

Sobre la historia de la educación: algunas aproximaciones y reflexiones historiográficas sobre las formas contemporáneas de investigar

On history of education: approaches and historiographical reflections on contemporary ways of research

Sharon Rojas Yacamán

Universidad del Rosario

sharon.rojas@urosario.edu.co

Resumen

En este ensayo se abordan cuatro libros sobre la historia de la educación escritos o reeditados desde el 2012. En la introducción se hace una breve referencia a la historiografía de la educación en Colombia desde la segunda mitad del siglo XX hasta el presente. En el desarrollo se exploran los puntos de convergencia y las distancias que hay entre las investigaciones en cuanto a los ejes temáticos, teóricos y metodológicos. Finalmente, se concluye brevemente a partir de los hallazgos del ejercicio. A lo largo del balance se sostiene que las investigaciones recientes están articuladas en términos metodológicos, en tanto que trabajan desde la propuesta genealógica y arqueológica de Michel Foucault.

Palabras clave: historia de la educación, saber pedagógico, genealogía, arqueología.

Abstract

This essay explores four books about the history of education written or reedited since 2012. The Introduction addresses a brief reference to the historiography of education in Colombia from the second half of the 20th century to the present. The body explores the convergence points and distances between the researches concerning themes and theoretical and methodological axes. Finally, a brief conclusion is drawn about the findings of this exercise. Throughout this historiographic balance it is argued that recent investigations are articulated in methodological terms through Michel Foucault's genealogical and archaeological proposal.

Keywords: educational history, pedagogical knowledge, genealogy, archeology.

Fecha de recepción: 25 de junio de 2016.

Fecha de aprobación: 22 de agosto de 2016.

Desde la historia de la educación en Colombia han surgido prolíficas investigaciones, especialmente durante las últimas dos décadas del siglo XX. Se trata de un campo que ha adquirido importancia desde los años cincuenta y que en la actualidad se desarrolla tanto por historiadores como por investigadores formados en el área de la educación. En el presente texto se realizará un balance de cuatro obras que fueron escritas o reeditadas entre el 2012 y el 2016. En dicho ejercicio se hará énfasis en los temas de estudio privilegiados, en las preocupaciones teóricas, en las decisiones metodológicas y en el manejo de fuentes. En este marco, se espera gestar una reflexión que desde una pequeña muestra de investigaciones permita situar a la historia de la educación en la actualidad en lo que concierne a sus aportes en la investigación histórica. Para esto, es preciso comenzar por elaborar un breve panorama historiográfico de la corriente.

En primera instancia, conviene delimitar conceptualmente a qué se hace referencia cuando se habla de historia de la educación. Por este concepto se entiende la corriente que se preocupa por examinar el desarrollo histórico de la educación en su plano práctico, lo que quiere decir que existe un interés por pensar en las relaciones entre individuos e instituciones dentro de un marco social, político y económico específico. Esta noción se distingue de la de la historia de la pedagogía en tanto que la segunda manifiesta un interés por el desarrollo del saber pedagógico mediante el desarrollo de sus teorías y sistemas propuestos históricamente. De esta forma se expresa Virginia Guichot al delimitar ambos estudios:

En principio, la distinción que se manifiesta entre las dos denominaciones respondería al distinto tipo de aspecto de la realidad educativa enfatizado. Mientras que la segunda se centraría en el plano del desarrollo de las teorías, doctrinas y sistemas pedagógicos que han sido propuestos a lo largo de los siglos, la primera prestaría especial atención al plano práctico, examinando la evolución de la educación en cuanto a tarea desempeñada por individuos e instituciones en un marco social, económico y político determinado, desde una perspectiva histórica.¹

Dicho de otra forma, Guichot plantea que mientras que la historia de la educación se interesa por vincular los fenómenos educativos a un contexto más general, la historia de la pedagogía realiza un esfuerzo por explorar dichos procesos desde el

1 Virginia Guichot Reina, “Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemología, devenir histórico y tendencias actuales”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2, no. 1 (2006): 18. Consultado el día 23 de mayo de 2016, <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>

mismo saber. En términos generales, la segunda categoría está contenida dentro de la primera, por lo que al hacer referencia a la historia de la educación se contemplan los elementos clave de la historia de la pedagogía y se agregan otros más. De esta forma, la historia de la educación no se relega a las aulas de clase; esta se extiende a la investigación del entramado de relaciones institucionales y políticas que permean al sistema educativo.

Ahora bien, esta diferenciación no es consensual. Por ejemplo, en *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Olga Zuluaga propone que la historia del saber pedagógico se enfoca en el estudio de la pedagogía como una práctica discursiva, lo que supone una negación de la idea de que la historia de la pedagogía se relega al campo de las ideas. Zuluaga sostiene que “El análisis de un saber permite reconocer regiones de saber que se han formado ya en el interior de las prácticas sociales, ya dentro de las prácticas discursivas”.² En este sentido, si bien no se puede establecer como similar, la propuesta de Zuluaga vincula la historia del saber pedagógico, antes que a la historia de la pedagogía definida por Guichot, a lo que esta entiende por historia de la educación.

El interés por historiar la educación no es reciente. Sin embargo, los esfuerzos reiterados por llevar a cabo esta labor comienzan a ser situados en la década de los cincuentas. Para entonces se buscó indagar el pasado con miras a la comprensión del presente educativo. Jorge Orlando Castro sostiene que uno de los principales exponentes de este período es el boyacense Luis Antonio Bohórquez Casallas, quien en *La evolución educativa en Colombia* buscó formar conciencia de la tradición nacional.³ Según Castro, la obra de Bohórquez se enmarca dentro de lo que se conoció como historia académica, recuperando una gran cantidad de datos y dándole énfasis a los aspectos políticos y biográficos.

Ya para los setentas los estudios sobre historia de la educación se empaparon del ambiente de lucha social y sindical. Los trabajos de esta década manifestaron un

2 Olga Lucía Zuluaga Garcés, *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. (Bogotá: Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre Editores, 1999), 62.

