

**LA IDEA DE REGION PRESENTE EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE  
CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA PUBLICADOS EN COLOMBIA ENTRE  
1962 Y 1974**

**ÁNGELA CONSUELO BUSTOS NARVÁEZ  
NANCY JIMENA CHAMORRO ROSERO**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA  
SAN JUAN DE PASTO  
2015**

**IDEA DE REGION PRESENTE EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS  
SOCIALES DE SECUNDARIA PUBLICADOS EN COLOMBIA ENTRE  
1962 Y 1974**

**ÁNGELA CONSUELO BUSTOS NARVÁEZ  
NANCY JIMENA CHAMORRO ROSERO**

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de Socióloga**

**Asesor:  
Dr. Pedro Pablo Rivas Osorio**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE SOCIOLOGÍA  
SAN JUAN DE PASTO  
2015**

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

Las ideas y conclusiones aportadas en este Trabajo de Grado son Responsabilidad de los autores.

Artículo 1 del Acuerdo No. 324 de octubre 11 de 1966, emanado por el Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

Nota de Aceptación:

---

---

---

---

---

---

---

---

Firma del Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, Noviembre de 2015.

## AGRADECIMIENTOS

Mi primer pensamiento está dirigido a Dios, no sólo para agradecerle por alcanzar este objetivo de mi vida profesional, sino por todo lo que he aprendido en este proceso tanto en lo académico, como en lo personal y espiritual. Sé que Él ha estado presente porque ha puesto en mi camino personas maravillosas como mis padres, a quienes les debo además de la vida un eterno gracias por todo lo bueno que han inculcado en mí; mi hija Ariadna Elizabeth, quien con su existencia me ha impulsado y llenado de alegría; mis hermanos que me han apoyado siempre, mi familia y amigos que son mi soporte.

A nuestro asesor, el Dr. Pedro Pablo Rivas Osorio, de quien aprendí mucho no sólo por sus conocimientos, sino por la persona que es: alguien que alienta a seguir los sueños y que siempre estuvo dispuesto a ayudar en este extenso camino de la investigación. Un eterno gracias por su presencia permanente.

Finalmente pero no menos importante, está el reconocimiento a mi amiga y compañera de tesis Ximena Chamorro con quien iniciamos hace algunos años esta aventura y a quien le agradeceré eternamente su apoyo y comprensión durante todo este tiempo. Igualmente a su familia por haberme brindado un espacio en sus vidas.

Ángela Bustos Narváez

A mis padres por inculcarme el amor por el conocimiento, la dedicación en el trabajo, la perseverancia en los objetivos y la tenacidad ante los obstáculos, valores siempre presentes en mi proceso de investigación. A mis hermanas, por su cariño y apoyo incondicional.

A nuestro tutor, Dr. Pedro Pablo Rivas Osorio, por su tiempo, disposición y compromiso. Una palabra, un garabato bastaban para recordar que investigar es atreverse a explorar y que perder el camino también es un hallazgo.

A mi amiga y compañera en este proceso, por creer que es posible, por ser complemento y mantenerse en pie cuando yo quería rendirme. En complicidad cada una construyó su propio viaje.

A todas las personas que hicieron parte de esta experiencia: familia, amigos, docentes, estudiantes, bibliotecarios... Cada uno contribuyó a su manera en este propósito.

Al ser más importante, el Dueño de la Vida, por ponerme en el lugar correcto, con las personas indicadas y en el momento preciso. Su voluntad es perfecta.

Ha sido un viaje largo y accidentado, sin duda satisfactorio. Me quedan nuevos equipajes y una confianza renovada en mi andar.

¡Infinitas gracias!

Ximena Chamorro Rosero

## RESUMEN

Esta investigación indagó acerca de la idea de región presente en los textos escolares de ciencias sociales de secundaria en un periodo determinante en la historia de Colombia, el Frente Nacional, cuando las clases dirigentes se debatían entre salvaguardar sus intereses bajo la figura del Estado-nación y las nuevas territorialidades producidas por la II Guerra Mundial. Se analizaron 17 textos con la metodología Análisis de Contenido y las técnicas de conteo de los términos “región” y sus derivados, su clasificación en categorías léxicas y la identificación de funciones semánticas, todas con carácter exploratorio.

No se encontró una intención clara de los autores frente a la categoría región, el uso de este término en los textos es descuidado y ambiguo; no obstante, se halló marcada relación con aspectos físico-naturales frente a incipientes elementos económicos, ideológicos, culturales y sociales. Por ello, el enfoque de la idea de región presente en los manuales es sustancialmente geográfico, aunque también se identificó cierto tinte político-administrativo hacia el final del periodo estudiado (1962-1974) y una mínima perspectiva sociocultural. Esta representación de lo regional se corresponde con el sujeto que pretendían formar esos textos, un ciudadano identificado con los valores e instituciones nacionales, antes que un sujeto empoderado de su territorio y consciente de su historicidad.

Estos resultados y los antecedentes encontrados con respecto a la categoría nación, corroboran que los textos escolares son potentes instrumentos ideológicos que median entre los actores escolares y su cotidianidad y los proyectos sociopolíticos vigentes, de ahí que su estudio sea fundamental para la historia social y la historia de la educación en particular.

**PALABRAS CLAVES:** Ciencias sociales, texto escolar, conocimiento, ideología, realidad, territorio, región.

## ABSTRACT

This research investigates about the idea of this region in social science textbooks in secondary decisive period in the history of Colombia, the National Front, when the ruling classes were torn between safeguarding their interests under the guise of the nation state and new territoriality produced by the Second World War. 17 texts with the content analysis methodology and techniques of counting the terms "region" and their derivatives, their classification in lexical categories and identification of semantic functions, all exploratory analyzed.

No clear intention of the authors against the category region was found, the use of this term is neglected texts and ambiguous; however, strong relationship with physical and natural aspects address emerging economic, ideological, cultural and social elements was found. Therefore, the focus of the idea in this region is substantially geographical manuals, although some political-administrative dye towards the end of the studied period (1962-1974) and a minimum sociocultural perspective were also identified. This representation of the regional corresponds to the subject tried to form these texts, a citizen identified with the values and institutions, rather than a subject of their territory empowered and aware of its historicity.

These results and background found with respect to the category nation, corroborate that textbooks are powerful ideological tools that mediate between the school actors and their daily lives and the current socio-political projects, hence its study is fundamental to the social history and history of education in particular.

**KEYWORDS:** Social science, textbook, knowledge, ideology, reality, territory, region.



## CONTENIDO

	Pág.
1. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROBLEMA.....	17
1.1 DESCRIPCION DEL PROBLEMA .....	17
1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	18
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	18
1.4 OBJETIVOS.....	20
1.4.1 Objetivo general.....	20
1.4.2 Objetivos específicos. ....	20
2. EL TEXTO ESCOLAR, UN INSTRUMENTO IDEOLÓGICO EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE CONOCIMIENTO .....	21
2.1. IMPLICACIONES IDEOLÓGICAS DEL CONOCIMIENTO .....	22
2.2. FUNCIÓN IDEOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN.....	26
2.3 EL TEXTO ESCOLAR COMO DISPOSITIVO IDEOLÓGICO.....	27
2.3.1 Soporte de la versión oficial de la realidad.....	29
2.3.2 Referente identitario.....	30
2.4 EL TEXTO ESCOLAR, INSTRUMENTO PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO.....	32
3. TRANSFORMACIÓN DEL PARADIGMA EDUCATIVO EN COLOMBIA.....	35
1960-1970.....	35
3.1. EDUCACIÓN Y DESARROLLO.....	36
3.1.1. Planificación educativa.....	38
3.2. TRANSFORMACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO.....	40

3.2.1. Decretos 045 de 1962 y 080 de 1974. ....	42
4. METODOLOGÍA .....	50
4.1 EL ANÁLISIS DE CONTENIDO .....	51
4.2 ESTRUCTURA DEL ANÁLISIS .....	53
4.2.1 Primer segmento de información. ....	54
4.2.2 Segundo segmento de información . ....	55
4.2.3 Tercer segmento de información. ....	57
4.3 UNIDADES DE ANÁLISIS .....	62
4.3.1 Unidades de muestreo. ....	62
4.3.2 Unidades de registro. ....	65
4.3.3 Unidades de contexto .....	65
4.4 SISTEMA DE CÓDIGOS .....	66
4.4.1 Código del libro. ....	66
4.4.2 Código de fichas textuales. ....	67
4.4.3 Código de gráficos. ....	67
5. ASPECTOS Y ENFOQUES DE LA IDEA DE REGIÓN EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES .....	68
5.1.1 El término “región” y sus derivados en el área de ciencias sociales. ....	72
5.1.2 Aparición cronológica de los términos “región” y sus derivados .....	77
5.2. ANÁLISIS POR CATEGORÍA LÉXICA .....	80
5.2.1 El adverbio “regionalmente” .....	86
5.2.2 La ausencia de verbos. ....	87

