Campestres Infantiles DE Caldas Escuela Campestre Infantil “MARIELA DE SIERRA OCHOA” Villamaria

Informe del Director de Educación al Gobernador del Cauca Popayán – (1944)

Informe del rector del colegio de Boyacá al gobierno del departamento 1952-

Agarwa Anil (1982) Hacia un tipo distinto de desarrollo Proteger el entorno para lograr un crecimiento equilibrado por correo UNESCO Año XXXV p 23-30.

Allen, Robert (1980) Cómo salvar el mundo Estrategia para la Conservación Mundial, Toronto, Canadá: Prentice-Hall.

Amadou-Mahtar M'Bowel (1981). El Hombre y la Biosfera, el hombre y la atmosfera. *El Correo* Abril 1981 AÑO XXXIV.

Anderson C. A. (1986) Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación UNESCO: México, SEP: Secretaría de Educación Pública.

Araújo e Oliveira João(1982) El buen uso de la tecnología de la educación, perspectivas, vol. XII, n.º p 3613789.

Beeby C. E. (1969). Aspectos cualitativos de la planificación educativa México: D.F: Editorial Avante.

Blog Viviana (8 de abril 2012) Proyecto: Viaje espacial. Recuperado 23 de febrero 2013. de <http://viviana-misproyectos.blogspot.com/2011/04/proyectoviajeespacial.htmlvivian>.

Borlaug Norman E. (1972) Contra el hambre y las enfermedades del mundo defensa del DDT y otros plaguicidas. *EL Correo de la UNESCO*. Febrero Año XXV.

Brusling Christer(1982).Auge y decadencia de la tecnología de la educación en Suecia *Perspectivas*, vol. XII, n.º p 454-480.

Bustelo P Gómez (1990). Economía política de los nuevos países industriales asiáticos. España: Siglo XXI. Editores.

Carson Rachel (2010) *La primavera silenciosa*. Barcelona: Editorial Crítica.

Chesswas, John(1970). ¿Hay verdaderamente demasiados maestros? Enero Año XXIII p 21-24.

Crespo Redondo (1992) la geografía y formación ambiental en la reforma edu de España. *Boletín AGE N 14 P 7-21*.

Currie, L. (1951). Bases de un programa de fomento para Colombia” (informe de una misión dirigida por Lauchlin Currie auspiciada por el BIRF en colaboración con el Gobierno colombiano). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional (ed.).

Di Castri Francesco (1981).La ecología moderna: génesis de una ciencia del hombre y de la naturaleza. *El correo UNESCO* año XXXIV.

Dinamarca Hernan (2004) *Epitafio a la Modernidad: Desafío para una Crítica Posmoderna*”, Chile: Ed. Universidad Bolivariana.

Eckholm Erik (1982) Pobreza absoluta y medio ambiente: como evitar la muerte de 40.000 niños por día. *El correo* Agosto- septiembre Año XXXV.

El Ministerio de Educación de Colombia MEN (1973) *Seminario Nacional sobre Televisión Educativa*. Bogotá: MEN.

Enciclopedia Everesst (1970) *Lo que queremos saber de la técnica: primer libro de la era espacial*.España: Everest.

Escobar A(2005). Más allá del tercer mundo: globalización y diferencia. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia –ICANH.

Fernández, Pujol, Mahe (2012.) Los plaguicidas aquí y ahora Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Foucault Michel. (1996.) La Arqueología del Saber. México: Siglo Veintiuno Editores S.A.

Foucault Michel. (1996.) La Arqueología del Saber. México: Siglo Veintiuno Editores S.A.

Furtado, C. (1964) A dialética do desenvolvimento .Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Gómez A(1995). Reseña.Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares. <http://www.ub.edu/geocrit/sv-46.htm>.

Goodlad John I. (1984) A place called school: prospects for the future: McGraw-Hill Book.

Hicter Marcel (1969) Juventud Iracunda. *El correo* Abril Año XXII p 15-28.

Informe Final UNESCO (1977). Conferencia intergubernamental sobre educación ambiental Tbilisi París: UNESCO.

Kachin Mijail (1978). La renovación de los contenidos y de los métodos de enseñanza en la URSS. *Revista perspectiva* vol.vIII, n1 p 3-20.

Lebrel, J. (1958). “Estudio sobre las condiciones de desarrollo en Colombia”, Ministerio de Educación (ed.), *La planeación educativa en Colombia*, vol. 2.

National Council of Educational Research and Training(1990).Educación ambiental: módulo para la formación inicial de profesores y supervisores de ciencias sociales para escuelas secundarias (Nº 9).

Navarro Luis(2001) Sobre la miseria de la vida hippie. Consultado 4 de abril 2012 extraído de <http://www.bopsecrets.org/Spanish/hippies.htm>.

Periódico el Tiempo (9 de marzo 1958). La trayectoria del satélite Norte americano Vanguard, *el Tiempo* pp 8b.

Revista Cromos (1960) las independencias africanas. *Cromos*, Lunes Abril 4. mayo 9 n 2337.

Revista Cromos (1962). La crisis de los misiles. *Cromos* N 2338 mayo 2 p.34.

Revista Cromos (1967). Los hippes. *Cromos* Lunes oct 30 n 2610.

Revista cromos (1972) manifiesto del grupo Contradiction. *Cromos*. Lunes 5 de julio n 5678 v xll.

Ross, E. Wayne. (2001). *The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities (Revised Edition)*. Albany: State University of New York Press.

UNESCO (1963). Lecciones por televisión para 1.500 escuelas colombianas. *El correo* Julio-Agosto (Año XVI) P 30.

UNESCO (1980). *La educación ambiental: Las grandes orientaciones de la conferencia de Tbilisi*. París: UNESCO.

UNESCO (1990). *Tendencias, necesidades y prioridades en la educación ambiental desde la conferencia de Tbilisi (Informe preliminar de un estudio mundial)* París: UNESCO.

UNESCO (1961 En Mali, por ejemplo, iban a la escuela en 1961

UNESCO 1973

MEN (1973)

Villa Adriana y Zenobi Viviana (2004) *La actualización de la formación de formadores en ciencias sociales*. En: *Investigación en enseñanza de las ciencias sociales*, n 3, v 59- p 68 59.

Revista Cromos (1964) cerveza Bavaria comercial n 19 p36

Foucault, M. (1991). *Microfísica del poder*. Madrid, España: Las Ediciones de la Piqueta.

Engle, S. and Ochoa, A. (1988) *Education for democratic citizenship*. New York: Teachers College Press.

Flew Antony(1991) *The Wayward Elite: A Critique of British Teacher Education* by Dennis O'Keefe. In: Vol. 39, No. 1 (Feb., 1991), pp. 99-101
<http://www.jstor.org/stable/3120881>.

Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar, Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina:

- Galvez Inmaculada (1997) Tres reformas educativas europeas: Reino Unido, Francia y Espana. Revista Espanola de Educacion Comparada,, 215-245.
- Gómez Alberto Luis (2001) Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social conservadora del conocimiento escolar: la primacía de los temas sobre los problemas Vol. VI, nº 337, 30 de diciembre de *revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales* Universidad de Barcelona.
- Goodlad, John. 1984. A place called school. New York : McGraw-Hil
- Goodson, I. F (1988): The Making of Curriculum. Collected Essays. Introduction by I. F. Pinar. Washington-London, The Falmer Press, 2ª ed. 1995a, 221 págs.
- Goodson, I. F. (1994) Studying Curriculum Open University Press
- Goodson, I. F. (2000). El cambio en el currículum. Barcelona, España: Ediciones Octaedro
- Goodson, I. F. (Ed.)(1986): International Perspectives in Curriculum History. London, Routledge and Kegan Paul, 2ª ed. 1988, 340 págs
- Goodson, I. F. (Ed.): Social Histories of the Secondary School Curriculum. Subjects for Study. London and Philadelphia, The Falmer Press, 1985, 3
- Goodson, I. F.: Historia del curriculum. La construcción social de las disciplinas escolares.
- Harbison, F y Meyer C(1964)éducation, manpower and economic Growth.Strategies .NEW York Mc Grawhill.
- Hernández Decsi A(1997) Misiones Económicas internacionales en Colombia 1930 1960 historia critica . No 14 7 – 24.
- Hobsbawm E (1998) Historia del siglo xx Buenos Aires: Crítica Grijalbo.
- Houtart François (2004) Primer Mundo - Tercer Mundo Boletín de Filosofía de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez (UCSH), Santiago de Chile.
- Johnson, D. and Johnson, R.(1987). Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Siglo XXI Editores.
- Traducido por Joseph M. Apfelbäume. Barcelona, Pomares-Corredor, 1995, 239 p.