3 José Orlando Castro, “Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber,” en *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*, vol. I Benavidez Et. Al. (Bogotá: ICFES, Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2001), 5.

diálogo más marcado con la sociología y desarrollaron el concepto de la educación como ideología.⁴ En una obra como *Educación y Estado en la historia de Colombia*, Fernán González vinculó los fenómenos educativos con las disposiciones del Estado y de otras instituciones del poder, enfocándose en relacionar la ideología estatal con la educación. A través de *La educación en Colombia: 1918 – 1957*, Aline Helg aportó al campo de estudio el interés en analizar, además de las políticas educativas, elementos que podrían parecer marginales, como las polémicas entre intelectuales y políticos (piénsese en la discusión en los años veinte alrededor de la degeneración de la raza), los congresos pedagógicos y las protestas de maestros.⁵

Ya finalizando la década de los setentas emergió, bajo el liderazgo de Olga Lucía Zuluaga, el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Este proyecto fue avalado por la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad del Valle y la Universidad Pedagógica. Las investigaciones de este conjunto han sido cofinanciadas tanto por Colciencias como por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) y la Fundación Social.⁶ El grupo se ha caracterizado por su oposición a las historias tradicionales que trazan relaciones causales entre los procesos educativos y las disposiciones políticas. En la actualidad sigue siendo uno de los centros más importantes de producción de historia de la pedagogía y de la educación.

Este grupo se ha caracterizado por abordar la historia de la educación desde el concepto de apropiación, elemento que es explicado más adelante. Además, los investigadores trabajan desde el análisis arqueológico y genealógico, estableciendo así un diálogo con el pensamiento histórico de Michel Foucault. Fue Zuluaga, a través de *Pedagogía e Historia* (1987) quien operacionalizó, racionalizó y reconceptualizó las propuestas de Foucault para aplicarlas a la pedagogía nacional.⁷ De esta manera, la investigadora propuso el análisis del discurso, del sujeto y de la institución como

4 Castro, "Historia de la educación," 6.

5 Castro, "Historia de la educación," 10.

6 Castro, "Historia de la educación," 18.

7 Andrés Klaus Runge, "Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga", *Revista de Pedagogía* 23, no. 68 (2001), párr. 4. Consultado el día 23 de mayo de 2016, http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002

elementos que configurarían la práctica y el saber pedagógico.⁸ Zuluaga se basó en el filósofo francés para definir la arqueología como un método para el análisis de las discursividades locales; la genealogía fue concebida como la táctica para poner en movimiento, a partir de dichas discursividades, los saberes que no emergían.⁹ En este sentido, hacer arqueología implica poner en cuestión la continuidad histórica, privilegiando las formaciones discursivas en las que se encuentran los saberes, las ciencias, las prácticas discursivas, los conocimientos, los conceptos, etc.¹⁰ Por su parte, la genealogía se enfoca en las relaciones de fuerza que permiten la emergencia de fenómenos sociales; esto significa que se dejan de lado las pretensiones por hallar el origen de los hechos históricos, de los discursos o de las prácticas. Además de los trabajos de Zuluaga, destacan los aportes iniciales de miembros del grupo como Alberto Echeverry, Alberto Martínez Boom y Humberto Quinceno.

Ya en los noventa destacaron otras producciones del grupo. Llama la atención el caso de Javier Sáenz, Óscar Saldarriaga y Armando Ospina, que en trabajo conjunto produjeron *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1943* (1997). En esta obra se exploró la apropiación de las corrientes pedagógicas europeas y norteamericanas en Colombia en la primera mitad del siglo XX, con lo que se pretendió dar cuenta de las transformaciones de la práctica pedagógica. Además, la tesis doctoral de Martha Herrera, *Modernización y Escuela Nueva en Colombia* (1999) fue otro trabajo que gozó de popularidad finalizando la centuria. En este se estudió la influencia de la Escuela Nueva en Colombia. Herrera mostró en el ejercicio una preocupación por dar un papel y un lugar a la historia de la educación, por construirle un objeto de investigación, por proponer desde allí una periodización y por relacionar esta corriente con las nuevas apuestas historiográficas.¹¹

Teniendo en cuenta las consideraciones previas, en el presente trabajo se explorarán cuatro investigaciones que poseen en diferentes grados influencia del grupo de Historia de la Práctica pedagógica. El primero de ellos es el libro *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en*

8 Runge, “Una epistemología,” párr. 7.

9 Zuluaga, *Pedagogía e historia*, 138.

10 Runge, “Una epistemología,” párr. 2.

11 Castro, “Historia de la educación,” 2.

Colombia (2012) editado por Rafael Ríos Beltrán y Javier Sáenz Obregón. El libro fue publicado en colaboración de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional y la facultad de educación de la Universidad de Antioquia y consta de nueve capítulos escritos por ocho investigadores. Entre los autores, Arley Ossa, Rafael Ríos y Sandra Herrera hacen parte del Grupo Historia de la práctica pedagógica. Andrés Klaus y Carlos Ospina son miembros del grupo de investigación sobre formación y antropología pedagógica e histórica de la Universidad de Antioquia. Martha Cerquera es directora del Grupo de investigación en pedagogía y práctica pedagógica (GIPE-PP) de la Universidad Francisco de Paula Santander. Vladimir Ariza hace parte del Grupo gobierno, subjetividades contemporáneas y prácticas de sí de la Universidad Nacional.

Llama la atención que pesar de estar vinculados a instituciones distintas, estos investigadores plantean investigaciones bastante articuladas y consonantes en lo que respecta a los métodos, conceptos y herramientas de análisis. En conjunto se plantea la tesis de que en la primera mitad del siglo XX la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia posibilitó la configuración de un dispositivo específico de saber/poder que llevó a una multiplicidad de prácticas, subjetividades, discursos y nuevos objetos de saber.¹² El libro se divide en tres secciones: la primera consta de dos capítulos y se dedica a la escuela defensiva; la segunda tiene tres partes y trata los métodos de enseñanza; la tercera tiene cuatro apartados y está constituida por reflexiones sobre el concepto de apropiación.

El segundo libro a estudiar es *Verdades y mentiras sobre la escuela*, escrito por Alberto Martínez Boom y editado por segunda vez en el 2015. El propósito de esta obra es el de realizar una genealogía de la escuela en la que se descifre aquello que ha permanecido oculto en la historia y donde emerjan de los archivos algunas verdades y mentiras sobre lo ya dispuesto.¹³ Es preciso recordar que Martínez Boom es miembro fundador y activo del Grupo Historia de las prácticas pedagógicas, por lo que su

12 Rafael Ríos Beltrán y Javier Sáenz Obregón, “Las vías de apropiación de la Escuela Nueva en Colombia”, en *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*, ed. Rafael Ríos Beltrán y Javier Sáenz Obregón (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, 2012), 14.

13 Alberto Martínez Boom, *Verdades y Mentiras sobre la escuela* (2ª ed.) (Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2015), 11.

investigación tiene diversos puntos de convergencia con la edición de Ríos y Sáenz.