5.3. ANÁLISIS POR FUNCIÓN SEMÁNTICA.....	84
5.3.1. Función describir.....	90
5.3.2. Función determinar. ....	94
5.3.3. Función situar. ....	97
6. LA ENSEÑANZA DE LO REGIONAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA .....	103
6.1 ESTUDIOS SOCIALES: HISTORIA, GEOGRAFÍA E INSTRUCCIÓN CÍVICA.....	105
6.2 LO REGIONAL EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES	106
6.3 REGIÓN, UN CONCEPTO AMBIGUO .....	108
7. CONTRIBUCIÓN DE LOS TEXTOS ESCOLARES A LA FORMACIÓN DE SUJETOS SOCIALES .....	112
7.1 EL SUJETO QUE FORMAN LAS CIENCIAS SOCIALES.....	113
7.2 EL SUJETO PRESENTE EN LOS TEXTOS ESCOLARES RELACIONADO CON REGIÓN.....	116
8. CONCLUSIONES .....	117
9. RECOMENDACIONES.....	123
BIBLIOGRAFÍA.....	124

## LISTA DE CUADROS

	<b>Pág.</b>
Cuadro 1. Formato para base de datos aparición de los términos “región” y derivados .....	55
Cuadro 2. Formato para base de datos comparativa según tipo de gráfico.....	55
Cuadro 3. Formato para base de datos por categoría léxica .....	57
Cuadro 4. Formato para registrar datos clasificados según unidad léxica y asignatura .....	57
Cuadro 5. Formato para identificación de funciones de los términos “región” y sus derivados.....	58
Cuadro 6. Formato para clasificación de descriptores .....	60
Cuadro 7. Formato de clasificación de límites .....	60
Cuadro 8. Formato de clasificación de situaciones .....	61
Cuadro 9. Formato clasificación de sujetos .....	62
Cuadro 10. Muestra de textos escolares analizados .....	64

## LISTA DE GRAFICAS

	<b>Pág.</b>
Gráfico 1. Aparición de los términos “región” y derivados en Geografía.....	73
Gráfico 2. Aparición de los términos “región” y derivados en Instrucción Cívica ...	73
Gráfico 3. Aparición de los términos “región” y derivados en Historia.....	74
Gráfico 4. Aparición del término “región” por asignatura.....	75
Gráfico 5. Aparición del término “subregión” por asignatura.....	75
Gráfico 6. Aparición del término “regional” por asignatura.....	76
Gráfico 7. Aparición del término “regionalismo” por asignatura.....	77
Gráfico 8. Aparición de los términos “región” y derivados en orden cronológico ...	78
Gráfico 9. Presencia de categorías léxicas por asignatura.....	81
Gráfico 10. Porcentaje de los factores de la función describir.....	94
Gráfico 11. Porcentaje de los límites de la función determinar.....	97
Gráfico 12. Porcentaje de las situaciones de la función situar.....	101

## LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Intensidad horaria para el ciclo básico de enseñanza media – decreto 045 de 1962.....	45
Tabla 2. Intensidad horaria para el Ciclo de Educación Secundaria o Bachillerato – Decreto 045 de 1962 .....	46
Tabla 3. Intensidad horaria para el ciclo de educación secundaria o bachillerato – decreto 080 de 1974 .....	47
Tabla 4. Base de datos de primer orden: frecuencia de aparición de los términos región y sus derivados .....	71
Tabla 5. Consolidado de frecuencias de aparición del término región y sus derivados por asignatura .....	72
Tabla 6. Base de datos de segundo orden: Clasificación por categoría léxica de los términos región y derivados.....	80
Tabla 7. Consolidado de frecuencias de las categorías léxicas por asignatura .....	81
Tabla 8. Sustantivos complementados por el término “regional(es)” .....	84
Tabla 9. Sustantivos complementados por el adjetivo “subregional” .....	85
Tabla 10. Sustantivos complementados por el adjetivo “regionalista” .....	86
Tabla 11. Términos modificados por el adverbio “regionalmente” .....	87
Tabla 12. Consolidado de funciones según asignatura .....	89
Tabla 13. Predominio de funciones por área .....	90
Tabla 14. Componentes empíricos de la función describir .....	93
Tabla 15. Componentes empíricos de la función determinar .....	96
Tabla 16. Componentes empíricos de la función situar .....	100
Tabla 17. Presencia de sujetos con relación a región en los manuales.....	113

## PRESENTACIÓN

Antes de exponer los resultados de este trabajo, que se propuso responder a la pregunta ¿cómo aparece la idea de región en los textos escolares de ciencias sociales de secundaria, publicados en Colombia entre 1962 y 1974?, es importante reconstruir la historia de esta pregunta.

Lecturas y reflexiones acerca de las nuevas territorialidades producidas por el desarrollo de las comunicaciones y sus efectos en la conformación social, cultural y política del mundo, así como la tendencia a la homogeneización de las sociedades en torno a la racionalidad económica, llevaron a las dos inquietudes que en esencia motivaron esta investigación: la cuestión de la identidad y la necesidad de pensar proyectos sociopolíticos que respondieran a la realidad concreta de los sujetos sin que eso signifique aislarse de la dinámica global. Inquietudes que plantearon relaciones entre identidad y territorio, territorio y proyectos sociopolíticos y entre éstos y el sujeto.

Este proceso se apoyó en la revisión del concepto de región desde diversos autores como Orlando Fals Borda, José Luis Coraggio, George Pierre, entre otros pertenecientes a diversas disciplinas y perspectivas. La conclusión de dicho recorrido fue la ambigüedad de dicha categoría, debido a sus diversos significados y resoluciones territoriales. Razón por la cual se decidió elaborar un concepto propio que si bien no se tomó como guía para explorar los aspectos y enfoques de la idea de región, aportó valiosos elementos de interpretación de los resultados.

Esta definición de región buscó alejarse de la discusión globalidad-localidad, dentro de la cual suele pensarse actualmente, porque se considera que no explica lo regional y más bien lo diluye en el discurso de la globalización. Por el contrario, es un concepto que pretende recoger la importancia del lugar como espacio vivido, subjetivamente asumido, y reconocer la necesidad del mundo como campo de posibilidades, para articularlos de manera que sean mutuamente funcionales.

Paralelamente, la inquietud por la identidad, su formación e implicaciones sociales, resultó en el interés por el papel del sujeto en la construcción de la realidad; su participación en la producción social de conocimiento y la formación de su conciencia histórica como fuente de transformación.

A este punto, se tenía dos problemas a investigar: por un lado, la idea de región y, por otro, los sujetos sociales, inquietudes que hallaron puntos de encuentro cuando se planteó la educación como vértice de análisis, toda vez que actúa como mediadora entre las ideas proyectadas en la conciencia y los proyectos sociopolíticos. En adelante se delimitó la investigación al ciclo de secundaria y el periodo comprendido entre los decretos 045 de 1962 y 080 de 1974, época en la

cual la racionalidad económica se expresó en la planificación y la diversificación educativa.

El texto escolar apareció aquí como un vértice, un espacio para ver tanto el conocimiento socialmente compartido y legitimado, como las representaciones acerca de región. Un instrumento que, siendo esencialmente pedagógico, tiene profundas implicaciones y alcances ideológicos.

De esa manera se llegó a formular la pregunta de investigación, pero los caminos para hallar respuestas fueron aún más diversos, toda vez que este trabajo se asumió con carácter exploratorio. Aciertos y errores fueron estructurando técnicas de análisis que permitieron descubrir la riqueza que encierra un texto escolar y el lugar, silencioso y discreto, pero eficiente que éste tiene en la memoria colectiva.

Con esta claridad, se exponen los resultados de la investigación de la siguiente manera: el primer capítulo contiene el planteamiento general del problema, el segundo y el tercero están dedicados al marco teórico y marco histórico, respectivamente. En el capítulo cuarto se ubicó la metodología, mientras el quinto, sexto y séptimo están dedicados a exponer los aspectos y enfoques de la idea de región, lo que las ciencias sociales de la época enseñaban acerca de lo regional y, finalmente, la contribución de los textos a formar sujetos sociales. Como anexo se encuentran todos los insumos que se usaron en el proceso de investigación.