Hunt, MP, and LE Metcalf. (1968) Teaching high school social studies: Problems in reflective thinking and social understanding . New York: Harper and Row.

Kenneth y Postlethwaite(1988).Planificar la calidad de la educación: la información necesaria para los distintos niveles de adopción de decisiones. Revista perspectivas. Vol. XVIII, n.º 3, (67).

Colclough y Lewin, Little y (1983).Los efectos de la educación sobre los objetivos del desarrollo (II) Vol. XIII, n.º 4. p 48-53.

Little Ángela (1986).Aprender y trabajar, en lugar de instruir emplear Perspectivas, vol. X VI. 1.

Martínez Alberto (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Bogotá Anthopos.

Mateos julio M (2008) Globalización del conocimiento escolar: genealogía y problemas actuales. Didáctica de las ciencias experimentales y sociales n 22 p 3-19.

Moreno Miguel Ángel (2008) Tercer Mundo: el origen del término. Consultado 9 de febrero 2012. Extraído <http://tercermundosg.wordpress.com/2008/09/06/tercer-mundo-el-origen-del-termino/>.

National Council for the Social Studies NCSS(2004) Estándares del programa de formación básica de docentes de estudios sociales <http://www.socialstudies.org/standards/teachers/v>.

National Council for the Social Studies. (1980). The essentials statements. Washington, DC: National Council for the Social Studies.

Navarro Luis (2001) Sobre la miseria de la vida hippie. Consultado 4 de abril 2012 extraído de <http://www.bopsecrets.org/Spanish/hippies.htm>

Orivel François (1986) Crisis económica y crisis de la educación: algunas perspectivas Perspectivas, vol. XVI n 2, p 204 -211.

Prebisch, Raúl (1982). Contra el monetarismo. Buenos Aires: El Cid Editor.

Psacaropulos G. (1979). La planificación de la educación: ayer y hoy. Perspectivas revista trimestral de educación Vol VIII N 2 P 61.

Skeel Dorothy and Joseph DeCaroli. (1971).The role of the teacher in an inquiry-oriented classroom. In Hubert Walsh, ed., An Anthology of Readings in Elementary Social Studies. Washington, DC: NCSS.

CIUP Centro de Investigaciones Pedagógicas (1979) Revista Colombiana de Educación Reseñas de investigaciones en curso No.3 I Semestre.

Naciones Unidas (1972) Conferencia de las sobre el medio humano – <http://www.dipublico.com.ar/conferencias-diplomaticas-naciones-unidas/conferencia-de-las-naciones-unidas-sobre-el-medio-humano-estocolmo-5-a-16-de-junio-de-1972/>

Phillips H. NI.(1964) Un nuevo concepto dentro del desarrollo económico: El capital humano. El correo de la UNESCO Octubre (Año XVII) 1 p 5-16.

Rama Germán W (1986) La educación latinoamericana en mutación. Perspectivas. vol. XVI , n.º 2, p 166-178.

Revista Cromos (1967). Los hippes Lunes oct 30 2610.

Revista Cromos (1972) Manifiesto de del grupo grupo Contradiction. Lunes 5 de julio n 5678 v xll.

Revista cromos (1976) Movimiento beatniks. *Cromos* marzo n 22 v 3140

Riábchikov, AM (1975) Estructura y Dinámica de la Esfera Geográfica. Moscu: Editorial MIR.

Vargas, Rodríguez J.J. (2005) La Nueva Fase de Desarrollo Económico y Social del

Capitalismo Mundial Tesis doctoral accesible a texto completo en <http://www.eumed.net/tesis/jjrv>.

Rostow W (1960). Las etapas del crecimiento económico. México: Fondo de cultura económica.

Sachs Ignacy (1981) Ecodesarrollo concepto, aplicación, beneficios y riesgos. Agricultura y sociedad. Nº 18 p. 9-32.

Sánchez R (1984). Estado y planeación en Colombia. Bogotá: Editorial la rosa roja.

Schütz, Theodore (1985) Invirtiendo en la gente Barcelona: Editorial Ariel.

(1977) Seminario internacional de educación ambiental. Belgrado Yugoslavia, 13-22 de octubre de 1975. Informe Final. ED-76/WS/95. UNESCO-PNUMA.

Victorino y Lechuga (2006) Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas socio pedagógicas rurales. Aportaciones al debate actual en América Latina. Consultado 9 abril 2009. Extraído de <http://www.intersindical.org/stepv/peirp/cb/competencias%20y%20neoliberalismo.pdf>.

Revista cromos 1963 derribamiento del avión espía norteamericano "U2"

Álvarez Gabriel (2000) Geografía. Pequeña historia. Consultado (12 de julio 2013). Extraído de crítica www.geocapacitacion.com.ar/geoweb/biblio/geogra.do

Baudilio Luis(1985) La problemática de la instrucción pública y la propuesta del partido republicano en 1915. Consultado 9 de abril 2010. Extraído de www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/download/.../375

Carnoy (1986) Reforma y planificación de la educación en un contexto de crisis económica Perspectivas: revista trimestral de educación, Vol. 26, N 2 .

Correo de la (1961) las implicaciones del aumento de escolaridad en los niños del mundo

Parker, W. and Jarolimek, J. (1997). Social studies in elementary education : New York. Upper Saddle.

Perroux François (1962) Economía y Sociedad. Barcelona: Ediciones Ariel.

Pizzato Maria Diloné (2001) A geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras 16, n. 32. Consultado <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14021>

Popkewitz Thomas (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas Revista de Educación, n. 305.

Popkewitz Thomas (2000) El rechazo al cambio en el cambio educativo: sistemas de ideas y construcción de políticas y modelos de evaluación nacionales Perfiles Educativos, vol. XXII, n. 90 p. 5-33.

Proyecto Bogotá Centro de Tecnología Educativa 415 North Monroe St. Tallahassee, Florida, 32301, USA. INTRODUCCIÓN AL ANÁLISIS DE SISTEMAS.

Rivera Palomino, Juan (1988) Educación, dominación y tecnología educativa. Lima: ATEI editores.

(1977) Tendencias de la Educación Ambiental. París.

(1980).La Educación Ambiental: las grandes operaciones de la Conferencia de Tbilisi. París.

Ministerio de Educación Nacional (1962) Circular No. 2 15 de marzo de dirigida a Los a los maestros de Colombia. M E N: Bogotá

Bosco,J. (1984).Interactivo video: Educational tool or toy?" Educational Technology, 24(5). 13-19.

Brock Antony y Faure (1972).La ciudad educativa, Noviembre (año XXV) P 4-6

Carnoy Martin (1986) Revolución y tecnológica. Perspectivas, vol. XVI, n.º 2, p 232

CIUP Centro de Investigaciones Pedagógicas (1979) El Desarrollo Nacional y la Educación Ambiental. Revista Colombiana de Educación Vol. 3 N 6 p45.

Claval P (1974) Evolución de la geografía humana. Barcelona: Oikos Tau.

Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación, (1972) « Aprender a ser, la educación del futuro» París UNESCO

Contreras R (2008). Análisis crítico de la cultura. Las personas y los cambios tecnológicos en la vida cotidiana. Consultado (13 de mayo 2013). Extraído de <http://www.eumed.net/rev/cccss/0712/rcs17.htm>.

Delgado Ovidio (1987).Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía. Revista Colombiana de Educación No.18 Universidad Pedagógica Nacional.

Diego Pérez Carmen (1999) Intervención del primer Ministerio de Educación Nacional del franquismo sobre los libros escolares. Revista Complutense de Educación. Vol. 10 n2. P53-72

Estébanez, José (1982), Tendencias y problemática actual de la geografía, Madrid: Ed. Cincel.

Faurer (1972). La educación y el destino el correo Noviembre Año XXV p 6-10

Faurer (1969). estudiantes

Foucault Michel (1983) Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

Gangas Mónica (1998) Las huellas del pensamiento geográfico-político de Friedrich Ratzel en la educación chilena. Revista de geografía del norte grande, vol. 29 129 134.