La tercera obra a trabajar es la tesis de maestría de Claudia María Vargas Aldana, dirigida por Óscar Saldarriaga y publicada por la Universidad Javeriana. En este trabajo la autora se propone entender el desarrollo histórico del maestro entre la década del cuarenta y del cincuenta. Se trata de pensar cómo se constituyó el docente como sujeto político, social y de saber. Para este fin, el libro cuenta con tres capítulos, cada uno dedicado a un mecanismo de subjetivación. El cuarto trabajo analizado es el de Óscar Cárdenas, licenciado en ciencias de la educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Actualmente trabaja con la Universidad del Tolima, plantel que publicó su libro. Esta investigación se centra en la preescolarización de la infancia entendida como una tecnología de gobierno.

A continuación, se establecerán relaciones entre los libros seleccionados en cinco momentos principales. Primero se explorarán los temas privilegiados por los investigadores. Seguidamente se elaborará una reflexión sobre la apropiación de Foucault desde los abordajes arqueológico y genealógico. En tercer lugar, se establecerán vínculos con autores colombianos. Después se dará cuenta de cómo se aborda el tema de la constitución de sujetos. En quinto lugar se hará un breve comentario sobre el manejo de fuentes. Por último, se elaborarán unas pequeñas conclusiones a propósito del desarrollo de este ensayo. A lo largo de estas páginas se propondrá que los libros sobre historia de la educación recientemente publicados se vinculan por la intención que tienen de erigirse como contrahistorias y por la influencia que el pensamiento de Foucault ha tenido sobre ellos, principalmente en el marco metodológico.

Para comenzar, es preciso fijarse en los temas de estudio privilegiados por los autores en cuestión. En la bibliografía seleccionada hay una tendencia a estudiar la escuela colombiana en el siglo XX, existiendo unas investigaciones que abarcan más que otras a nivel espaciotemporal. Vargas se concentra en el estudio del maestro en Bogotá entre 1945 y 1957, Cárdenas analiza la preescolarización en el país entre 1960 y 1990, Ríos y Sáenz se encargan de la apropiación de la Escuela Nueva en la primera mitad del siglo XX y Martínez Boom explora la emergencia de la escuela durante la Colonia. Aunque en todos los casos existe un interés por la escuela, los enfoques varían en cuanto a los objetos de investigación relacionados con esta y con respecto al

entramado de relaciones que se pretenden trazar a su alrededor.

Para proceder de lo más particular a lo más general, vale la pena empezar por la investigación de Vargas, que se extiende por un poco más de una década en la ciudad de Bogotá. En este trabajo la autora se propone entender el desarrollo histórico del maestro durante los cuarenta, época en la que esta figura emergió como sujeto social, público y de saber. Para abordar el desarrollo de esta subjetividad, en cada capítulo se estudia un mecanismo de subjetivación, comprendido este concepto como la serie de prácticas que permitieron definir la configuración del maestro. Dicho de otra forma, se exploran mecanismos para ampliar el control por parte de la Iglesia, el Estado, los partidos políticos y el docente sobre el sujeto-maestro.¹⁴ En este orden de ideas, se reflexiona sobre el escalafón docente, la política estatal de cultura y educación y la formación de sindicatos, respectivamente. Todo el trabajo se encuentra mediado por las tensiones entre el Estado y la Iglesia, el Partido Conservador y el Liberal y los maestros y las maestras.

Desde otra posición, Cárdenas se concentra principalmente en la preescolarización entre los sesenta y los noventa, entendiéndola como una tecnología de gobierno o un mecanismo de protección que es producto de prácticas heterogéneas que se ensamblaron en determinadas relaciones de poder. Ideas como la democratización política, el mejoramiento de la raza, la necesidad de mejorar la nutrición y la salud y la regularización de la delincuencia fueron clave para esta investigación, ya que, según el autor, estas se articularon para transformar la subjetividad del niño de primaria y para caracterizar la del infante de preescolar como nuevo foco de atención de la escuela pública.

Por su parte, en *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*, los diferentes autores exploran la relación entre pedagogía, ciencias y saberes en la primera mitad del siglo XX, especialmente en el departamento Antioquia y en Bogotá. En este trabajo se busca responder a la pregunta sobre cómo los maestros intentaron resolver las tensiones entre enseñanza y contenido a partir de la apropiación de los postulados de la Escuela Nueva, definida como un suceso de naturaleza pedagógica que cambió las concepciones sobre forma-

14 Claudia María Vargas Aldana, *Los maestros en Bogotá. Sujetos políticos, sociales y de saber: 1945 – 1957* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2014), 28.

ción y desarrollo de la infancia, el maestro, el hombre, la escuela, los métodos de enseñanza, entre otros.¹⁵ Tal labor hace desde tres grandes apartados, a saber: la escuela defensiva, los métodos de enseñanza y las reflexiones teóricas sobre la apropiación.

El trabajo que más abarca en términos espaciotemporales es el de Martínez Boom, quien investiga la aparición de la escuela pública en el Nuevo Reino de Granada. El autor intenta dar cuenta de la emergencia de la escuela y de las condiciones que la posibilitaron y la hicieron aceptable, siendo muy claro en que esta institución es comprendida como la racionalización de una práctica que no responde estrictamente a hechos educativos. Martínez Boom entiende que la aparición de su objeto de estudio es un resultado de un cruce de líneas de fuerza que actúan alrededor de los ejes de la pobreza, las prácticas de policía, la figura del niño y la utilidad pública. Como se puede observar, este abordaje se puede asociar con el que realizó Cárdenas a menor escala. Se estudian pues, el enfrentamiento y la coexistencia entre líneas de fuerza que reconfiguran prácticas y procesos institucionales.¹⁶

Teniendo en cuenta estas rutas de investigación, es posible establecer que existe un interés primario en el estudio de la escuela en el siglo XX y en la configuración del niño y del maestro como sujetos, ya sea políticos, sociales o de saber. Además, vale la pena destacar que en las cuatro obras se estudia la escuela en términos de la racionalización de una práctica y no como una aglomeración de discursos o de ideas sobre la realidad. De ahí que sea importante el énfasis que Martínez Boom y Ríos y Sáenz realizan en el concepto de apropiación. Martínez Boom define esta noción como el procedimiento en el que se fomentan las experiencias de adecuación y conceptualización a través del uso en un trabajo específico de categorías conceptuales.¹⁷ Desde la perspectiva de Ríos, este concepto es entendido como un proceso creativo en el que elementos ajenos se vuelven propios o apropiados y nunca como una forma de

15 Rafael Ríos Beltrán, “La apropiación de la Escuela Nueva: oleada de modernización en el saber pedagógico en Colombia. Primera mitad del siglo XX”, en *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*, ed. Rafael Ríos Beltrán y Javier Sáenz Obregón (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, 2012), 166.