Es así como todo pensamiento tiene una historia; cada planteamiento teórico nació de una pregunta; toda investigación es un camino; toda respuesta un nuevo comienzo.



# 1. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL PROBLEMA

## 1.1 DESCRIPCION DEL PROBLEMA

El carácter oficial, la difusión nacional y su fácil acceso hacen del texto escolar una fuente, no sólo válida sino importante, para la historia de la educación y la historia social en general, debido a que en él convergen la tradición académica, saberes pedagógicos, la cultura y la industria editorial.

Además, en los textos escolares se evidencia una determinada forma de construir el conocimiento, la cual obedece a ciertos criterios que son producto y a la vez constituyen la cultura política de una nación, es decir, los valores, prácticas, discursos y relaciones sociales más o menos compartidas por los miembros de una sociedad y formadas en un contexto político e histórico determinado. Así lo demuestran investigaciones realizadas en diferentes países donde se analiza la relación entre los textos escolares de ciencias sociales y la construcción de nación.

En el contexto histórico de esta investigación, lo anterior tiene particular importancia porque la intensificación de las relaciones económicas en el ámbito internacional después de la Segunda Guerra Mundial generó condiciones sociales y políticas distintas a las del siglo XIX, que de una u otra manera influyeron en los espacios de socialización en el sentido que constituyeron nuevas formas de ver el mundo y, por lo tanto, nuevas expectativas y necesidades para los individuos y los Estados. El texto escolar, como parte de esos procesos, no fue la excepción y también sufrió transformaciones paulatinas de fondo y forma.

En ese orden de ideas, hechos como la constitución, en 1965, de la Comisión de Textos Escolares y el Fondo Rotatorio Nacional del Texto Escolar Gratuito ponen en evidencia que los contenidos académicos están condicionados por factores externos al proceso educativo. De ahí que el texto escolar se conciba, también, como un instrumento ideológico que difunde y contribuye a legitimar un determinado orden social.

Se estableció los decretos 045 de 1962 y 080 de 1974 como delimitantes históricos de este trabajo, porque hacen parte de una serie de reformas que buscaron implementar los nuevos imaginarios de desarrollo y modernización en el campo educativo, expresados concretamente en lo que se denominó planificación educativa.

Estos imaginarios marcaron el rumbo que tiene la educación colombiana en la actualidad, ya que su objetivo pasó de ser la formación de ciudadanos, ideal compatible con el proyecto de nación que venía desde el siglo XIX, a la formación de individuos productivos, mano de obra acorde con las exigencias del mercado

global. Ello explica la aparición de nuevos modelos educativos como el de los colegios INEM, creados en 1969.

Difundir y hacer necesarias tales exigencias fue el propósito de las misiones extranjeras (Currie, Lebrecht, Alemana, Alianza para el Progreso, entre otras) que se llevaron a cabo en Latinoamérica bajo la idea de la cooperación internacional y que pretendieron evaluar las condiciones sociales de estos países con el fin de 'sugerir' estrategias para encaminarlos hacia la modernización.

Este contexto transformó la dinámica educativa, desde la práctica docente en el aula, hasta las políticas nacionales e internacionales en esta materia, todo con miras a poner en circulación entre las generaciones jóvenes una serie de imaginarios y expectativas derivados de la producción. En el caso de las ciencias sociales, esto significó disminuir la intensidad horaria para dar paso a las áreas técnicas e incorporar paulatinamente nuevos contenidos, transformaciones que se vieron reflejadas en los textos escolares.

Es así como el área de ciencias sociales se ha encargado de legitimar, a través de las nuevas generaciones, el orden social vigente. En consecuencia, categorías como las de región y nación se configuran de una manera diferente y se difunden con matices distintos que es necesario conocer para entender el contexto que enmarca las nuevas relaciones con el territorio, las identidades y el conocimiento.

## **1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

¿Cómo aparece la idea de región en los textos escolares de ciencias sociales de secundaria publicados entre 1962 y 1974?

## **1.3 JUSTIFICACIÓN**

Las territorialidades contemporáneas han redefinido las fronteras nacionales, creando relaciones que cada vez prescinden más de la mediación de los Estados. Por esa razón, la región cobra importancia como configuración territorial funcional a las nuevas condiciones internacionales.

Además, por ser una configuración de escala media, que recoge la dinámica del lugar y la articula con el mundo, permite ampliar las posibilidades para poblaciones hasta ahora invisibilizadas. No obstante, también obliga a salvaguardar los procesos de identidad local, como garantía de que el desarrollo responda a las necesidades de los pueblos y no sólo al modelo de la modernidad en cuyo horizonte están los países industrializados.

Lo anterior significa que la región, así concebida, es un espacio con profundas implicaciones político-administrativas, socioeconómicas e ideológicas, de ahí que sea un tema de gran importancia para la sociología.

Ahora bien, el análisis de la idea de región en los textos escolares es un ejercicio novedoso que no sólo permite conocer cómo se presenta esta categoría en el ámbito escolar, sino que deja entrever hasta dónde han permeado las relaciones de poder que se generaron en la postguerra con la invención del desarrollo, así como su vinculación con el pensamiento y las prácticas políticas de las clases dirigentes del país. Esto, porque en la época que aborda esta investigación, el Frente Nacional, el objetivo de las élites era fortalecer el Estado-nación como figura que representaba y protegía sus intereses.

Que tales relaciones se expresen, explícita o implícitamente, en los textos escolares indica, por un lado, que lo que ocurrió después de 1950 no sólo tuvo consecuencias económicas y políticas, sino que transformó simbólicamente al mundo; y, por otro, que los manuales escolares son potentes instrumentos ideológicos al servicio del proyecto político vigente.

En ese sentido el estudio de los manuales escolares es una tarea necesaria para la historia social y la historia de la educación, pero también para ciencias como la sociología, en especial la corriente teórica de la sociología del conocimiento que busca explicar las relaciones sociales en función del conocimiento acumulado en determinado contexto y momento histórico.

Por otra parte, como los textos escolares son de uso cotidiano y sistemático, y además su influencia en la conciencia individual es sutil porque sólo le basta su diseño y composición para transmitir valores e imaginarios sociales, es importante analizar su contribución a la formación de sujetos.

Para ello, hay que leerlos con una mirada crítica, estableciendo los aspectos que lo influyen: políticas editoriales, ideología del autor, proyecto político vigente, entre otros; pero también sus indeterminaciones, los espacios que puede brindar para generar en los estudiantes una conciencia histórica que vincule su propio devenir con la historia compartida, su espacialidad con el territorio, su vocación con las posibilidades de transformar la realidad. Sólo así la educación habrá cumplido su tarea: formar a las nuevas generaciones para que se apropien de lo existente, lo transformen y lo pongan a su servicio.

## **1.4 OBJETIVOS**

**1.4.1 Objetivo general.** Conocer los determinantes de la idea de región en los textos escolares de ciencias sociales de secundaria publicados en Colombia entre 1962 y 1974.

### **1.4.2 Objetivos específicos.**

- Conocer los criterios que determinan lo que enseñan las ciencias sociales de secundaria respecto a lo regional.
- Identificar los aspectos que han definido la idea de región en los textos escolares de ciencias sociales de secundaria.
- Identificar los diferentes enfoques bajo los cuales se ha definido la región en los textos escolares de secundaria.
- Analizar, en los textos escolares de ciencias sociales de secundaria, la contribución a la formación de 'sujetos sociales'.

## 2. EL TEXTO ESCOLAR, UN INSTRUMENTO IDEOLÓGICO EN LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE CONOCIMIENTO

El interés por investigar textos escolares en Colombia ha crecido en las dos últimas décadas, en parte, debido a que varios estudios\* han encontrado relación entre éstos y los proyectos sociopolíticos vigentes en el momento de su publicación, lo cual los ratifica como una valiosa fuente histórica.

Estas investigaciones han demostrado que el contenido de los textos escolares, así como su diseño, están influenciados por factores extraescolares como la posición social del autor, las políticas de las casas editoriales y las características del momento histórico en el que surgen, entre otros. Por otra parte, han puesto de manifiesto que las relaciones que se configuran en el contexto escolar no se dan de forma aislada, sino que reflejan, reproducen y/o transforman la dinámica social de la que hacen parte.

La participación de los textos escolares en este proceso es notable: su uso simultáneo y masivo, así como su carácter oficial y metódico, los convierte en instrumentos eficientes para fijar en la conciencia individual determinadas creencias y representaciones sociales acerca de la realidad, ya que el contenido de los manuales no sólo viene dado por las necesidades educativas de los estudiantes, ciclos y metodologías, sino que se define en medio de las diferentes fuerzas sociales que luchan por influir en la sociedad. En ese sentido, además de la pedagogía, tienen una importante dimensión ideológica.