García Garrido, (1971) Los fundamentos de la educación social. Madrid: Magisterio Español.

Harris, William T. (1975). An Introduction to the Study of Philosophy. AMS Press Inc

Illich. I. (1985) La sociedad desescolarizada. México: Edición de Editorial Joaquín Moritz,

Jaramillo Uribe, Jaime. (1.965) Historia de la Pedagogía como historia de la cultura Bogotá: Univ. Nacional.

Morello T. (1965). Pro y el contra de las máquinas de enseñar. El correo Año XVIII p 10-17.

Gomez posada L(1978)La audiencia campesina de la radio Sutatenza. Bogotá: ACPO.

Instituto de Construcciones Escolares Instituto Colombiano de Pedagogía (1973) Modelos de evaluación para ciencias sociales Bogotá: ICOLPE.

Martínez Boom A (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. España: Antropos.

Martínez Enrique (2011) Concepción de la instrucción según J. Bruner. Aularia <http://www.aularia.org/>.

Ministerio de Educación Nacional (1973) Conferencias de educación elemental y alfabetización sobre el empleo de la televisión con fines educativos. Bogotá: MEN.

.

Orantes Ariza A (2001) Educación y computación: historias de este mundo y del otro mundo. Venezuela: Universidad Central de Venezuela

Orantes, A.(1980). Sistemas de instrucción para educación superior. Trabajo de ascenso. Escuela de Psicología, UCV (mimeo).

Organización de los estados Americanos O.E.A. (1973) La educación: 26 años de la educación en el sistema interamericano Washington: O.E.A.,

Organización Estados Americanos (1973) Tecnología Educativa y Curriculum Manual de Trabajo Bogotá: OEA.

~~Organización Internacional del Trabajo (OIT), publicado en 1978 maestros~~

Robert Glaser, (1962). Training Research and Education, New York: Ed, Wiley.

Schiefelbein ,Ernesto (1973)Plaza sésamo: mutación social y tecnología educacional. Educación Hoy .perspectivas Latino Americanas .año III n 16.

Vera Oscar (1961). América Latina 70 millones de analfabetos. El Correo de la Unesco. Año XIV p,32-36.

Vilá Valentí, J. (1983), Introducción al estudio teórico de la geografía, Vol. 1., Barcelona, Ed. Ariel.

Bacarlett M, Luisa P (2009)Canguilhem Y Foucault: De la normatividad a la normalización Consultado 9 De marzo 2012 Extraído de :http://www.ludusvitalis.org/textos/31/31-04_bacarlett_lechuga.pdf.

Boyd H.(2005). Vitae Scholasticae, Bode and the Social Aims of Education Robert V. Bullough, Jr.Brigham Young University. consultado 8 de abril de 2013. Extraído de <http://www.isebio.org/wp-content/uploads/2009/10/Bode.pdf>.

Briano Luis (2000) Geografía Pequeña historia crítica Seminario de Temas Avanzados I y II. Consultado 6 de abril 2011.Extraído de www.geocapacitacion.com.ar/geoweb/biblio/geogra.doc.

Canguilhem, Georges (1976), El conocimiento de la vida Barcelona: Anagrama.

Delgado O Mahecha (1993) Permanencia del determinismo geográfico en la enseñanza de la geografía en Colombia Consultado 10 de Junio 2012 Extraídohttp://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/18_08pole.pdf.

Ellington, Henry (1993) Handbook of educational technology. Kogan Page.

Freund Elizabeth (1971) Los niños ciegos descubren el mundo. *El correo* Mayo Año XXIV.

Giddens Anthony (2007). Europa en la era global. Ediciones Paidós: Ibérica.

Hicks, John H. (1968) Carrera del Congreso de B. Carroll Reece, 1920-1948. Tesis de Maestría de la Universidad Estatal de East Tennessee.

Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Barcelona: Paidós.

Lewthwaite, Gordon R. (1966). *Environmentalism and Determinism: A Search for Clarification*, *Annals of the Association of American Geographers*, Vol 56 No. 1, March

Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía*, Barcelona, Ariel.

Paul Claval (1974). *Evolución de la geografía humana*. Barcelona: Oikos Tao.

Read more: Harold Rugg (1886–1960) .*Education, Social, School, and Curriculum* - StateUniversity.com <http://education.stateuniversity.com/pages/2381/Rugg-Harold-1886-1960.html#ixzz2TxRebAnA>.

Rugg, Harold. (1941). *That Men May Understand*. Doubleday: New York.
Vilá Valentí, J. (1983), *Introducción al estudio teórico de la geografía*, Vol. 1. Barcelona: Ed. Ariel.

Woelfel Norman (1974) *A Critical Review of the Social Attitudes of 17 Leaders in American Education*. Octagon Books.

Lopera (1967)

Gangas Geisse M (1998) *Las huellas del pensamiento geográfico-político de Friedrich Ratzel en la educación chilena* Instituto de Geografía. consultado 23 de febrero 2012. Extraído de http://www.geo.puc.cl/html/revista/PDF/RGNG_N25/art15.pdf

Foucault, M. (1966). *A propósito de Las palabras y las cosas*. En *Saber y Verdad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

Santiago Castro-Gómez (2007) *Pensamiento colombiano en el siglo XX*. Instituto Pensar: Universidad Javeriana. Bogotá

Comte Auguste (1985) *Discurso sobre el espíritu positivo* Editorial: Ediciones Orbis. 2ª Barcelona.

UGI Unión Geográfica Internacional (1960) *XIX congreso Internacional de Geografía en la ciudad de Estocolmo. Memorias Archivo Sociedad geográfica de Colombia*

Menda Tibor (1961) El Correo de la Unesco. Junio 1961 Modernización de la agricultura El Correo de la Unesco. Año XIV p,32-

Weimer, Hermann. (1961)Historia de la pedagogía. Uteha: México

L Y L E , Jack. 1981. Since 1967: the original case studies eviewed. En: Hawkridge y Robinson. Op.

Clarke Michael (1982) ¿Tecnología aplicada a la educación o tecnología educativa? Perspectivas, voXI, II, n.º 3,

Hawkridge David G . 1982 Situación y perspectivas de la tecnología de la educación Perspectivas, voXI.I I, n.º 3, p 360 376

Bello Baudilio Luis (1985). La problemática de la instrucción pública y la propuesta del partido republicano en 1915
www.revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/download/.../375

Garrido, F. (1995) Antecedentes Históricos de la Educación Ambiental: La Antigüedad Clásica. Revista Complutense de Educación. Vol. 6, nº 2.

Young, M., Perraton, H., Jenkins, J, & Dodds, T. (1980). Distance teaching for the third world: The lion and the clockwork mouse. London, UK: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Bennett, R.J. (1980) The Geography of Public Finance: welfare under fiscal federalism and local government finance, Londo: Methuen,

Woelfel Norman (1933) Molders of the American Mind: A Critical Review of the Social Attitudes of Seventeen Leaders in American Education Columbia University Press,

Esslin Martin(1971) La televisión entre la cantidad y la calidad El dilema de la década que se inicia. El correo Febrero (año XXIV)p 67

Lahure, Paris por la Organización de las naciones Unidad ara la Educación, La Ciencia y La Cultura, 19, Avenue Kleber, Paris Unesco. Publicación 992

Foucault, M.: Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión, Méjico, Siglo XXI, 1976. (Traducción de Aurelio Garzón del Camino). Edición original, Surveiller et punir. Naissance de la prison, París, Gallimard, 197

Boletín del instituto de la salle
Gonzalo Manuel año xl 1953 n192 y 192

Dennis L. (1996) The New World Order: Chronology and Commentary The American Research Foundation, <http://www.oldthinkernews.com/2010/12/a-chronological-history-of-the-new-world-order/>

Foucault, M. (1976) Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión, Méjico, Siglo XXI,. (Traducción de Aurelio Garzón del Camino). Edición original, Surveiller et punir. Naissance de la prison, París, Gallimard, 197

SOBRE LA INSPECCION Y VIGINANCIA Huertas, fábricas, escuelas
brotarán en los arenales por Oscar Vera El Correo de la Unesco. Junio 1961

Dresch Jean J.(1979) Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía.
Perspectivas, vol. IX, n. ° 3.