16 Martínez Boom, *Verdades y Mentiras sobre la escuela*, 20.

17 Martínez Boom, *Verdades y Mentiras sobre la escuela*, 23.

dominación o de dependencia.¹⁸ En ambos casos, la apropiación supone un proceso en el que categorías conceptuales dialogan con las condiciones específicas del lugar de enunciación de los maestros, en donde los resultados nunca son una puesta en marcha prístina de las propuestas originales. En esta línea y como se verá a continuación, si bien las investigaciones distan en cuanto a sus objetos de estudio, estas se asemejan en su ruta metodológica y teórica.

Aunque con diversos matices, los cuatro libros se nutren de la obra de Foucault tanto en la metodología como en el uso de conceptos. El análisis genealógico y arqueológico parece aquí un punto común. Como resalta Cárdenas a lo largo de su obra, la apuesta de su investigación consiste en desentrañar aquello que normalmente no se percibe. El autor se basa en las ideas de Castro-Gómez para explicar que el arqueólogo es aquel que se pregunta por los juegos de verdad y los discursos que permitieron que determinadas prácticas de gobierno fueran cognitivamente aceptables. Desde esta perspectiva, la labor de Cárdenas es la de estudiar el pasado para hacer visible la forma de existencia del dispositivo de infantilización que permitió la aparición de nuevas subjetividades.¹⁹

Ahora bien, el estudio sobre la preescolarización no podría haberse completado sin el complemento de la genealogía; Cárdenas argumenta que este modo de proceder puede dar cuenta de los distintos territorios, poderes y condiciones históricas que hicieron posible la existencia de las huellas que el arqueólogo persigue. En otras palabras, “se trata de develar las políticas de verdad, los intereses existentes y sus formas hegemónicas, las estrategias de juego, en fin, de describir la racionalidad que caracteriza a una sociedad en un momento dado”.²⁰ Vale destacar que aunque esta metodología sea la columna vertebral de la obra y el autor haga constantes referencias a problemas trabajados por Foucault (como la relación entre población y regularización), Cárdenas manifiesta mantener una distancia frente al francés, debido a que el autor considera

18 Ríos Beltrán, “El concepto de apropiación como herramienta para el análisis histórico y cultural: notas introductorias,” En *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: Reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia*. Ríos Beltrán, Rafael y Sáenz Obregón, Javier, ed. (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2012): 196.

19 Cárdenas Forero, *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960 - 1990)* (Ibagué: Universidad del Tolima, 2014), 13.

20 Cárdenas Forero, *La preescolarización*, 13.

que la indagación desde el modelo de la gubernamentalidad es más adecuada que el modelo bélico-estratégico foucaultiano²¹. La razón para la toma de esta decisión es que para Cárdenas no todas las relaciones de poder están marcadas por la dominación. En este caso, se percibe nuevamente una alineación con Castro-Gómez.

Siguiendo esta línea, Martínez Boom enuncia también sus intenciones de proceder el análisis desde la genealogía y la arqueología. El autor caracteriza la genealogía por dejar atrás las ideas de causalidad, totalidad y continuidad, reemplazándolas por las rupturas, las coincidencias y los desfases captados en escenarios de combate. Así, los hechos históricos dejan de estar revestidos por una razón que les da origen, liberando a la disciplina de las pretensiones de unidad y totalidad que tienden a ocultar las mezquindades que hacen parte de los procesos estudiados. En cuanto a la arqueología, esta se implementa para interrogar la descripción de lo que se enuncia o que puede ser enunciado. A partir de la vinculación de estas dos actitudes de sospecha, Martínez Boom se propone realizar una historia del saber pedagógico en la que los procesos sociales entendidos como experiencia se articulen con el discurso de la pedagogía. Como Cárdenas, Martínez Boom no concibe que exista una oposición entre la arqueología y la genealogía. En cambio, lo que se percibe es una relación en la que la genealogía amplía el marco investigativo en la medida en que introduce lo no discursivo, las tácticas y los modos en los que funciona el poder de una forma más minuciosa.

Desde un principio, ambos autores expresan que sus obras se alejan de las historias tradicionales. Esto se explica por la convicción de que los estudios sobre el saber pedagógico se han escrito desde una concepción que concibe la historia como una serie de sucesos causales que responden a un orden, ya sea natural o referente a algún otro tipo de razón. Cárdenas se opone a reconstruir un pasado que justifique y dote de sentido al presente; en cambio, lo que busca es sacar a la luz juegos de poder, las contradicciones y las angustias que posibilitaron la institucionalización de la preescolarización infantil en la escuela pública nacional.²² Martínez Boom se niega a pensar en la escuela como una constante histórica, sosteniendo que esta nace más por contingencia que por una necesidad. En sus palabras:

21 Cárdenas Forero, *La preescolarización*, 14.

22 Cárdenas Forero, *La preescolarización*, 19.

[...] es posible observar el surgimiento de la escuela como un evento de carácter singular, que irrumpe de forma contingente, constituido por diversos factores que se encuentran, apoyan, conectan y confrontan, pero que ante todo dan lugar a la emergencia mencionada, resquebrajando aquellas evidencias que han definido la escuela y el saber que la sustenta como producto de la necesidad o como evolución de otras prácticas de enseñanza anteriores.²³

Ya más adentrada su obra, esta metodología le sirve a Martínez Boom para establecer que la emergencia de la escuela respondió más a un saber moral y político que a uno pedagógico. El nacimiento de la población en el siglo XVIII y la subsecuente necesidad de regularla, el surgimiento de la economía política, el vínculo entre la policía y la formación de buenos cristianos, la caracterización de la pobreza como un problema y las convicciones sobre la búsqueda de la felicidad del Estado fueron algunas de las condiciones que permitieron el surgimiento de una institución que hoy por hoy se sustenta discursivamente desde el saber pedagógico. En este marco, la ventaja de una historia hecha desde el análisis arqueológico y genealógico es que permite repensar saberes, instituciones y hechos que son naturalizados cotidianamente. Frente a la incertidumbre de no saber si los resultados de una investigación requerirán una revisión de las concepciones previas del historiador, queda la satisfacción de que no se estará elaborando un discurso en el que una u otra visión teleológica sea adecuada forzosamente a un pasado elástico.