---

\* *Nota aclaratoria:* Entre estas investigaciones se encuentran las que sirvieron como antecedentes al presente trabajo, donde se analiza la categoría nación en textos escolares de ciencias sociales y se concluye que cumplieron un valioso papel en la tarea de consolidar la identidad nacional en las generaciones jóvenes.

“La Argentina en la escuela, la idea de Nación en los textos escolares. Significado del texto en el discurso” Disponible en: [http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/marco/pdf/romero\\_cap1corr.pdf](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/marco/pdf/romero_cap1corr.pdf) ROMERO, Luis Alberto (Coord.). La Argentina en la escuela, la idea de Nación en los textos escolares. Significado del texto en el discurso’. Buenos Aires : Siglo XXI Editores, 2004). (consultado 10 de diciembre de 2009).

“Cultura escolar, ideología y geografía: de la “identidad nacional” a la “identidad europea” o a la construcción de un objeto de enseñanza (RODRIGUEZ LESTEGAS, Francisco. Cultura escolar, ideología y geografía: de la “identidad nacional” a la “identidad europea” o a la construcción de un objeto de enseñanza. Universidad de Santiago de Compostela. En: Revista de Educación, 2006. p. 837-858.

“RAMIREZ, Tulio. Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos escolares venezolanos’ ([http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s0798-97922000100003&script=sci\\_arttext..](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s0798-97922000100003&script=sci_arttext..) Universidad Central de Venezuela. En: Revista de Pedagogía, enero de 2002, Vol. 23, No. 66, págs. 41-72. (consultado 11 de noviembre 2009).

“La identidad nacional en los textos de ciencias sociales: Colombia 1900-1950’ (HERRERA, Martha Cecilia y otros. La identidad nacional en los textos de ciencias sociales: Colombia 1900-1950. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003. 208 p.)

Esta investigación concibió el texto escolar en esa dimensión e intentó establecer algunas relaciones con la construcción social de conocimiento, así como su papel en la configuración de la realidad. Para ello, tomó como base teórica la sociología del conocimiento con autores como Peter Berger, Thomas Luckman y Karl Manheim. Así mismo, conceptos como el de ideología de A. Teun van Dijk y el de educación de Emilio Durkheim, nociones que contribuyeron a comprender mejor el fenómeno educativo en Colombia en la época del Frente Nacional.

En lo que respecta al sujeto el referente teórico es el sociólogo Hugo Zemelman con su pensamiento no parametral.

Finalmente, los estudios acerca de textos escolares de Alain Choppin, Agustín Escolano Benito, Gabriela Ossenbach y Martha Cecilia Herrera, entre otros, también sirvieron de guía y sustento del presente trabajo.

## **2.1. IMPLICACIONES IDEOLÓGICAS DEL CONOCIMIENTO**

Antes de abordar lo concerniente al texto escolar y su participación en la construcción social de la realidad, es necesario precisar lo que se entenderá por conocimiento e ideología.

Desde el punto de vista fenomenológico, “conocer es [...] “aprehender”, es decir, el acto por el cual un sujeto aprehende un objeto”<sup>1</sup>.

En el proceso de conocer intervienen un sujeto cognoscente y un objeto de conocimiento. Respecto al objeto de conocimiento, la fenomenología admite que se “desdobra en dos: el objeto mismo en cuanto tal y el objeto en cuanto representado o representable”<sup>2</sup>. Al incorporarse a la estructura mental del sujeto, el objeto está en él como representación\*, por eso, “decir que el sujeto aprehende el objeto equivale a decir que lo representa”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía, tomo I. Madrid: Alianza Editorial, tercera edición, 1981. p. 598

<sup>2</sup> *Ibíd.*, p. 598.

\* La representación es el proceso que media entre el sujeto cognoscente y la realidad cognoscible y que constituye el hecho mismo de conocer. De acuerdo con Stuart Hall, existen básicamente tres enfoques para explicar el proceso de representación o de producción de las ideas: el enfoque reflectivo considera que el sentido reposa en el objeto y el lenguaje funciona como un espejo que lo proyecta en la mente; el enfoque intencional plantea que es el sujeto quien da sentido al objeto y el enfoque constructivista arguye que el sentido se construye usando conceptos y signos. HALL, Stuart. El trabajo de la representación. p 9-10). Disponible en: ( [http://www.unc.edu/\\_restrepo/simbolica/hall.pdf](http://www.unc.edu/_restrepo/simbolica/hall.pdf)).

<sup>3</sup> FERRATER MORA, Op.cit. p. 598-599

El sujeto cognoscente es un ser individual y social. Como ser individual, posee emociones, pasiones, intereses, motivaciones, necesidades, etc., que direccionan su intención de conocer hacia determinados objetos o determinados aspectos de los objetos y la realidad. Como ser social está inmerso en una cultura, desempeña ciertos roles sociales y posee una posición social, lo que influye consciente e inconscientemente en su estructura mental.

Karl Mannheim<sup>4</sup> sostiene que el conocimiento no es una producción de un solo sujeto, aunque está arraigada en la experiencia individual es una construcción colectiva basada en la posición social que éste comparte con otros. Para él, el factor determinante en ese sentido es la pertenencia a grupos sociales:

“...el conocimiento es, desde el principio, un proceso “cooperativo” de la vida del grupo, en la que cada uno desenvuelve su conocimiento dentro de la trama de un destino común, de una común actividad, y de la superación de dificultades comunes (en lo cual, sin embargo, cada uno tiene una participación diferente)”.

Según este autor, los grupos actúan como estabilizadores de la experiencia individual, brindan al sujeto esquemas de interpretación que facilitan la orientación de su conducta en el continuo fluir del mundo. El criterio de pertenencia, sin embargo, no siempre es consciente, basta con compartir opiniones similares frente a situaciones específicas<sup>5</sup>, por lo cual cualquier conocimiento respondería a intereses de grupos.

Lo anterior plantea que las representaciones son elaboraciones sociales producidas en situaciones específicas, donde están en juego intereses y expectativas que guían la percepción y diversifican el conocimiento. Esto explica las variaciones culturales y las transformaciones históricas del pensamiento, así como la existencia de visiones diferentes del mundo, perspectivas que compiten entre sí por legitimarse como verdaderas o correctas en un determinado momento histórico.

Por su parte, Peter Berger y Thomas Luckman<sup>6</sup>, sostienen que el conocimiento es el centro del proceso social de construcción de la realidad, el cual explican mediante tres momentos dialécticos: externalización, objetivación e internalización, momentos que se corresponden con tres premisas básicas de su teoría: “la sociedad es un producto humano”, “la realidad es una realidad objetiva” y “el hombre es un producto social” respectivamente.

---

<sup>4</sup> MANNHEIM, Karl. Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento. México: Fondo de Cultura Económica, segunda edición en español, 1987. p. 26

<sup>5</sup> *Ibíd.*, p. 19

<sup>6</sup> BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. p. 82

Desde su perspectiva, el conocimiento no se construye a partir de la contemplación de una esfera individual e interior, sino en la relación del sujeto con el mundo y con otros sujetos, a través de su continua externalización en actividad. En la interacción social el conocimiento se habitúa e institucionaliza en roles que conforman un orden social específico, soporte de la vida cotidiana donde se arraiga el conocimiento. Finalmente, dicho orden se proyecta en la conciencia individual para que sea internalizado como legítimo.

Por ello, plantean que conocimiento y realidad se definen mutuamente, el primero como “la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que poseen características específicas”, y realidad como “una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes de nuestra propia volición”<sup>7</sup>.

Esta mutua determinación constituye la dialéctica fundamental de la sociedad, ya que el conocimiento “programa los canales en que la externalización produce un mundo objetivado; objetiviza este mundo a través del lenguaje y del aparato cognoscitivo basado en el lenguaje, vale decir, lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad [y] se internaliza de nuevo como verdad objetivamente válida en el curso de la socialización”<sup>8</sup>, tarea en la cual tiene una importante participación el texto escolar.

De lo dicho hasta el momento podemos concluir que el conocimiento está histórica y culturalmente determinado y por tanto es relativo, que a su vez determina lo que se considera real en cada contexto social y que provee al sujeto de las herramientas básicas para integrar y estabilizar su experiencia individual y social. Además, que el conocimiento no es neutral porque al construirse desde posiciones sociales\* tiene implicaciones ideológicas.