Taylor E, (1948) .Geography in war and peace. Geographical review n 38 p 132-141

Hart John F (1982) The highest form of the geographer 'art. Annals Association of American Geographers Vol. 72, No. 1 P 1-26

Warntz, W (1984). Trajectories and co-ordinates. In M Billange, D Gregory, and R. Martin Geography as Spatial Science. Londres: Recollections of a Revolution

Warntz, W (1963) Geography, Geometry and Graphics. Princeton: NJ: Princeton University Press.

Warntz, W (1957) Statistics in Geography. The Professional Geographer 9:23–24.

Warntz, W (1989) Newton, the Newtonians and the Geographia Generalis Varenii. Annals of the Association of American Geographers 79:165–91.

Capel Horacio (1983) Positivismo y anti positivismo en la ciencia geográfica. El ejemplo de la geomorfología Año VIII. Número: 43 Febrero de
<http://www.ub.edu/geocrit/geo43.htm>

Question of social relevance, AREA 3 150-153 Dickenson, J., & Clarke, C. (1972). Relevance and the newest geography. Area, 4, 25–2

Chisholm, M. (1971). Geography and the question of relevance. Area, 3, 65–68

- Gould, P. 1985 The Geographer at Work, London, Routledge and Kegan Paul
- Tinkler K J (1985) A Short history of Geomorphology :Totowa Barnes and noble
- Sautter Gilles 1976 Algunas reflexiones sobre la geografía en, Revista internacional de ciencias sociales Vol 1 n 0
- Piajet 1(1979). Lógica y conocimiento científico. Buenos Aires: Proteo, 1
- Dresch Jean J. (1979) Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía Perspectivas, vol. IX, n.º 3,
- Gottman, (1966) Essais sur l'aménagement de l'espace habité. paris:la haye
- Manley, G. (1966) A New Geography. The Guardian. March 17th
- Berry, B.J.L.; Marble, D. [Eds] (1968) Spatial Analysis: A reader in Statistical Geography. Englewood Clift-Prentice Hall. New York.
- Bunge, W. (1962). Theoretical Geography. Lund Studies in Geography. Ser. C. General and Mathematical Geography N° I. The Royal University of Lund. C. W. K.Gleerup Publishers. Lund
- Burton, 1. (1963) The quantitative revolution and theoretical geography. The Canadian Geographer. 7 (2): 151-162. (Trad. portugués: A revolução quantitativa e a geografia teórica. Boletim Carioca de Geografia. 22:1-30. 1971).
- Christofollett Antonio (1982) ¿Qué implica la Nueva Geografía? En: Perspectivas da Geografía, SP, 1982.<http://geodespertar.com.uy/2010/02/06/%C2%BFque-implica-la-nueva-geografia/>
- Harvey David(1983) Teorías, leyes y modelos en geografía Alianza Editorial.
- Bolòs, MA. DE (1981): La problemática actual de los estudios de Paisaje integrado. En: Revista de geografía, vol. XV, Universidad de Barcelona, Departamento de Geografía, pp. 45-68. Barcelona, España.
- Lacoste, Yves. (1977)La geografía, un arma para la guerra. Col. Elementos Críticos 9. Editorial Anagrama, Barcelona,
- Troll, Carl. (1972).Geoecology of the High-Mountain Regions of Eurasia. Coronet Books.

Benenet RJ(1980). the geography of public finance. Welfare under fiscal federalism and local government finance Londres Methuen

Dickenson, J., & Clarke, C. (1972). Relevance and the newest geography. *Area*,4, 25–2

Chisholm, M. (1971). Geography and the question of relevance.*Area*,3, 65–68

Hobsbawm Eric (1998). Historia DEL SIGLO XX Buenos Aires: Crítica Grijalbo Mondadori

Armstrong Neil A. y Aldrin Edwin E. (1987) Caminando por la Luna por Abril El correo Año XL

Bernal, John D. (1979) Historia social de la ciencia 1: la ciencia en la Historia; Ediciones Península; Barcelona (España); (5ª edición).

Geography.

Benenet RJ (1980) the geography of public finance. Welfare under fiscal federalism and local government finance Londres methuen

Bhabha Homi (1963) La energía, clave. El correo de la JULIO-AGOSTO (Año XVI)

Blittersdorff Von. (1965)Das internationale Plebiszit. Praktische Fragen und Technik der Verwirklichung des Selbstbestimmungsrechts. Hamburgo: Universität Hamburg

Bunge, W. (1962) Theoretical Geography. Lund Studies in Geography. Ser. C. General and. Mathematical Geography Nº I. The Royal University of Lund. C. W. K.Gleerup Publishers. Lund

Burton, 1. (1963). The quantitative revolution and theoretical geography. The Canadian Geographer.7 (2): 151-162. (Trad. Portugués: A revolução quantitativa e a geografia teórica. Geografía. 22:1-30. 1971). ¿Qué implica la Nueva Geografía? En: Perspectivas da Geografía, SP, .http:/

Capel Horacio (1983) Positivismo y anti positivismo en la ciencia geográfica. El ejemplo de la geomorfología Año VIII. Número: 43 Febrero d <http://www.ub.edu/geocrit/geo43.htm>

Caro Suárez (2009) Apolo 11: 40 años de la llegada del hombre a la Luna <http://www.ciudadviva.gov.co/julio09/periodico/9/index.php>

Cutcliffe, S,H, (1990) Ciencia tecnología y sociedad un campo interdisciplinario Antropos: Barcelona

Colder Ritchie (1963) Un mundo de oportunidades. El Correo de la Julio-Agosto (Año XVI) –

Could Laurence Af.(1968) Ciencia Y Humanismo (cont.) Los gérmenes de la ciencia son tan viejos como el hombre por, correo de la Febrero (año XXI).

Milà Ernesto (2009) Cosmonáutica soviética, consultado 9 de abril 2011. Extraído de <http://infokrisis.blogia.com/2009/081405-cosmismo-bolchevique-y-cosmismo-de-occidente-v-de-vii-.el-cosmismo-y-la-cosmona.php>

El correo (1965) La Unión Internacional de Comunicaciones USIS celebró su centenario año XVIII,P 12

Universia (2009) Bogotá celebra los 40 Años de la llegada del Hombre a la Luna <http://noticias.universia.net.co/vida-universitaria/noticia/2009/07/09/236940/bogota-celebra-40-anos-llegada-hombre-luna-PRINTABLE.html>

Clarke Arthur C(1987) El viento del Sol: Relatos de la era espacial, Alianza: España

Chaumes Jean (1961) Gran ayuda a las investigaciones dan los satélites. Revista Cromos 2302 agosto 21 p 67

Childe, Vere Gordon (1971). Los orígenes de la civilización; Edit. Fondo de Cultura Económica: México

Chisholm, M. (1971). Geography and the question of relevance. *Área*, 3, 65–68

Dickenson, J, & Clarke, C. (1972). Relevance and the newest geography. *Area*, 4, 25–2 Question of social relevance, *AREA* 3 150-153

Feuer L (1969). The conflict of generations : The character and significance of student movements. New York

Fiske, Edward. (1983).Top Objectives Elude Reagan As Education Policy Evolves. New York Times 27 Dec

Galison, Peter (1994). Big Science: The Growth of Large Scale Research Bruce Hevly (Editor)

García, José Luis (1977). Asignatura pendiente. España

Goefry (2010) Cuando el 'Sputnik' inició la Era Espacial
<http://www.goefry.com/2010/10/05/cuando-el-sputnik-inicio-la-era-espacial>
Goodman Paul (1960). Growing Up Absurd :Problems of Youth in the Organized System. New York Review Books

Gould, P.(1985). The Geographer at Work, London, Routledge and Kegan Paul

Gerasimov P(1975.)El aporte de la geografía al universo actual de los conocimientos".Revue Internationale des Sciences Sociales. Vol. XXVII. N° 2. p. 264.

Greene, Brian. (1999). The Elegant Universe. New York: W.W. Norton.