Si bien son Cárdenas y Martínez Boom quienes hacen más explícitas las rutas expuestas, la compilación de Ríos y Sáenz y la tesis de Vargas también dejan ver la influencia de Foucault en sus páginas. El caso de Ríos y Sáenz debe ser tratado con precaución, pues se trata de un libro en el que participaron ocho investigadores. Sin embargo, en el primer capítulo del apartado de reflexiones teóricas sobre el concepto de apropiación, Ríos explica cuál es la vía que se ha privilegiado para este abordaje. El autor argumenta que la apropiación no es la extensión de un “yo” en un “nosotros” y que no debe ser estudiada como una unidad o una línea que proviene de un punto. Contrariamente, de lo que se trata es de remarcar la multiplicidad. Frente a esta propuesta se afirma:

23 Martínez Boom, *Verdades y Mentiras sobre la escuela*, 24.

De acuerdo con esto, el análisis de los procesos de apropiación y recepción en una cultura funcionaría desde la relación *general-singular*; y no con la relación *global-local*. Esta relación *general-singular* para leer el proceso de apropiación la sugiere Michel Foucault en la *Arqueología del saber* cuando describe la tercera consecuencia que acarrearía en nuestros días que la historia tienda a la arqueología, es decir, a la transformación de documentos en monumentos. Foucault precisa que esta mutación comenzará a borrar el tema y la posibilidad de una historia global y esbozaría los lineamientos de una general [...].²⁴

Con base en esta modalidad de abordaje arqueológico sale a la luz una característica que también Martínez Boom reitera en su obra, a saber: que los acontecimientos son singulares. Esto sirve para dar cuenta del funcionamiento de las relaciones discursivas y para dejar de lado la pregunta por cuál discurso es mejor que el otro. Lo que interesa de este procedimiento es que hace posible construir diferentes líneas de sentido que, como sostiene Ríos, despliegan un espacio de dispersión.²⁵ Más adelante Ríos vuelve a acudir a Foucault para servirse de la genealogía. Para el autor, este modo de proceder no consiste en elaborar una historia que produzca normas o modelos de institucionalización, sino en definir relaciones múltiples que productoras de determinado suceso.

El caso de Vargas es un poco distinto a los expuestos anteriormente. Aunque la autora no se refiere directamente al análisis arqueológico o genealógico, es importante destacar que su investigación dista de las historias tradicionales a las que tanto recelo tienen los otros escritores. Sería inoportuno poner palabras que Vargas no ha expresado en su libro, por lo que parece adecuado explicar su proceder desde sus propias afirmaciones. En su introducción, la autora marca como plan de trabajo el desplegar un plano de múltiples convergencias en el que se analicen los cruces entre diversas fuerzas en tensión y la necesidad que estas tienen de controlar la definición del sujeto-maestro.²⁶ Aunque no se etiquete con un nombre este proceder, es claro que existe una influencia de las corrientes que se han negado a reducir el análisis histórico a la

24 Ríos Beltrán, "El concepto de apropiación," 196.

25 Ríos Beltrán, "El concepto de apropiación," 198.

26 Vargas Aldana, *Los maestros en Bogotá*, 29.

explicación causal basada solo en procesos socioeconómicos.

En síntesis, se puede afirmar que estos análisis contemporáneos comparten una herencia de los postulados de Foucault en cuanto al tipo de historia que buscan hacer y las rutas a partir de las cuales elaboran sus investigaciones. Un punto que llama la atención de cada libro es la intención explícita de hacer una historia “diferente” en la que sea el trabajo con las fuentes la herramienta para postular una teoría y no al contrario. En este sentido, se trata de pensar la historia desde la fuente y alejarse de las grandes teorías que dotan de un sentido superior a los acontecimientos. De esta forma, en todos los casos la escuela se estudia como una institución que emerge o se transforma, antes que por necesidad, por el cruce de fuerzas que se articulan en un momento específico. Dicho de otro modo, aunque discursivamente se defina a la escuela como un bien en sí mismo, el diálogo con distintos tipos de fuentes permite encontrar que dicha necesidad se plantea en el discurso, mas no responde a una razón o naturaleza mayor. Cabría preguntarse en este punto cuán “diferentes” o novedosas pueden ser estas propuestas, pues, aunque tienen sus particularidades, comparten mucho en sus fundamentos metodológicos e incluso teóricos.

Pero estas obras no solo recogen aportes del filósofo francés. También existe una influencia de los trabajos de pensadores colombianos como Olga Zuluaga, Martha Herrera, Óscar Saldarriaga y Santiago Castro-Gómez. Por ejemplo, Ríos y Sáenz expresan que el concepto de apropiación –que es central en toda la obra- es tomado de Zuluaga, quien “visibiliza el complejo campo de fuerzas que le dio un lugar y un sentido específico a la pedagogía de la Escuela Nueva en el país”.²⁷ De este abordaje resulta que el trabajo dé cuenta tanto de la Escuela Nueva como del país en la época estudiada.

Además, el libro surge con la intención de profundizar en los avances de dos obras que estudiaron la apropiación de la Escuela en el país. La primera es *Mirar la infancia: pedagogía moral y modernidad en Colombia, 1903 – 1946*. En dicho trabajo se estudian las transformaciones de la práctica pedagógica en la primera mitad del siglo XX desde la apropiación y adecuación de la Escuela Nueva, la pedagogía pesta-

27 Ríos y Sáenz, “Las vías de apropiación,” 14.

lozziana y los saberes modernos.²⁸ En *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*, Martha Herrera trabaja la Escuela Nueva como hegemónica en el marco internacional. En el caso de *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza*, los autores pretenden tener en cuenta los aportes señalados y profundizar, a la manera de Zuluaga, en el ámbito de la apropiación local.

Desde otra perspectiva, al referenciar los estudios que han trabajado el lugar del maestro como sujeto histórico, Vargas destaca los trabajos de Helg, Saldarriaga y Zuluaga. De la primera autora se rescata –entre otras cosas- el haber investigado cómo las condiciones políticas y sociales que influyeron en el estatuto del maestro modificaron la percepción sobre estos. De los otros dos se destaca el eje de análisis sobre la constitución del maestro como sujeto de saber pedagógico.