No es posible establecer el límite entre ideología y conocimiento, sin embargo, analizar los aspectos ideológicos del conocimiento contribuye a una mejor comprensión de la realidad, toda vez que implica desentrañar las fuerzas sociales que están en juego en un momento dado y su influencia en la mente de los sujetos. En ese sentido, la noción de ideología que propone A. Teun van Dijk es de gran utilidad\*\*.

---

<sup>7</sup>Ibíd., p. 11

<sup>8</sup> Ibíd. ,p. 87

\* Por posición social aquí se entiende los lugares del orden social de los que participa el sujeto no únicamente en términos de clase, sino de grupos sociales a los que se adhiere consciente e inconscientemente a lo largo de su vida.

\*\* Se tuvieron en cuenta otras nociones de ideología, en especial la de Karl Mannheim, pero consideramos que la de A. Teun van Dijk es más apropiada para analizar textos escolares porque su enfoque sociocognitivo brinda los elementos teóricos necesarios para comprender el vínculo de la esfera micro con la macrosocial; además, porque tiene en cuenta la dimensión discursiva y se aleja de la idea de “falsa conciencia” proveniente del marxismo.



Este autor aborda la ideología desde un enfoque multidisciplinario y tridimensional: en la dimensión cognitiva explica qué son y cómo se organizan las creencias; en la social, su relación con la identidad de grupo y en la discursiva, la forma en que las ideologías se expresan y reproducen en la sociedad.

Propone la expresión “cognición social” para referirse a que las representaciones son productos mentales que se explican en función de sus implicaciones sociales, dado que el sistema cognitivo o, de forma más sencilla, “la mente”, se construye y se utiliza socialmente y opera dentro de contextos específicos<sup>9</sup>. Además, parte de la noción de creencia, más amplia que la de conocimiento en el sentido de que incluye emociones, opiniones, actitudes y valores que también se involucran en el procesamiento de información. Para él, el conocimiento es una categoría específica de creencias, las creencias consideradas verdaderas de acuerdo con criterios socialmente compartidos e históricamente variables<sup>10</sup>.

Mientras el conocimiento se basa en criterios de verdad (orden epistémico), la ideología se sustenta en categorías de juicio derivadas de la posición social (orden moral), ya que se compone de creencias evaluativas y opiniones acerca de la realidad. El término ideología se refiere al conjunto de “creencias sociales generales y abstractas, compartidas por un grupo”, que controlan u organizan el conocimiento y las opiniones (actitudes) más específicas de un grupo”<sup>11</sup>.

De acuerdo con este autor, ideología y grupo se estructuran en torno a las mismas categorías: quiénes son (pertenencia), qué hacen (actividades), qué quieren (objetivos), qué creen (valores), dónde se ubican (relaciones con otros grupos) y qué tienen (recursos)<sup>12</sup>. A partir de estos criterios, los grupos establecen entre sí relaciones de confrontación, dominación y resistencia como consecuencia de la lucha por la hegemonía epistémica y moral en la sociedad.

Finalmente, esta concepción de ideología funciona como una “interfase” entre el conocimiento personal y cultural o socialmente compartido, así como entre experiencia particular y colectiva, por lo cual es muy útil para analizar los manuales escolares si se considera que éstos son mediadores entre el conocimiento válido en un determinado contexto y las mentes de los estudiantes.

---

<sup>9</sup> VAN DIJK, Teun A. Ideología. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 70.

<sup>10</sup> *Ibíd.*, p. 38

\* El autor aclara que la noción de grupo sólo se aplica al conjunto de personas que comparten representaciones sociales o una interpretación particular del mundo, aun cuando sus miembros participen diferenciadamente en ella.

<sup>11</sup> *Ibíd.*, p. 72

<sup>12</sup> VAN DIJK, Teun A. Ideología. Barcelona: Gedisa, 2000. p. 197

## 2.2. FUNCIÓN IDEOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN

Dado que el conocimiento responde a las condiciones históricas y culturales de cada sociedad y tiene implicaciones ideológicas como se expuso en el aparte anterior, los procesos e instituciones encargados de su transmisión también obedecen a esas características. En ese sentido, la socialización y concretamente la educación formal, son procesos de adhesión a la sociedad mediante la internalización de representaciones, auto-representaciones, actitudes y opiniones compartidas de la realidad.

La socialización, entendida como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad o de un sector de él”<sup>13</sup>, escoge del cúmulo social de conocimiento las representaciones que considera necesarias para mantener el orden social vigente o para transformarlo, según sea la orientación ideológica de los agentes de socialización.

Así mismo, los procesos educativos responden al ideal de sujeto de cada sociedad, ideal que representa las expectativas, valores y conocimientos que la definen y que sirve de horizonte a los procesos educativos.

Emilio Durkheim define la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para la vida social” y sostiene que “tiene como objetivo suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica”<sup>14</sup>. Estos requerimientos obligan a implementar dos subprocesos: uno de homogenización, donde el sujeto adquiere el conocimiento cultural o socialmente compartido y otro diferenciador, encargado de los conocimientos específicos para el desempeño de roles. Éste último es más sensible al control ideológico porque está directamente relacionado con posiciones sociales.

Con base en lo anterior, la socialización y en particular la educación, pueden definirse como procesos de ideologización.

“...la educación en términos generales, es el efecto social en los hombres que les permite, debido a sus diversas actividades, forjar ideas y explicaciones respecto a las diversas formas de manifestarse la práctica social; ideas acerca de la producción, de la organización de los hombres, de los otros hombres, etc.; también diríamos que es la adquisición y desarrollo de ciertas actitudes psicológicas hacia la sociedad y sus componentes. Actitudes que se expresan a través de ideas (de diversa

---

<sup>13</sup> *Ibíd.* P. 160

<sup>14</sup> DURKHEIM, Emilio. Educación y sociología. Barcelona: Fontanella, 1975. p. 10

índole) que representan tendencias o formas de expresión de grupos sociales”<sup>15</sup>.

Bajo esa perspectiva, todos los componentes de los procesos educativos como ciclos, áreas, contenidos, metodologías, herramientas pedagógicas, etc., tendrían una función ideológica.

### 2.3 EL TEXTO ESCOLAR COMO DISPOSITIVO IDEOLÓGICO

Los textos escolares en esencia son herramientas pedagógicas, por eso su contenido se organiza según áreas de conocimiento, ciclos y necesidades educativas, entre otros criterios académicos. No obstante, también son construcciones culturales, productos editoriales y, como se ha planteado antes, dispositivos ideológicos.

De acuerdo con Gabriel Sámaca<sup>16</sup>, al analizar textos escolares es necesario partir de los rasgos que les confiere la dimensión educativa, porque justamente esas características potencian su labor ideológica y cultural:

En primer lugar, “la intencionalidad explícita del autor o el editor de que la obra sea usada en el ámbito escolar; los contenidos expuestos sistemáticamente; [...] [que estén] adecuados pedagógicamente, ajustándose a un determinado nivel de complejidad y de maduración intelectual y emocional de los estudiantes; [...] una reglamentación de los contenidos en aspectos tales como la extensión y el tratamiento de los mismos y [...] [finalmente,] una intervención estatal (administrativa y política) que selecciona, jerarquiza o excluye saberes y valores a transmitir, ya sea a través de la autorización expresa o tácita”.

La intervención estatal que refiere Sámaca evidencia el carácter oficial del texto escolar, lo cual significa que el conocimiento que transmite son las representaciones socialmente aceptadas como válidas para interpretar la realidad en un momento dado. En ese sentido, se puede afirmar que el manual traduce, de acuerdo con una autoridad y tradición académica<sup>17</sup>, el universo de significados con referencia al cual el cúmulo social de conocimiento cobra acento de realidad.

---

<sup>15</sup> RIVAS OSORIO, Pedro Pablo. La educación, un proceso de ideologización. Pasto: Universidad de Nariño, el Correo de Nariño, 1982. p. 48

<sup>16</sup> SAMACA ALONSO, Gabriel David. La construcción de la memoria nacional a través de los manuales escolares de ciencias sociales de octavo grado en Colombia entre 1984-1996: representaciones sobre el siglo XIX. Universidad de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia, Bucaramanga. 2009. P. 15. Disponible en: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/303/288>

<sup>17</sup> ESCOLANO BENITO, Agustín. El libro escolar como espacio de memoria. En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (eds.) Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001. p. 44

Al respecto, Agustín Escolano Benito lo concibe como vehículo de la “vulgata escolar” o “conocimiento academizado”<sup>18</sup> y acentúa que lo que se transmite no es todo el conocimiento posible de transmitirse, sino el que corresponde al orden institucional.