Fiske, Edward(1983) Top Objectives Elude Reagan As Education Policy Evolves. New York Times 27 Dec

Hart John F(1982) The highest form of the geographer 'art. Annals Association of American Geographers Vol. 72, No. 1 P 1-26
Homi Bhabha 1963 La Energía, Clave, EL Correo De La JULIO-AGOSTO Año XVI)

Jean J. Dresch (1979). Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía. Perspectivas, vol. IX, n.º 3

Johnson, H. S. (1967). Self-determination within the community of nations. Leyden: A.W. Sijthoff.

Jover Jorge Núñez (1988) La ciencia y la tecnología como procesos sociales. Lo que la educación científica no debería olvidar. Consultado 5 mayo 2013 .Extraído de [www.inder.cu/.../P%20S%20DE%20LA%20CIENCIA%20Y%20LA%](http://www.inder.cu/.../P%20S%20DE%20LA%20CIENCIA%20Y%20LA%20)

Kachin Mijail (1978) La renovación de los contenidos y de los métodos de enseñanza en la URSS Perspectivas, vol. V I H , n.º 1.

Koal Alejander G (1957) Soviet Education for science and technology. New York: Loadon

Kovda Victor (1963) Medida de la prosperidad el PST (Potencial científico y técnico) El Correo de la Julio-Agosto (Año XVI) – P-19

Kranzberg, M.; Davenport, W. (1978) (editores): Tecnología y Cultura. Editorial Gustavo Gili, S. A. Barcelona.

Lacoste, Yves. (1977) La geografía, un arma para la guerra. Col. Elementos Críticos 9. Barcelona: Editorial Anagrama.

Laurentiev Mijail(1967) 700.000 Científicos en la URSS, el correo de la Noviembre AñoXX

Leonov Alexei (1969) Mis primeros pasos en el espacio, El correo de la Agosto-Setiembre (Año XXII

Leontiev A. N . y Elkonin D (1979)Derecho a la educación y desarrollo de los conocimientos relativos a la psicología infantil Perspectivas, vol. IX, n.º 2 , P,131-139

Levy Leblond, J.M.; Jaubert, A. (1980): "Introducción", Autocrítica de la ciencia. Editorial Nueva Imagen, México
Lovell Jim & Jeffrey Kluger(1994) Apollo 13. EEUU: Pocket Books

Maheu René(1963) 330 Millones de cerebros para una nueva era El Correo de la Julio- Agosto (Año XVI) – P-24-30

_____ (1969) 700 Millones de cerebros olvidados, Correo de la Agosto-Setiembre 1969 (Año XXII)

Manley, G. (1966). A New Geography. The Guardian. March 17th

Marse, Juan 1966 (2002): Últimas tardes con Teresa. Editorial Plaza y Janés: Barcelona

Martín Patino, Basilio (1965): Nueve cartas a Berta. España

Milá Ernesto (2009). Cosmismo Bolchevike fokrisis.blogia.com/2009/081405-cosmismo-Bolchevique-y-cosmismo-de-occidente-v-de-vii-.el-cosmismo-y-la-cosmona.php

Neiburg, Federico Gy Plotkin, Mariano 2004 Intelectuales y expertos: la constitución del conocimiento social en la Argentina Buenos Aires Paidós
Piajet J (1979) Lógica y conocimiento científico. Buenos Aires: Proteo

Plotkin Mariano Elites intelectuales y ciencias sociales en la Argentina de los años 60 IDES/Conicet-UNTref Federico Neiburg Museu Nacional, UFRJ/CNPq
http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com_content&task=view&id=561&Itemid=22

Titov Guerman(1961). Titov ¿para qué sirve su Azaña Revista Cromos Lunes 2302 agosto 21

Revista Cromos (1961) .Las dimensiones infinitas del universo se miden todavía con datos terrestres. 2302 agosto 21

Revista Cromos (1974). Europa es rechoncha, y África gigantesca el mundo no es como lo pintan, 17 de junio

Rodríguez, Chema (2003). Regreso al paraíso hippy. Lo que queda de Goa, el lugar que quiso cambiar el mundo” en Revista El País Semanal, nº 1400, 27 de julio. Edita DIARIO EL PAÍS, S.A. Madrid, (pp. 60-69).

Roszak, Theodore 1968 (1970): El nacimiento de una contracultura. Editorial Kairós: Barcelona.

Saleved KD (1960) Desembarco en la luna. Revista Cromos 9 de sep n 2257 P 56

Schramm Wilbur (1968) Las comunicaciones por satélite artificial Una nueva "música de las esferas, Febrero (año XX

Sagasti Francisco R (1980) Las dos civilizaciones y el proceso de desarrollo Perspectivas, vol. X , n.º 2, P 137-155

Sagasti Francisco (1981). Autodeterminación tecnológica y cooperación en el Tercer Mundo. En Ciencia, tecnología y desarrollo latinoamericano. México D. F.: México D. F.: Fondo de Cultura Económica,.

Searles Willian, (1984) elementos para un programa de enseñanza de ciencia, tecnología, y sociedad en Norte América, Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada Nº. 4, 1984 , p 567-576

Sauvy Alfred L'Observateur, 14 août 1952, nº118, page 18 <http://www.homme-moderne.org/societe/demo/sauvy/3mondes.html>

Shils, Edward (1975). Center and periphery. Essays in microsociology. Chicago: Univ.

Chicago Press

Simov p(1960) Volamos hacia la luna comandante luna 1 Revista Cromos 9 de sep n 2257 P 56

Solivérez, Carlos E. (1992).Ciencia, técnica y sociedad; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; Buenos Aires (Argentina); Edición de uso escolar donada al dominio público, discute ciencias y tecnologías de carácter universal y su interrelación con aspectos sociales

Soto Aparicio (1970). Ensayo el cuerpo de la tierra, revista Cromos 2376 Mayo

Taylor E, (1948). Geography in war and peace. Geographical review n 38 p 132-141

Torres Carlos Alberto (1986) Nation at Risk. La educación neoconservadora Nueva Sociedad NRO. 84 Julio-Agosto, PP. 108-115

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1962) actas de conferencia regional 12.a reunión Joseph Floch. Mayenne: París,

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1965) Tele Comunicaciones Un siglo de cooperación internacional ,El correo de la Mayo año XVIII p 4-10

Unwin T (1986) Attitudes toward geographers in the graduate labour market . Journal of geography in higher education 10 Vol 2 149-157

_____. (1992) El lugar de la Geografía. Madrid: Cátedra

Viacheslav Eliútin (1967) Del Analfabeto al cosmonauta El correo de la UNESCO Noviembre Año XX

Warntz, W (1984). Trajectories and co-ordinates. In M Billange, D Gregory, and R. Martin Geography as Spatial Science. Londres: Recollections of a Revolution

_____ (1963) Geography, Geometry and Graphics. Princeton: NJ: Princeton University Press.

_____ (1957) Statistics in Geography. The Professional Geographer 9:23–24.

_____ (1989) Newton, the Newtonians and the Geographia Generalis Varenii. Annals of the Association of American Geographers 79:165–91.

Franco Pompei Cían(1969) La Organización Internacional del Trabajo Una obra surgida de las ruinas de la guerra del 14 . Correo Julio 1969 (año XXII)

UNESCO (1974) Un maestro cada minuto Correo de la Julio-Agosto Año XXVII

Faure Edgar (1972) Ciudad educadora. Correo de la Noviembre AÑO XXV

Maheu René (1963) 330 Millones de cerebros para una nueva. Correo de la Julio-Agosto (Año XVI)

Vide Arturo (1964) La educación programada la revolución del mañana ", Ilev. Bordón. Núms. 122-123, febrero marzo. Toma XVI.P 15-17

~~Gösta Rehn (1978) Por una libre distribución de la vida de trabajo el Correo de la
Noviembre Año XXXI~~

J. P. Naik (1976) La búsqueda de un sistema nacional de educación: la experiencia de la India, Revista perspectiva. Perspectivas, vol. V I , Núm.