En el caso de Martínez Boom la influencia de Zuluaga es evidente, no solo porque se siguen algunos de sus postulados sobre la forma de investigar las prácticas pedagógicas, sino porque se hace referencia en más de cinco ocasiones al trabajo conjunto de ambos autores en un capítulo de *Escuela, historia y poder* (1996). De hecho, existe un acápite en el cuarto capítulo que hace parte de dicha reflexión, en donde se analiza la relación entre el saber del plan escolar y el saber del manual. El autor afirma que el plan escolar es un dispositivo secundario del dispositivo de escolarización, el cual comprende tres estadios en la configuración de su saber. En esta sección las reflexiones hechas con Zuluaga son pertinentes porque al explorar los estadios se advierte el peligro de pensar que se trata de peldaños de un ascenso generalizado y gradual, recordando la necesidad de dejar de comprender la historia como una linealidad y de pensarla como el cruce de líneas de fuerza.²⁹

Por su parte, Cárdenas se distancia un poco de estas historiografías para acercarse más a la obra de Castro-Gómez. Este enfoque se percibe como una modificación de los postulados de Foucault, que para el autor parecen ser insuficientes para dar cuenta de los juegos de poder en el país. Así, el libro *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault* (2010) surge como una vía para ejercer el análisis histórico desde la genealogía y la arqueología, pero con

28 Ríos y Sáenz, “Las vías de apropiación,” 8.

29 Martínez Boom, *Verdades y Mentiras sobre la escuela*, 219.

un enfoque en la gubernamentalidad.

Hay que señalar que ninguno de estos libros se escapa por completo de la influencia de los investigadores hasta aquí señalados y que existen muchos otros autores de los que se nutren los trabajos. Sin embargo, los exponentes mencionados son aquellos a los que en conjunto más se recurre. Lo cierto es que los grados de la influencia varían entre libro y libro y que es difícil hablar de las apropiaciones en un marco común; esto se debe a que algunos recurren a uno u otro autor con mayor intensidad que otros y a que las razones para mencionar las obras varían dependiendo de los objetivos de investigación. Verbigracia, aunque Vargas y Ríos/Sáenz tienen varios textos en común en su bibliografía, la primera los trabajó con enfoque en la constitución del maestro como sujeto mientras que los segundos se preocuparon por cómo se ha pensado la apropiación de corrientes pedagógicas en el país para aplicarlo a la Escuela Nueva.

Para hacer referencia a las preocupaciones teóricas, un eje de análisis pertinente para este abordaje es el de la constitución de subjetividades. Se trata de un tema que es transversal a las cuatro obras pero que se enfoca en diferentes sujetos y se trabaja a través de distintos mecanismos de subjetivación. La investigación que es más clara dentro de este foco es la de Vargas, quien desde su título sugiere que su investigación girará en torno a la constitución del sujeto-maestro. La particularidad de esta obra es que además de enfocarse en el maestro como sujeto de saber, la autora lo estudia como sujeto político y social. Al pensar en el escalafón docente se analiza al maestro como sujeto de saber; Vargas encuentra que la implementación de este mecanismo en la dimensión pública afectó sobre otros campos del oficio del docente. Esto se debe a que el escalafón definió un biotipo de maestro que comprendió características técnicas, físicas y morales, además de los requisitos intelectuales para ejercer el quehacer. De esta forma se enmarca este mecanismo en medio de la tensión entre el proyecto moral y civil de la escuela pública.

Entre otras cosas, Vargas explica que el escalafón hace parte de las técnicas de disciplinamiento modernas que describe Foucault, que a la vez son efectivas a la hora de crear cuerpos normalizados. Este objeto de estudio tiene todo que ver con la definición del maestro porque, como expresa la autora:

Como mecanismo de subjetivación, el escalafón desplegó una serie de técnicas exami-

nadoras que permitieron a los funcionarios estatales (las Juntas de Escalafón que serán expuestas más adelante) conocer de modo específico la población de maestras y maestros. Así, el examen y la inspección durante la primera mitad del siglo XX, tuvieron como finalidad evaluar el desempeño, características personales, físicas, psicológicas y laborales del docente, dando así lugar al desarrollo de una *Ficha de Maestro u hoja de servicio*.³⁰

El escalafón no solo permitió a los funcionarios públicos acceder a información sobre los docentes, sino que dispuso de unas pautas intelectuales y morales que premiaron a aquellos que se acercaron a ellas. Asimismo, la relación que desde la política estatal se trazó entre los maestros y la cultura en los cuarentas es analizada como un mecanismo para subjetivar al maestro en tanto figura pública. El discurso que se estableció alrededor de esta idea llevó a que los maestros fueran los primeros portadores de políticas culturales. La búsqueda de una democratización cultural le asignó al maestro un papel principal en la dinámica cultural en las zonas más periféricas. El contenido de esta labor siempre fue dinámico, pues se transformaba con base en la afiliación partidista de las instituciones que gestaban políticas culturales. Algunos de los medios que reforzaron este proceso de definición fueron el cine, las revistas, las publicaciones en las bibliotecas populares y la radiodifusión. En este marco, se ligaba al docente al Estado.

Ahora bien, Vargas destaca que esta constitución no careció de dualidades, pues a partir del mecanismo de la sindicalización los maestros pusieron en tensión la definición del sujeto-maestro que el escalafón y la relación entre pedagogía y cultura habían facilitado. Es a partir de esta tercera vía que se presenta un proceso de distanciamiento del docente frente a la Iglesia, el Estado y los partidos políticos. Esta dimensión social que partió del problema del bajo salario y de las condiciones laborales instauró una dualidad en el maestro como sujeto público. Si como sujeto de saber este se relacionaba con un saber específico pedagógico-disciplinar que entre líneas tenía otras implicaciones morales, la dimensión pública del sujeto-maestro estaba marcada por la dualidad entre la neutralidad respetuosa de las normas y la politización que entre los cuarenta y los cincuenta tuvieron los profesores.

Lo que se puede ver a lo largo de este trabajo es que la constitución del sujeto-maestro no se presentó en un proceso de continuidades y de armonía. Por el contra-

30 Vargas Aldana, *Los maestros en Bogotá.*, 41.

rio, siempre estuvo mediado por las tensiones entre los maestros con las instituciones de poder ya mencionadas y se transformó repetidas veces a raíz de las disputas, de los acontecimientos y de las disposiciones de institucionales. Así, los mecanismos de subjetivación contribuyeron a definir al docente al tiempo que la visibilización de esta constitución creó y reforzó tensiones que llevaron a que este proceso fuese de constante mutación.