Por otra parte y dado que también es una construcción cultural, “una reducción de la cultura materializada en los límites espaciales de un manual”<sup>19</sup>, es posible desentrañar el sentido de la realidad oculto en la multiplicidad de significados provenientes del cruce de la cultura con la pedagogía, la edición y la sociedad<sup>20</sup> del que es producto.

En ese orden de ideas, en el texto escolar se expresa el espíritu de una época y la lucha de diversos grupos sociales por la hegemonía cultural. Bajo esta perspectiva, participa de la construcción social del conocimiento, explícitamente soportando la versión oficial de la realidad e implícitamente como referente identitario.

“Desde la orilla de la investigación universitaria, autores como Germán Colmenares y Hans Joachim König afirmaron que los textos escolares de Ciencias Sociales, habían experimentado una profunda renovación en las dos últimas décadas del siglo XX. Dicha renovación se habría dado a partir de la década del setenta, en la que aparecieron textos que tomaban distancia del relato tradicional centrado en la narración de epopeyas protagonizadas por grandes héroes, así como en materia pedagógica. Este profundo cambio era producto del influjo de la nueva producción historiográfica, inaugurada con lo que se ha dado en llamar *La Nueva Historia de Colombia*, que habría irrigado la producción de textos escolares, transformando el panorama de la “historiografía escolar”, cuyas fuentes dejaban de ser las anquilosadas obras de la Academia Colombiana de Historia, para pasar a ser los trabajos de Jaramillo Uribe y Colmenares, entre otros historiadores”<sup>21</sup>.

Por esa razón y teniendo en cuenta su uso intensivo y masivo, el texto escolar es un potente instrumento ideológico.

---

<sup>18</sup> *Ibíd.*, p. 38

<sup>19</sup> *Ibíd.*, p. 38

<sup>20</sup> CARBONE, Graciela. Libros escolares. Una introducción a su análisis y evolución. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003. p. 31.32.

<sup>21</sup> SAMACA ALONSO, Gabriel David. La construcción de la memoria nacional a través de los manuales escolares de ciencias sociales de octavo grado en Colombia entre 1984-1996: representaciones sobre el siglo XIX. Universidad de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia, Bucaramanga. 2009. p.5. Disponible en: <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/rhela/article/viewFile/303/288>.

**2.3.1 Soporte de la versión oficial de la realidad.** La construcción de la realidad es un proceso competitivo entre diferentes “versiones” según los intereses de grupos sociales, las cuales constituyen direcciones posibles de objetivación y cuya influencia en buena medida depende del control que tengan sobre los procesos de socialización.

El currículo, la columna vertebral del proceso educativo, es uno de los campos de legitimación más eficientes de tales versiones en la búsqueda por establecerse como interpretación válida de la realidad.

Michael F. D. Young al respecto considera que el currículo es “el resultado de una serie de negociaciones y propuestas basadas en una correlación de fuerzas sociales, espacial y temporalmente determinadas”; negociación que se realiza entre la cultura y objetivos de los sectores, clases o grupos dominantes que determinan el conocimiento válido para transmitir a las generaciones jóvenes<sup>22</sup>. Se trata de la selección de las ‘verdades’ que convienen al proyecto de sociedad vigente. Bourdieu lo define como “arbitrario cultural”<sup>23</sup> que se impone y excluye sobre otras formas culturales posibles, ya sea porque éstas no poseen los medios de producción simbólica o porque están en contra del orden institucional.

Seleccionar el conocimiento, controlar cómo se transmite y monitorear su asimilación, son modos de administrar la definición legítima de la realidad y garantizar su fijación en la sociedad.

El texto escolar es un soporte curricular<sup>24</sup> que facilita la transmisión ordenada, simplificada y sistemática de dicha selección. Su contenido explícito despliega “los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo”; implícitamente, transmite “valores, actitudes o principios subyacentes [...a] los conocimientos o métodos formulados oficialmente”<sup>25</sup>, los cuales se fijan en la conciencia individual como esquemas interpretativos de la realidad (roles, estereotipos, tipificaciones, etc.) que, a su vez, funcionan como marcos de interacción.

---

<sup>22</sup> GUERRERO SERON, Antonio. Manual de sociología de la educación. Madrid : Síntesis, 2002. p. 127

<sup>23</sup> GOMEZ, Víctor Manuel. Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia. En: GONZALEZ ROJAS, Jorge Enrique (Ed.). Revista Colombiana de Sociología: sociología de la educación No. 25. Bogotá : Departamento de Sociología, Facultad de ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2005. p.25

<sup>24</sup> GUERRERO SERÓN. Op. Cit. p. 38

<sup>25</sup> ESCOLANO BENITO, Agustín. El libro escolar como espacio de memoria. En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (eds.) Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001. p. 38 y GUERRERO, Op. cit., p. 122

En ese sentido, el texto escolar condensa la definición de la realidad en un momento dado y las expectativas que genera para las nuevas generaciones, puesto que a través de ellas busca perpetuar sus valores y prácticas.

Por eso Alain Choppin<sup>26</sup> plantea que, desde una perspectiva sociopolítica, los manuales son “soportes de las verdades” sobre las que se edifica cada sociedad y “vectores, medios de comunicación muy potentes cuya eficacia reposa sobre la importancia de su difusión [...] y sobre la uniformidad del discurso que transmiten”. Es así como “más allá de las estrechas prescripciones de un programa, los manuales transmiten un sistema de valores, una ideología, una cultura”<sup>27</sup>. La Campaña de Cultura Aldeana de 1934, impulsada por el Estado colombiano para adherir las masas campesinas al proyecto de modernización que emprendía el país, es sólo uno de los ejemplos donde los manuales escolares tienen un papel fundamental en ese sentido.

Así mismo, el control que el Estado y otras fuerzas sociales e ideológicas ejercen sobre el texto escolar, sobre todo hasta la década de 1970 cuando comienza en Latinoamérica la ruptura que cambió el paradigma educativo, es un indicativo de su eficacia como dispositivo de poder.

**2.3.2 Referente identitario.** El texto escolar es un potente instrumento de asimilación e internalización de valores dada la cuidadosa selección de su contenido, su amplia cobertura, el carácter oficial y la homogeneidad de su discurso. Además, es un objeto cotidiano en la escuela como en la familia, lo cual potencia su función ideológica.

Más que otras herramientas pedagógicas, el manual escolar marca los objetos a los que se dirige la conciencia del estudiante y controla la forma en que son aprehendidos. Su permanencia inmutable en el tiempo y la multiplicidad de códigos lingüísticos y no lingüísticos que utiliza, le permiten transmitir representaciones, valores y criterios que impactan la actitud y el comportamiento del sujeto en la realidad.

Por esa vía, el orden simbólico dentro del cual se objetiva la realidad jerarquiza la experiencia social e individual en virtud de su definición<sup>28</sup>. La internalización de esa jerarquía como legítima es el punto de partida de su realización y constituye una de las tareas fundamentales de los manuales escolares, especialmente en el área de ciencias sociales.

---

<sup>26</sup>CHOPPIN, Alain. Pasado y presente de los manuales escolares. En : ECHEVERRI SANCHEZ, Jesús Alberto (dir.). Revista Educación y Pedagogía No. 29-30, vol. XIII. Manuales y textos escolares. Medellín : Universidad de Antioquia, Facultad de educación, 2001. p. 210

<sup>27</sup>Ibíd., p. 210

<sup>28</sup>BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires :Amorrortu, 2003. p. 125-126

No obstante, dado que existen versiones diferentes de la realidad en virtud de la posición social que ocupan los socializadores<sup>29</sup> y que éstas son influenciadas por las actividades que desempeñan, sus objetivos, los recursos con los que cuentan y sus propias normas y valores, tanto quienes escriben y producen el texto escolar como quienes le dan uso, direccionan consciente e inconscientemente la aprehensión de la realidad.

Desde su perspectiva sociocognitiva, A Teun van Dijk explica lo anterior mediante la noción de “modelos mentales”.

Este autor afirma que la experiencia individual y social construye patrones de aprehensión de la realidad: las situaciones y episodios se interpretan en función de un esquema personal, mientras su traducción en lenguaje toma como referente la experiencia social, mediada por la cultura. El “modelo de acontecimiento”, en el primer caso, y el “modelo de contexto”, en el segundo, adaptan, aplican y actualizan en conocimiento “los elementos relevantes de las representaciones sociales” para que se correspondan con el modelo presente<sup>30</sup>, el de la vida cotidiana.

Estos modelos están presentes en los textos escolares en lo que se dice y cómo se lo dice. En las imágenes, el manejo del color, la tipografía, la disposición de los textos, entre otras características, se reflejan “los rasgos de la sociedad que lo produce, la cultura del entorno en que circula y la pedagogía que, a modo de sistema autorreferente, regula sus prácticas de uso”<sup>31</sup>.