Altbach Philip G. (1986). Una nación en peligro": el debate sobre la reforma de la educación en los Estados Unidos Revista perspectivas Vol. XVI, n.º 3, 1986 (59)

Lawton Denis (1986). La evolución de la función docente sus consecuencias en la formación de los educadores Revista perspectivas Vol. X V I , n.º 4, (60)

Ward Heneveld (1986).Integrar los procesos de elaboración de programas y el perfeccionamiento del personal docente Revista perspectivas Vol. X V I , n.º 4, 1986 (60)

Hicte Marcel (1969). Levantamiento estudiantil el correo de la Abril 1969 Año XXII P 25-28

Maheu René(1969). La juventud en el mundo la greña con la sociedad Abril 1969 Año XXII P 25-28

Lawton Denis (1980). The Politics of the School Curriculum Routledge & Kegan Paul, Jan 1,

Lawton Denis (1968). Social Class, Language and Educatio. Routledge,

Coleman, J. S.; Campbell, E.; Hobson, C.; Mcpartland, J.; Mood, A.; Weinfeld, F. y York, R. Equality of educational opportunity. Washington, U.S. Government Printing Office, 1966

Weber, G. (1971). Inner-city children can be taught to read: four successful schools. Washington, DC: Council for Basic Education.

Lawton, D,(1987). La evolución de la función docente y sus consecuencias en la formación de los educadores. Rev. Perspectiva Vol XVII, n1 96-105,

[Banks, J., & Glegg, A. \(1990\) Teaching strategies for the social studies: Inquiry, valuing, and decision-making. New York: Longman](#)

Starida M (1993) La profesión docente en el Mercado Único Europeo. Revistas de educación. Num 301 p25-46

Warntz, W (1984). Trajectories and co-ordinates. In M Billange, D Gregory, and R. Martin (eds.), Geography as Spatial Science: Londres

Warntz, W (1984) Trajectories and co-ordinates. In M Billange, D Gregory, and R Martin (eds.), *Geography as Spatial Science: Recollections of a Revolution*

Macmillan, pp. 134–150
1963a *Geography, Geometry and Graphics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

1957d *Statistics in Geography*. *The Professional Geographer* 9:23–24.

1989 Newton, the Newtonians and the *Geographia Generalis Varenii*. *Annals of the Association of American Geographers* 79:165–91.

Jean, Favier, (1995). El globo y el continente, en *Los grandes descubrimientos de Alejandro a Magallanes*, México, Fondo de Cultura Económica, pp 36 a 58

Sax, Joseph L. (1971) *La defensa del medio humano en los distintos sistemas económicos* Julio (año XXIV) p 20-24

Henri Janne: 1973 *La Universidad europea en la sociedad*", en *Perspectivas, Revista de Educación-UNESCO*, vol su, núm 4, Invierno de, pp 545 a 556

Henri Janne (1970) *Los principios generales de la planificación universitaria*" publicado en la Memoria de le Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario Secretaria General de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México, p 216

Janne Henri (1979) *Educación y empleo juvenil en Bélgica (Educación y empleo de los jóvenes en las sociedades contemporáneas)* por (1966) *Recomendación relativa a la Condición del Personal Docente* 5 de octubre de 1966 http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13084&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Kerr, C. (1972) *The uses of the university*.(rev.ed.) New York: Harper and Row.

Caicedo E (1960) *Sin educación democrática Colombia no saldrá de su atraso*. REVISTA CROMOS An 2241 lunes junio 6 de 1960

El espectador, Estatuto docente 20 sep 1979 A5

Mattson Kirk (1978) *una introducción a la geografía radical*. Cuadernos críticos de geografía humana, Año III numero 13 enero

Morill (1984) *recuerdan la presión que tenía la geografía, acusada en los años sesenta de ser débil intelectual*

Myrdal, G. (1957), *Economic Theory and Underdeveloped Regions*, London: University Paperbacks, Methue

Arrighi, Emmanuel, (1974). *Le Profit et les Crises : une approche nouvelle des contradictions du Capitalisme*, Paris, Maspero,

Little Ángela (1986) *Aprender y trabajar, en lugar de instruir y emplear* 11 Perspectivas, vol. X V I , n.º i, p 11 -44

Gunder Frank (1965) *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina* Venezuela:nueva sociedad

Cardoso F H. y Enzo Faletto, (1969) *DEPENDENCIA Y DESARROLLO EN AMERICA LATINA*, Siglo XXI, México.

Celso Furtado, (1964) *Desarrollo y subdesarrollo*, EUDEBA.

F.H. Cardoso, (1973) *PROBLEMAS DEL SUBDESARROLLO LATINOAMERICANO*, Nuestro Tiempo, México.

Teotonio Dos Santos, (1970), *Dependencia y cambio social* Capítulos I, II, III y IV. Cuadernos de Estudios Socio Económicos, Universidad De Chil

Sotchava (1977) *O Estudo de Geossistemas*. Sao paulo: Instituto de geografia

Bertrand, claude; georges Bertrand. 2006. *Geografía del medio ambiente*. El sistema GTP: Geosistema, Territorio y Paisaje

Restrepo (1982 p 34)
(Jiménez y Figueroa 2002).

Aguilera(2009) la

2118 de 1962 se determinó dar inicio a nuevas facultades, programas, y apertura de programas nocturnos upn

Young, M. (Comp.) (1971). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-Macmillan.

Restrepo Gómez B (1982) *La evolución de las Facultades de Educación*. Ponencia presentada en el Congreso de Facultades de Educación, Cali. *Revista Educación y Pedagogía* N. 10 y 11. p 298 -317

Conrad Joan (1979) *Staff Development in Denmark*, in David C. Teather (dir. publ.), *Staff development in higher education*, Nueva York: N. Y., Nichols Publishing Co.

C.B. David (1979) *Staff development in higher education: An international review and bibliography* Bookseller: Better World Books Mishawaka, IN, U.S.A.)

David C. B.

Lallez Raymond (1982) La formación de los formadores de personal docente, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Culturabooks.google.com/.../La_formación_de_los_formadores_de_perso.html?i

La E.N.S.M. <http://normalista.ilce.edu.mx/>

Bonboir, A Demal J (1978) Pédagogie universitaire: sens du renouveau Université catholique de Louvain,

Ministerio de Educación Nacional Decreto Número 80 DE 1980 (Enero 22) Por el cual se organiza el sistema de educación postsecundaria misma ley http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102556_archivo_pdf.pdf

Absalon Jiménez y Helwar Figueroa (2002) La Historia de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: CIUP -UPN

Restrepo Bernardo R Gómez Módulo 7 INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Universidad de Antioquia INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES 1996 Restrepo (1996) Caída de Rojas Pinilla: 10 de mayo de 1957 Aguilera Peña, Mario Tomado de: Revista Credencial Historia. (Bogotá - Colombia). Septiembre 1999. No. 117 el plan de estudio del proyecto curricular PEPC (2002)

CONTECHA CARRILLO, Luis Felipe. Presupuestos curriculares, históricos, económicos, sociales y educativos para un análisis problémico del bienestar universitario en Colombia. Popayán: ITINERANTES. N°. 4. 2006. pp. 77-82

Young, M. (Comp.) (1971). Knowledge and Control. Londres: Collier-Macmillan. Myrdal (1957) y intercambio desigual

Decretos

Diario Oficial de (1963) número 31169

Decreto número 080 de 1974 (enero 22) el 1984 se expide según Diario Oficial el decreto número 1002

Decreto extraordinario 080 de 1980

Diario Oficial Con la LEY 24 DE 1976

Decreto 1964 de 1969 (noviembre 20) diario oficial 32953, miércoles 10 de diciembre

Diario Oficial Número 31336 miércoles 8 de abril de 1964 Decreto número 498

DE 1964 (marzo 4) por el cual se aclara el Decreto número 2718 de 1962, que modificó la denominación de algunos cargos en el Ministerio de Educación Nacional.

DIARIO OFICIAL DECRETO NÚMERO 1148 DE 1971
33376, Martes 3 de agosto de 1971

MANUALES ESCOLARES

Rojas(1978)Brújula Geografía de Colombia P 8 Voluntad

Justo Ramón (1972)

Justo Ramón (1964)

Justo Ramón (1960)

Justo Ramón (1968 p.7

justo Ramón (1955

Justo Ramón (1934, 1953, 1967,1968)

UNESCO (1993). Necesidades básicas de aprendizaje. NBA OREAL C- Santiago-

Rita Lazaro (2007). La Geomediación y los geomediarios. Investigaciones Geográficas (Esp), núm. 43, 2007, p. 169-182.

Di Paola (2007) Geografía digital. Nuevas formas de cartografiar el espacio in-material, consultado 9 de abril 2010 extraído <http://www.ub.edu/artyarq>

Bradshaw R y Linares de Gómez R(1999) Fronteras: Una visión teórica en el mundo contemporáneo. Aldea Mundo. Revista sobre Fronteras e Integración, Mayo-Octubre, Año 4, Nº 7.