Por su parte, Cárdenas se enfoca en el desplazamiento de subjetividades entre el niño de primaria y el de preescolar. Esto se debe a que entender cómo se emplazó una nueva subjetividad infantil sirve para dar cuenta de la institucionalización del preescolar en la década de los sesentas, época en la cual emergió una nueva forma de regulación sobre la infancia. Para el autor, en la segunda mitad del siglo XX hubo una preocupación primaria por la educación que se vinculó con los anhelos de una democratización política, de formar personas que pudieran atender las necesidades del mercado, de reducir la delincuencia, de combatir la desnutrición, entre otros elementos. En los sesentas surgió un discurso sobre el cuidado infantil que se vinculó con estas preocupaciones y que caracterizó al niño de primaria como objeto de control y conocimiento.³¹

Para explicar cómo la necesidad de formación temprana pasó de enfocarse en el niño de primaria al de preescolar, el autor utiliza varias estrategias. No obstante, en esta línea de discusión vale la pena resaltar que el autor explora cómo la constitución de una nueva subjetividad femenina contribuyó en la transformación de la del infante. Cárdenas argumenta que con la inserción de la mujer al mercado y con su creciente injerencia en asuntos públicos se formó una nueva imagen de esta, en la que se la asociaba con la participación política, con la contribución económica en el hogar y en general, con la adopción de roles nuevos en la vida social. Tal definición tuvo hasta cierto punto como consecuencia el distanciamiento de la mujer frente a algunos deberes domésticos, entre los que se encontraba la crianza de los hijos. Este abordaje es distintivo de este libro, pues el tema de género no es muy estudiado por los otros autores. Lo que Cárdenas logra con este análisis es entender una de las tantas líneas que permitieron la emergencia del preescolar; después de todo, la nueva subjetividad

31 Cárdenas Forero, *La preescolarización del niño*, 60.

femenina influyó sobre la del niño de preescolar.

En *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza* la preocupación por la constitución de subjetividades varía de capítulo en capítulo, pero la referencia al tema no deja de estar presente a lo largo de la obra. De hecho, el libro comienza con una reflexión sobre cómo en la década de los treinta surgieron discursos sobre la adolescencia. Al caracterizarla como una etapa pseudopatológica, relacionando sus problemas con las características de las poblaciones marginadas del país y al vincularla con el recelo hacia los pobres, la adolescencia se convirtió en una noción que permitió la articulación de formas de concebir a los jóvenes, tanto como individuos dentro de la escuela como parte de la población colombiana. En este sentido, la caracterización de esta nueva subjetividad impulsó reformas en la escuela pública y modificó los intereses de la institución; ya no se trataba únicamente de mejorar la raza, sino de contribuir en la disciplina social.³²

En suma, en este capítulo se parte del estudio de la adolescencia como una nueva subjetividad para dar cuenta de la mutación de las formas de gobernar a la población. Los autores encuentran que la intención de gobernar exhaustivamente a los adolescentes se comenzó a configurar en la primera mitad del siglo XX de la mano del dispositivo social del gobierno de los pobres. Los adolescentes -especialmente los pobres- fueron concebidos como seres de los que había que cuidarse de la misma forma en la que era necesario protegerse de los negros, los indios y quienes vivían en climas cálidos. Tales subjetividades compartían problemas que debían ser corregidos como la improductividad, la impulsividad afectiva, anomalías orgánicas o problemas para relacionarse con los demás. ¿Y qué mejor forma de encauzar la adolescencia que escolarizarla e instruirla sobre disposiciones morales y cívicas que contribuyeran a preservar y mejorar el orden social?

Con respecto a Martínez Boom, se puede afirmar que la constitución de subjetividades no es un tema central de investigación, pero igualmente la considera un ele-

32 Javier Sáenz Obregón y Vladimir Ariza Montañez, “Adolescencia peligrosa y regulación de la población en Colombia en la primera mitad del siglo XX”, en *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*, ed. Rafael Ríos Beltrán y Javier Sáenz Obregón (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, 2012), 17 – 33.

mento clave para poder comprender el proceso de emergencia de la escuela pública.³³ De hecho, el autor sostiene que en el siglo XVIII el Estado conoció a la infancia en la escuela y la convirtió en un blanco político y social. Para Martínez Boom la infancia fue una de las primeras manifestaciones de la naciente población, objeto de observación y regulación.

Con base en estas obras es posible afirmar que existe una continuidad en el interés de los historiadores de la educación por la constitución de sujetos. Claro que estas categorías se van volviendo cada vez más específicas, de modo que no basta con pensar en el maestro como sujeto de saber, sino que suele hacerse alusión al tipo de docente sobre el cual se está hablando. De la noción de maestro se van desprendiendo el de primaria, el de preescolar y el de secundaria, a la vez que el niño se va distanciando del adolescente y del infante de preescolar. También es importante destacar que estos procesos de subjetivación no solo responden a conocimientos sociales, sino que existe una tendencia a establecer un diálogo entre estos y los conocimientos sobre la naturaleza. Para el caso de Cárdenas, la preocupación por la salud y la nutrición tienen un papel importante en la subjetivación del niño de preescolar. Para Sáenz y Ariza la adolescencia surge de la mano de un discurso patologizante. Lo mismo sucede en el estudio que Arley Ossa Montoya realiza sobre la educación física en Antioquia, en donde se argumenta que:

La clasificación y funcionamiento en esta relación de saberes mostró una tendencia hacia el acrecentamiento de la conciencia de la corporalidad en el sujeto y, de igual manera, de la disciplina y el control por la vía de la regulación producida en prácticas motrices.³⁴

A lo que el autor quiere llegar es a que en el marco de la estrategia política de regenerar la raza y a raíz de la apropiación y el vínculo entre saberes modernos -como la psicología científica, la pedagogía activa, la medicina, la sociología, la administración, la antropología y la fisiología experimental, la higiene y la salud física- se

33 Martínez Boom, *Verdades y Mentiras sobre la escuela*, 54.

34 Arley Fabio Ossa Montoya, "La educación de la infancia: una mirada desde la educación física", en *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza. Reflexiones sobre la apropiación de la Escuela Nueva en Colombia*, ed. Rafael Ríos Beltrán y Javier Sáenz Obregón (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Universidad de Antioquia, 2012), 39.

convirtió en un elemento central. Dicha preocupación llevó a una transformación en los currículos de las escuelas y cambió la forma de pensar el cuerpo, que en adelante fue objeto de cuidado y robustecimiento. En suma, la clase de educación física como hecho histórico nació de un cruce entre saberes y se justificó a partir de ideas producto de esta intersección, como la de que la persona debía aprender a coordinar sus movimientos a partir del ejercicio. Lo que mostró la apropiación de la Escuela Nueva en este ámbito fue que con el conocimiento cada vez más completo del niño las nuevas corrientes dieron un lugar importante a la educación física.