De esa manera, el texto escolar sirve de referencia para generar subjetividades acordes, simbólica y objetivamente, con la estructura social vigente. Las representaciones contenidas en él comunican posiciones sociales específicas y contribuyen a que sean subjetivamente asumidas. La identificación con esas posiciones, de una u otra manera significa la reproducción y legitimación de ciertos grupos y sectores sociales, pues se constituyen en “base axiológica”<sup>32</sup> del proceso de representación, aunque éste se enmarca en una cultura y un orden epistémico específicos.

---

<sup>29</sup>Ibíd., p. 146-147

<sup>30</sup> VAN DIJK, Teun A. Ideología. Barcelona :Gedisa, 2000. p. 112-113

<sup>31</sup> ESCOLANO BENITO, Agustín. El libro escolar como espacio de memoria. En: OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (eds.) Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001.p. 35.

<sup>32</sup> VAN DIJK., Op.cit p. 141

## 2.4 EL TEXTO ESCOLAR, INSTRUMENTO PARA CONSTRUIR CONOCIMIENTO

Hasta el momento se ha dicho que la cultura, el momento histórico, la posición social, los criterios de verdad, entre otros aspectos, determinan lo que en una sociedad se acepta como conocimiento y que éste define la realidad. Así mismo, que el contenido del texto escolar se deriva de ese conocimiento, siendo seleccionado y administrado según criterios escolares y extraescolares como los intereses de diversos grupos sociales. En este aparte se propone el ejercicio contrario: considerar el conocimiento y por ende el texto escolar desde sus indeterminaciones. En ese sentido, el sociólogo Hugo Zemelman propone cambiar el ángulo de análisis del conocimiento al sujeto, dicho en otras palabras, reflexionar sobre el conocimiento desde sus protagonistas.

Este ángulo de análisis implica concebir el conocimiento en movimiento, en continua construcción, no sólo como un cúmulo histórico sino como proceso social. Así mismo, pensar la realidad más allá de lo dado, de lo determinado, más bien como diversas posibilidades de objetivación<sup>33</sup>.

“De la incorporación del sujeto se derivan cambios en el concepto de realidad, pues deja de ser necesariamente una simple constelación de objetos para transformarse en un conjunto de ámbitos de sentido en los que los sujetos puedan reconocer sus espacios para desarrollarse y transformarse. Lo que se traduce en una idea diferente de conocimiento y, por consiguiente, de verdad toda vez que hace parte del propio despliegue del sujeto”<sup>34</sup>.

Desde la perspectiva, el sujeto es un ser concreto cuya experiencia se desarrolla en un espacio y tiempo específicos, coordinadas desde las cuales formula interrogantes y propone relaciones posibles con la realidad, en definitiva, desde donde construye conocimiento.

El sujeto se ubica en su realidad y también en la historia, ámbitos que confluyen en su devenir y su conciencia; por ello, para conocer no sólo se ubica frente al objeto de conocimiento, sino también frente al momento histórico y a su propia existencia, frente a sí mismo, de ahí que la construcción de conocimiento se corresponda con la construcción de realidad y de sujetos.

De esa manera, la historia del hombre es la “historia de su razón”, de “su empeño por construirse como sujeto buscador de contornos, transgresor de límites para

---

<sup>33</sup>ZEMELMAN, Hugo. Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México :Anthropos; Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad Autónoma de Chiapas, 2005. p. 10

<sup>34</sup> Ibíd., p. 11



alcanzar espacios de conciencia y de experiencia más vastos para apropiarse de horizontes nuevos”<sup>35</sup>.

La idea de límite aparece aquí para expresar la necesidad del sujeto de ampliar su horizonte, de trascender el conocimiento acumulado y mirar en éste lo que Zemelman llama “inédito”, lo no dado, lo posible de conocerse, lo potencialmente construible. Esto significa abordar la realidad como un campo de posibilidades de acción para el sujeto, un conjunto de ámbitos de sentido donde éste se apropia de diferentes maneras de su existencia y de la historia.

En este punto esta investigación plantea reflexionar sobre los instrumentos para la construcción de conocimiento, en particular el texto escolar.

Cuestionamientos como ¿qué procesos sociales están ‘detrás’ de los contenidos del texto escolar?, ¿qué formas de apropiación de la realidad se reflejan en él?, ¿cómo ‘abrir’ esos contenidos hacia lo inédito?, ¿el texto escolar contribuye a formar sujetos sociales o sólo reproduce parte del cúmulo de conocimiento?, entre otros, se formulan con la intención de reflexionar acerca de cómo participa este instrumento pedagógico de la construcción social de la realidad y cómo puede aportar a edificar una sociedad más acorde con los anhelos de quienes la integran.

Pensar el texto escolar poniendo a los sujetos “como ángulos de razonamiento”, significa reconocer en éste un “espacio de posibilidades”<sup>36</sup> de objetivación de realidades, un vector, un objeto que desafía a formular contenidos derivados de diferentes modos de apropiar la realidad como, por ejemplo, el saber ancestral, culturas regionales, perspectivas de género, diversas territorialidades, etc. Contenidos que involucran la subjetividad de los pueblos, entendida como “la conjugación entre facultades del hombre que se retroalimentan desde sus respectivas formas de expresión y de relación con la realidad”<sup>37</sup>.

En esa medida, el texto escolar se dirige al sujeto completo, en su despliegue vital, no sólo a su facultad cognitiva sino a su conciencia histórica, de ahí que se constituya en un eficiente dispositivo ideológico:

“La relación entre conocimiento y conciencia se fundamenta en la exigencia de historicidad que trasciende los límites de lo teórico-cognitivo. La historicidad plantea un problema para la construcción de conocimiento (y en general para la apropiación de la realidad): el de la distinción entre lo dado y lo dándose. Pues mientras lo dado reconoce referencias empíricas,

---

<sup>35</sup>ZEMELMAN, Hugo. Sujeto: existencia y potencia. México :Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias – UNAM, 1998.P. 8

<sup>36</sup>ZEMELMAN, Hugo. Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Op.cit. P. 16

<sup>37</sup> Ibíd., p. 107

lo dándose representa un conjunto de requerimientos de potencialidad propios de las exigencias de objetividad que plantea la realidad en movimiento”<sup>38</sup>.

Con base en lo anterior, conviene indagar acerca de las categorías que estructuran el contenido del texto escolar con el fin de reflexionar, desde sus límites, sobre sus potencialidades para dar cuenta de un contexto, estimular en el estudiante el pensamiento crítico y contribuir a establecer relaciones de conocimiento cada vez más inclusivas, abiertas, flexibles y constructivas con la realidad.

Estas relaciones nos muestran el texto escolar como vértice en la construcción social de conocimiento, vértice que nos permite proponer nuevas direcciones para transformar el campo educativo y la sociedad.

---

<sup>38</sup> \_\_\_\_\_. Los horizontes de la razón II: historia y necesidad de utopía. México : El Colegio de México, 1992. p. 28

### 3. TRANSFORMACIÓN DEL PARADIGMA EDUCATIVO EN COLOMBIA 1960-1970

El desarrollo es una noción que surgió en la postguerra como respuesta a la necesidad de mantener la paz mundial, bajo el argumento de que la industrialización y el crecimiento económico significarían mejoras en la calidad de vida, lo que disminuiría las brechas socioeconómicas entre sectores poblacionales y países, evitando así conflictos armados y la expansión del comunismo.

Para lograr este objetivo se constituyeron agencias internacionales encargadas de formular y dirigir programas de cooperación entre países, entre las cuales se encuentran el Fondo Monetario Internacional, el Banco Mundial y la Organización de las Naciones Unidas.

Estas agencias lideraron estudios sobre la realidad social latinoamericana que arrojaron como resultado una serie de problemas como desnutrición, pobreza, atraso económico y analfabetismo, los cuales estigmatizaron a los países subdesarrollados y legitimaron la intervención extranjera para instaurar un modelo de desarrollo basado en la industrialización y el crecimiento económico.

Entre las misiones extranjeras más importantes se encuentran la Misión Currie en 1950, la Misión Cepal de 1954 y 1958 y la Misión Leuret en 1955<sup>39</sup>; algunas solicitadas por el gobierno colombiano, otras como parte de investigaciones sociales realizadas en Latinoamérica. Aunque el objetivo de dichos estudios fue adelantar diagnósticos, tuvieron profundas repercusiones políticas. La posibilidad de acceder a créditos a largo plazo hizo que los Estados latinoamericanos tradujeran en reformas económicas y sociales las sugerencias de estas agencias, creando las condiciones necesarias para instaurar el proyecto modernizador.