Immanuel Wallerstein,(2001).Impensar las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Siglo XXI Editores,

Juste Julio (2011)El metaverso: la escritura del imaginario. Consultado 7 de julio 2012. Extraído http://www.juliojuste.com/Julio_Juste_El_metaverso_Tesis_doctoral.pdf

Bertho , Lavenir, y Barbier(2007) Historia de los medios: de Diderot a Internet Buenos Aires: Ediciones Colihue SRL

Walter Cieza Rivas(2013) plata Estación Total. Consultado agosto 3 de 2013 Extraído de <http://www.scribd.com/doc/176756431/ESTACION-TOTAL>

O'Brien, R. (1992) *Global financial integration .the end of geography* .London: Royal Institut of international affairs

O'Brien, R. (1992). *Global Financial Integration. International Capital Markets in the Age of Reason*. London: The Royal Institute of International Affairs.

O'Brien, Keith, (2009) *The Geography of Finance: After the Storm*, Oxford University Press, *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, Volume 2, Issue 2, July

Álvarez, Raquel. (2002) *Globalización, Integración y Fronteras en América Latina*. Editorial Gratemica: Mérida.

Buzai Gustavo D. (2012) *El ciberespacio desde la geografía. Nuevos espacios de vigilancia y control global*. <http://www.gesig-proeg.com.ar/documentos/articulos/2012-Buzai-Meridiano1.pdf>

Buzai Gustavo (2003) *Ciber espacio, nuevos lugares, nuevas posiciones, estudios geográficas*, Consultado 6 de junio 2010 Lxiv,250, Extraído <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-170-58.htm>

Trinca Delfina. (1999) *La geografía, su enseñanza y los cambios del mundo actual*.
Geoenseñanza. Vol.4- p. 09-25

Trinca Delfina (2000) *Globalización y "fin" de la geografía* *Rev. Geog. Venez.* Vol 41(2), 181-183

Segrelles Serran José A(2005) *El compromiso social y la ideología de la geografía: ¿desde la izquierda o desde la derecha?* (4º Conferencia Internacional de Geografía Crítica, Ciudad de México, 8- 13 de enero de <http://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/mexico.pdf>

Grelot Jean-Philippe,(1990) *Los agrimensores espaciales*. El correo de la UNESCO Año XLIV

Santos Milton (1984). *La geografía a fines del siglo xx: nuevas funciones de una disciplina amenazada* *Revista trimestral publicada por la Unesco* Vol. XXX V I n.º 4

Corrêa da Silva (1982) *Natureza do trabalho de campo em geografia humana e suas limitações*. *Revista de Departamento de Geografia (Universidad de São Paulo)*, n.º 1, p. 49-54.

Soares Paulo Roberto . (2002.) "Anotaciones para pensar la enseñanza

de la geografía ante los retos de la posmodernidad". En: Revista Educación y Pedagogía.

Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIV, No. 34, (septiembre-diciembre), pp. 87 - 9

Lacoste, Y . (1977). *La geografía, un arma para la guerra*. Barcelona, Editorial Anagrama.

Sorre , M . (1957) *Rencontres de la géographie et de la sociologie*. París, Marcel Rivière.

Krugman (1997) *Desarrollo, geografía y teoría económica* Antoni Bosch editor.

Escobar, Arturo (2005) El "postdesarrollo" como concepto y práctica social. En Daniel Mato(coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas:Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31.

Agmael Antoine Van 2007 *El Siglo de Los Mercados Emergentes*. Editorial Norma

Rodríguez Encarna (2009) *Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta*. Consultado 9 de marzo del 2012. Extraído de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_04esp.pdf

Coll, C. (1995). *Psicología y currículum* (5ª Ed.). Barcelona: Paidós.

Goodson Ivor F. (1991).La construcción social del currículo. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En: *Revista de Educación*, 295, Historia del currículo (1), Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, mayo-agosto, pp. 7-

Cueto Santiago (2006) *Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas*
www.grade.org.pe/download/pubs/InvPolitDesarr-10.pdf

Keeves, J.P. (1997) *Introduction: Advances in Measurement in Education"*
Educational research, methodology, and measurement: An international

Chervel Andre (1991) *Historia de las disciplinas escolares: reflexiones de un campo de investigación* .en revista educación numero 295 pag 59-

Popkewestz, Thomas (1999). Algunos problemas y problemáticas en la producción de la evaluación revista de Educación, numero 299

Montes de Oca L. (2003) Las pruebas nacionales en la problemática de la educación matemática. Revista educación vol. 27 numero 001 .Costa Rica.

Messner R (2009) Rudolf Pisa formacion. Revista del curriculo y formacion del profesorado VOL. 13, Nº 2

Unesco (1996) Seminario Regional "Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: UNESCO-Santiago: Oficina Regional de Educación

Unesco (2001). Educación para todos: compartir desafíos multiplicar resultados Santiago: Oficina Regional de Educación

De Rivero, O. (2001) El mito del desarrollo. Los países inviables en el siglo XXI. Lima: Fondo de Cultura Económica.

Guttman, Cynthia (2000) ¿ Educación y Cía.? El Correo de la Unesco. París: UNESCO. nov

Marelli L. (2000), Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencias. Consultado 3 de abril 2011, extraído de www.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/.../18.vargas.pdf

Sánchez Valle I (1999), Contextos epistemológicos actuales para la Pedagogía Laboral y la Formación en la Empresa Revista Complutense de Educación vol. 10, n 1. P 105-125

Bauman, Z. (2005). Modernidad líquida. Buenos Aires:Fondo de Cultura Económica

Gallo S. (2009). Filosofía, enseñanza y sociedad de control. Universidad Estadual de Campinas, Recuperado *1 de diciembre 2011*. De elevelparaiso.files.wordpress.com/.../silvio-gallo-filosofia-ensec3b1an.

Morales L(2006) Hacia la integración de los sistemas de formación para el empleo. Una perspectiva desde Andalucía *Educar*.38,33-62, Consultado 2 de noviembre 2012 Extraído de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2365814

J Contreras (1990) Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica Madrid: Akal

Sacristán José Gimeno (2005) La muerte de las reformas y el regreso de la política Cuadernos de pedagogía N° 348 págs. 97-99

Sacristán José Gimeno Angel I Pérez G (1993) El profesorado de la reforma. Cuadernos de pedagogía N° 220, p. 95-99

Jódar F y Gómez L. (2007).Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. [Versión electrónica].Revista mexicana de investigación educativa, 12,381-404, Recuperado 16 de abril 2011 de redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14003218.pdf.

Perrenoud, Philippe. (2002) A escola e a aprendizagem da democracia. Edición, 1ª ed. Publicación, Porto : ASA Editores,

Matheson, C. y D. Matheson. (1996) “Lifelong learning and lifelong education: A critique”, Research in Post-Compulsory Education (London: Routledge), vol. 1, n.º 2, p. 219-236

Bagnall, R.G. 2000. “Lifelong learning: concepts and conceptions”, International Journal of Lifelong Education(London: Routledge), vol. 19, n.º 1, p. 20-35

Tedesco, J. C. (1992).Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina»,en Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 28, Santiago, Chile, UNESCO

Echeverri JA Sánchez (1995) Lineamientos generales para la formación de maestros aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.../5154

Beck Ulrich (2012) La política económica de la inseguridad :La crisis de la socialdemocracia.
http://elpais.com/elpais/2012/04/27/opinion/1335552968_819732.html

Oxfan Internon (2005) Informe Hacia una Ciudadanía Global Propuesta de Competencias Básicas-Oxfan Hacia una Ciudadanía Global, Recuperado 12 de diciembre 2012 de <http://www.intermonoxfam.org/es/que-hacemos/campanas-educacion/educacion/ciudadania-global>.

Delors, y Otros (1996) La Educación encierra un tesoro. Informe a fa UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI (Madrid, Santillana-UNESCO), 318 p

Argüelles, Antonio (2002) Competencia Laboral y Educación Basada en Normas de Competencia, México: SEP/CNCCL/CONALEP.

Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. En VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales.p. 15-56) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

PRELAD (2006) currículo a debate
http://www.academia.edu/1138778/Vigencia_del_debate_curricular._Aprendizajes_basicos_competencias_y_estandar

Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo. (2002) Formación docente y educación basada en competencias. En: Valle Flores, María de los Ángeles. (Coord.) Formación en competencias y certificación profesional México: CESU_UNAM.

Moreno Moreno, Prudenciano.(2002).Transformaciones de la educación superior en el contexto de la globalización económica, revolución tecnológica y empleo”. En: Aportes: Revista de la Facultad de Economía- BUAP Año VII. Núm. 20

Bernal Julio y A Chávez (2002) el concepto de competencias en Colombia
http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-249420_recurso_3.pdf?binary_rand=2690

Proyecto DeSeCo, (2005), OCDE, Resumen ejecutivo, La definición de competencias clave, Consultado el 1 de abril de 2009. Extraído en <http://www.deseco.admin.ch/bfs/desecco/en/index/03/02.html>

Bolívar, Antonio (2001).La calidad en educación: ¿Qué alternativas tiene la izquierda? Revista Electrónica Escuela pública, de la Asociación para la Mejora y Defensa de la

Escuela Pública en la Región de Murcia (AMYDEP), v1(n2) consultado agosto 3 de 2012 Extraído <http://firgoa.usc.es/drupal/node/13323>

Echeverri JA Sánchez (2010) Lineamientos generales para la formación -
aprendeonlineaprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/.5154

Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). Características clave de las escuelas efectivas. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.

Slee, Roger Gaby Weiner (2001) ¿Eficacia para quién?. Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar. España: Editorial Akal

Ball, Stephen (2001). "Estudios educativos, empresa política y teoría social", en Slee, Roger y Gaby Weiner, en colaboración con Sally Thomlinson (eds.) *Eficacia ¿para quién? Crítica de los movimientos de las escuelas eficaces y de la mejora escolar*, Madrid: Aka

Scheerens, J. y Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon

Scheerens, J. (1992). *Effective schooling: research, theory and practice*. London: Cassell.

Egaña, Reyes, Santa Cruz. (2009) La búsqueda de un sentido común no privatizado. Documentos de trabajo de OPECH para el debate educativo Santiago de Chile: Imprenta Salesianos

COMISIÓN EUROPEA (2004): Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo. Dirección General de Educación y Cultura. Consultado el 1 de abril de 2009 en: http://www.educastur.princast.es/info/calidad/indicadores/doc/comision_europea.pdf

Senge Peter (1990) La Quinta Disciplina Editorial: Granica

Torres Rosa María (2003) Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida Nuevos. Buenos Aires: Instituto Fronesis

Michael Fullan (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2), 2002

Álvarez Gallego Alejandro (2001) Del Estado docente a la sociedad educadora: ¿un cambio de época? La Revista Iberoamericana de Educación, consultado 5 de julio 2010 extraído www.rieoei.org/rie26a02.htm

Aguerrondo I Xifra S(2002) La escuela del futuro Cómo piensan las escuelas que innovan .Educación Buenos Aires: Papers Editores

Cortina, A.(2001) *Ciudadanos del mundo, Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial, Madrid

_____ *Ética, ciudadanía y modernidad*. Conferencia en honor a la creación del Centro de Estudios de Ética Aplicada de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, Santiago (2003)

ACOGE(1999) Boletín de la Asociación Colombiana de geógrafos. Mayo P56

ACOGE. (1968) Editorial correo geográfico. Volumen 1 Número 1, enero de. Ediciones

Radulovich (2004). Comparando evaluaciones nacionalicen tres países: lecturas metodológicas. Consultado 4 de julio 2011. Extraído de www.saece.org.ar/docs/congreso1/Radulovich.doc

Tawil, (2003). Introducción al Dossier reformas curriculares mundiales. CONSULTADO 3 DE ABRIL 2010.Extraído de www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/125s/125-s.pdf

Dusell I (2003)Jacotot o el desafío de una escuela de iguales. Consultado 3 de abril 2010.extraído de www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a11v24n82.pdf

BID (1997) Conocimiento es riqueza Consultado 6 DE Junio 2010.extraído de www.iadb.org/iadbamerica/archive/stories/1997/esp/8f.htm

Aronson (2007) Nuevo Capital Humano. Consultado 23 DE JULIO 2011. Extraído fundamentos.unsl.edu.ar/pdf/articulo-16-9.pdf

Bonal, X. (1998). Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Barcelona: Paidós Ibérica.

Coll, C. (2003). Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación. En Simposium Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona, 5 y 6 de octubre de 2001, Documento preliminar, p. 48-65.

CEPAL (1999) - Indicadores económicos 1999. Consultado 9 de febrero 2012. Extraído www.eclac.org/id.asp?id=4231

Braslavsky, C. (Ed) (2001). Los procesos contemporáneos de cambios de la educación secundaria en América Latina: Análisis de casos en América del Sur.

En: La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y contemporáneos. Buenos Aires: Santillana.

Braslavsky, C. (2003). Desafíos de las reformas curriculares frente al imperativo de la cohesión social. En: UNESCO/BIE. *Reforma Curricular y Cohesión Social en América Latina*. Paris, Ginebra: UNESCO/IBE

Braslavsky, C. (2006). Desafíos de las Reformas Curriculares Frente al Imperativo de la Cohesión Social. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(2e), pp. 43-57.
<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art3.pdf>. Consultado el (Fecha)

Colectivo de la Sociedad Colombiana de Pedagogía (2001) Los estándares curriculares: trivialización del acontecimiento pedagógico, en educación y cultura, CEID, N 22

Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Declaración Mundial sobre Educación para Todos
La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje
<http://www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/1dis.pdf>

Alonso Luis Enrique (2007) *La crisis de la ciudadanía laboral*
Barcelona, Editorial Anthropos,

CDRECRETOS Y LEYES

Con el Decreto N° 1.955 de 1963

Dispuso el decreto número 80 de 1980

Decreto número 2718 de 1962, se

Con la ley 24 de 1976/1968 se legisla el (Decreto Ley 3153 de 1968). Por el cual se reorganiza la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Con el decreto 0223 de 1972

Decreto número 1397 de 1970

Programas de radio escuchados

música y promociones Radio Sutatenza ; Que se instruya compadre (3:13) / Los Tolimenses, Acción Cultural Popular ; Compre un radio SS (2:06) / Armando Mejía y Los Piscis, Ángel J. Piedrahíta ; Compre su radio compadre (3:05) / Los Tolimenses, Acción Cultural Popular ; Guerra a la ignorancia (2:55) / Armando Mejía y Los Piscis, Ángel J. Piedrahíta ; La procreación responsable (1:42) / Orquesta de Benny López, Nancy Pulecio de Mejía ; Cuentos de mi abuela Pepa (1:31) ; Así es mi pequeño hogar (3:02) ; María Flores (3:48) / Orquesta de Benny López, Nancy Pulecio de Mejía ; El sorbo de agua (2:58) / Armando Mejía y Los piscis, Efraín Medina Mora ; Promoción cuidado de la naturaleza (00:41) ; El toro dijo a la vaca (2:37) / Henry Castro con la Sonora Maravilla, Rafael Palacios ; Qué será la R.A.I. (2:31) / Henry Castro con la Sonora Maravilla, Rafael Palacios ; La empresa familiar (2:19) / Armando Mejía y Los Piscis, Efraín Medina Mora ; Promoción del trabajo (cuña comercial) (1:03); La fiesta del cafetal (2:43) Los Martins, Efraín Orozco ; Tambuque el marinero (2:27) / Cuarteto Azul, Efraín Orozco ; El correo de Sutatenza, programa que registra las cartas de los oyentes (2:13) ; Identificación Radio Sutatenza (00:31) ; Promoción Sutatenza, mensajes en pro de la paz (00:46) ; Promoción Sutatenza, una gran radio para todo el mundo (00:56) ; Promoción Sutatenza Bogotá (00:44) ; Presentación noticiero Sutatenza (0:52) ; Promoción no a las drogas, Banco Cafetero (cuña comercial) (00:21) ; Promoción no a las drogas, Sutatenza (00:35) ; Cuña Fundación Ver (cuña comercial) (00:35) ; Cuña editorial Andes (propiedad ACPO) (00:24) ; Cuña piel de armiño (cuña comercial) (00:38)