Quizá un punto en el que las cuatro obras se desvinculan más notablemente es en el trabajo con las fuentes. Como Martínez Boom y varios investigadores de la compilación de Ríos y Sáenz hacen parte del Grupo Historia de la práctica pedagógica, estas obras se relacionan un poco más en cuanto a sus modos de proceder. Sin embargo, las investigaciones están centradas en momentos y en problemas diferentes, por lo que las fuentes y la forma de analizarlas son distintas. Mientras que el grupo de Ríos y Sáenz hace uso principalmente de tesis de grado de los maestros de las escuelas normales y de textos escolares, Martínez Boom se enfoca más en el trabajo con actos legislativos, expedientes de escuelas y de maestros, junto con planes y reglamentos escolares. La forma de interrogar estas huellas del pasado varía dependiendo del direccionamiento que se le dé al ejercicio investigativo.

El libro que más se distancia en cuanto al trabajo con las fuentes es el de Cárdenas, quizá porque el autor pertenece más al campo de la educación que al de la historia. En principio, llama la atención que este es un libro en el que se hace un riguroso trabajo con prensa, principalmente con *El Tiempo*. Las referencias a este periódico ocupan doce de las veinticinco páginas de bibliografía. A pesar de que en términos generales Cárdenas realiza una labor bastante sólida, es preciso señalar un problema que se percibió en su trabajo con las fuentes.

Sucede que el autor recurre a fuentes oficiales y parece generalizar a partir de lo que estas dicen cómo se desarrolló el sistema educativo en el país. Por ejemplo, para señalar que entre los sesentas y los setentas hubo un énfasis en mejorar la educación, Cárdenas expone múltiples citas de quien fue ministro de educación en 1960 publicadas en *El Tiempo*. Con base en lo expuesto en el diario se encuentra que el ministro

sostuvo reiteradamente la necesidad de invertir en educación. Seguidamente, Cárdenas lanza cifras como la de que 484 millones de pesos que fueron invertidos para construir escuelas y subir sueldos de los maestros. El problema con este tipo de análisis es que al no contrastar las cifras con, por ejemplo, el presupuesto destinado para otros ministerios, realmente no se puede percibir qué tan importante fue el sistema educativo para la época. Que un ministro o un presidente sostengan a nivel discursivo que la educación es prioridad no implica que en la práctica lo haya sido. Quizá lo que el autor expuso es cierto; también puede ser que la reflexión sobre los alcances y limitaciones de las fuentes haya sido elaborada en un lugar que no fue el libro publicado.

En última instancia, es pertinente concluir brevemente con base en los hallazgos del trabajo. A raíz de este ejercicio llaman la atención los esfuerzos que algunos autores realizaron por vincular las prácticas pedagógicas a otros saberes, develando que los procesos sociales son el resultado de la intersección de líneas de fuerza bastante divergentes. Lo que permite este tipo de análisis es pensar en un tiempo histórico que esté menos limitado por la causalidad unidireccional y socioeconómica, y, a su vez, dejar de entender la historia de la educación como una categoría capaz de explicarse por sí misma. Las obras revisadas plantean una propuesta más compleja en la que el hecho relacionado con el saber pedagógico o con la educación debe ser analizado desde su lugar de emergencia, teniendo en cuenta que no existe una fórmula en la que este sea el efecto de una única causa calculable.

De ahí que en *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza* los autores recurran a procesos como el desarrollo de la psicología y de las ciencias naturales, al desarrollo institucional de las escuelas normales y a los discursos alrededor de la higiene (entre muchos otros elementos) para dar cuenta de la apropiación de la Escuela Nueva en diferentes regiones del país. También es por este motivo que Cárdenas encuentra en los discursos sobre la delincuencia infantil, en la inserción de las mujeres en el mundo laboral y en los propósitos de mejoramiento racial del Estado diversas líneas de fuerza que se cruzaron en la emergencia la educación preescolar. En términos generales, se puede sostener que los libros seleccionados estudian la práctica pedagógica desde un enfoque multicausal que, además, deja de lado la pretensión de situar los orígenes de los objetos de estudio.

Sostengo que la realidad es dispersa. Las clasificaciones son artificios elaborados por los seres humanos para poder organizar y pensar el mundo. De ahí que sea ilusorio pensar la historia como una sucesión de acontecimientos socioeconómicos, que en principio solo existen como tales porque en determinado momento se tomó una decisión de que lo hicieran. Así, las aproximaciones que en la actualidad se han hecho desde la historia de la educación podrían ser útiles para investigar desde otras áreas de la historia. Mas no se trata de seguir a cabalidad todos los procedimientos y concepciones de los libros, pues estos también son contingentes. Las investigaciones provienen de distintas instituciones y están marcadas por el lugar desde el cual escriben los autores. No existe en los trabajos un único método ni son iguales las categorías analíticas. En el presente texto fueron recogidos puntos de convergencia, pues este fue el propósito del balance.

Bibliografía

Castro, José Orlando. “Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber”. En *Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*, (vol. I). Bogotá: ICFES Colciencias, Sociedad Colombiana de Pedagogía, 2001. Consultado el 23 de mayo de 2016, <http://www.socolpe.org/data/public/libros/InvestigacionPedagogia/1-5Historia%20Educaci%F3n-EstadodelArte.pdf>

Cárdenas Forero, Óscar Leonardo. *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960 - 1990)*. Ibagué: Universidad del Tolima, 2014.

Guichot Reina, Virginia. “Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemología, devenir histórico y tendencias actuales”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2, no 1 (2006): 11-51. Consultado el día 23 de mayo de 2016, <http://www.redalyc.org/pdf/1341/134116859002.pdf>

Klaus Runge, Andrés. “Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de

Olga Lucía Zuluaga”. *Revista de Pedagogía* 23, no. 68 (2001). Consultado el día 23 de mayo de 2016, http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0798-97922002000300002&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Martínez Boom, Alberto. *Verdades y Mentiras sobre la escuela*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades, 2015.

Ríos Beltrán, Rafael y Sáenz Obregón, Javier, ed. *Saberes, sujetos y métodos de enseñanza: Reflexiones sobre la apropiación de la escuela nueva en Colombia*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES); Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 2012.

Vargas Aldana, Claudia María. *Los maestros en Bogotá. Sujetos políticos, sociales y de saber: 1945 - 1957*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2014.

Zuluaga Garcés, Olga Lucía. *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre Editores, 1999.