Mientras tanto, en el ámbito nacional se atravesaba por un periodo de gran inestabilidad política producto de la violencia entre los partidos Liberal y Conservador, que trajo como consecuencia descomposición del agro, migración de los campesinos a las ciudades y aumento de los niveles de pobreza, especialmente en el sector rural.

Esta situación motivó la firma de los acuerdos de Sitges y Benidorm que constituyeron el Frente Nacional después del gobierno militar que reemplazó a Rojas Pinilla. En este acuerdo, liberales y conservadores pactaron la alternancia de la Presidencia y la paridad en la composición de los cuerpos colegiados,

---

<sup>39</sup> ARÉVALO HERNÁNDEZ, Decsi. Misiones económicas internacionales en Colombia 1930-1960. En: Revista Historia Crítica. Bogotá : Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes, 1997. P. 7-24 Disponible en: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/indexar.php?c=Revista+No+14>

garantizando a las clases dirigentes tradicionales la posibilidad de mantener su poder político.

Durante 16 años las clases dirigentes buscaron la manera de acoplar sus intereses partidistas con las exigencias del desarrollo, como se evidencia en los programas de gobierno en cada periodo. El Frente Nacional comprendió cuatro periodos presidenciales que comenzaron con el liberal Alberto Lleras Camargo (1958-1962), administración denominada 'Gobierno de la Restauración' ya que su objetivo principal fue consolidar el gobierno bipartidista. El siguiente en tomar el poder fue el conservador Guillermo León Valencia (1962-1966) con su 'Gobierno de la Pacificación' que se propuso controlar el orden público. En 1966 el liberalismo vuelve al poder con Carlos Lleras Restrepo y su 'Gobierno de la Modernización Económica', denominado así porque fortaleció el Ejecutivo frente a los demás poderes públicos. Finalmente, el periodo terminó con Misael Pastrana Borrero quien bajo la doctrina conservadora gobernó desde 1970 hasta 1974 con su 'Programa de las Cuatro Estrategias'.

Estos gobiernos formularon planes de desarrollo según las directrices de las agencias y a la luz del nuevo panorama internacional, lo que significó para el país intentar armonizar los intereses partidistas de las clases dominantes, la identidad nacional y la necesidad de elevar la productividad, tarea en la que jugó un papel importante el sistema educativo colombiano.

### **3.1. EDUCACIÓN Y DESARROLLO**

Hasta la primera mitad del siglo XX la educación se concibió casi como sinónimo de "higienización" debido a la denominación de "miseria fisiológica", "inferioridad biológica" o "estado primitivo" que intelectuales y políticos de la época le dieron a las precarias condiciones de vida (enfermedad, desnutrición, abandono, entre otras) en que se encontraban vastos sectores de la población del país<sup>40</sup>. Después de 1950 comenzó a pensarse como instrumento de desarrollo, tanto por la posibilidad de transmitir sistemáticamente los nuevos imaginarios derivados de la producción, como por su tarea explícita de formar mano de obra acorde a las necesidades nacionales e internacionales.

Esta nueva forma de entender la educación, que significó la transformación de las estructuras conceptuales y administrativas sobre las que se formaba a las nuevas generaciones, evidencia la transición de un orden mundial basado en la idea capitalismo/comunismo a uno anclado en la idea desarrollo/subdesarrollo donde lo importante ya no es la dominación territorial, sino la colonización simbólica bajo el prototipo de la modernización: los países industrializados.

---

<sup>40</sup>MARTINEZ BOOM, Alberto. Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia, Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, segunda edición, 2003. p. 23

Dicha transición significó la internacionalización de las políticas educativas, que al dejar de arraigarse en intereses nacionales cobraron dimensión multinacional. Las decisiones de los diferentes gobiernos “comenzaron a depender cada vez más de las discusiones y programas desarrollados al interior de los recién creados organismos de cooperación internacional, principalmente la Unesco y la OEA”<sup>41</sup>, disminuyendo su capacidad de respuesta a las necesidades y condiciones locales. Podría decirse que comenzó un proceso de vinculación de culturas y sociedades con la racionalidad económica.

Las Misiones Currie (1949), por la cual la idea de desarrollo penetró en Colombia; Leuret (1956), que la vinculó con la educación a través de la planificación educativa (Primer Plan Quinquenal de Educación en Colombia), y Alemana (1968), centrada en el aspecto pedagógico, constituyen un claro ejemplo de ello.

La injerencia extranjera en el rumbo y el ritmo de los cambios educativos se dio con la aceptación de la clase dirigente, que estaba más interesada en mantenerse en el poder que en ocuparse de los destinos del país. Por ello, prefirieron implementar modelos educativos externos antes que formular programas acordes a la realidad nacional. De ahí que durante el Frente Nacional la educación se haya expandido en términos cuantitativos, pero siguiera distribuyéndose el servicio de manera desigual.

Durante este periodo se amplió el número de matriculados, se construyeron escuelas y se crearon instituciones y organismos administrativos, pero se mantuvo la diferencia de la educación rural con la urbana, los ciclos educativos básico y superior, y lo público con lo privado. En el sector rural prevaleció el analfabetismo, los altos índices de deserción y las malas condiciones de las escuelas. La mayor parte del servicio estaba controlada por comunidades religiosas y particulares, frente a un desprestigiado sector público. Así mismo, la expansión educativa se dio, sobre todo, en el ciclo de primaria, disminuyó en secundaria y en el nivel superior, brecha que intentaron disminuir modelos como el de los INEM e instituciones como el SENA, pero que terminaron por afianzar el carácter clasista de la educación colombiana<sup>42</sup>.

Si bien es cierto que el modelo del Frente Nacional no consideró la educación como una prioridad sino como una herramienta de ideologización partidista, sí creó las condiciones para que las agencias internacionales moldearan este sector de acuerdo con las necesidades del nuevo orden mundial donde Estados Unidos se erigió como potencia económica.

---

<sup>41</sup>Ibíd. p.24

<sup>42</sup>ARVONE, Robert. Las políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. [En línea] [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1\\_5ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1_5ens.pdf) En: Revista Colombiana de Educación No.1, Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, 1978. P. 13-45

**3.1.1. Planificación educativa.** La transformación sociopolítica y simbólica\* que se dio después de la Segunda Guerra Mundial consistió en posicionar el desarrollo económico como un curso normal y necesario de las sociedades modernas, en cuyo horizonte se encuentran los países capitalistas industrializados.

El desarrollo se concibió como un objetivo al que las naciones deben dirigir sus esfuerzos, por ello, las diferentes dimensiones de la realidad social latinoamericana fueron sometidas a estudios y diagnósticos con el fin de identificar los aspectos donde se requería intervención, en un proceso denominado planificación del desarrollo.

Situaciones como pobreza, desnutrición, falta de salubridad, desempleo, migración campo-ciudad, entre otras, que las agencias internacionales asociaron al subdesarrollo, justificaron la intervención de organismos especializados para implementar reformas fiscales, jurídicas e incluso educativas. Tal intervención significó, por un lado, que asuntos de competencia nacional pasaran a depender de políticas continentales y, por otro, que se le diera tratamiento técnico a problemas sociales.

Pese a que en Colombia dichas agencias han tenido presencia desde antes del Frente Nacional, como el caso de la Misión Kemmerer en 1923 y 1930<sup>43</sup>, en este periodo tuvieron mayor libertad de acción porque el Estado se dedicó a fortalecer las instituciones frentenacionalistas antes que a ocuparse de los destinos del país.

Por esa razón, los cambios que se estaban dando internacionalmente tardaron en manifestarse en Colombia. Sólo hasta el tercer periodo del Frente Nacional (1966-1970), el gobierno del liberal Carlos Lleras Restrepo, denominado 'Gobierno de la modernización económica', comenzó a implementar las sugerencias de las misiones extranjeras, máxime cuando se fortalecieron los grupos guerrilleros, las organizaciones obreras y estudiantiles, y se vivía una profunda crisis económica.

Para llevar a cabo dicha modernización, Lleras Restrepo afianzó el poder Ejecutivo y creó diversos entes como el ICBF, INDERENA, COLDEPORTES,

---

\* De acuerdo con Peter Berger y Thomas Luckman, la realidad se define dentro de un universo simbólico que establece los criterios sociales sobre los cuales se edifica y trasmite el conocimiento. Un universo simbólico es un conjunto de "simbolizaciones sumamente abstractas [...] ratificadas por un apoyo más social que empírico" y cuyo valor radica en que "funcionan, o sea, funcionan en el sentido de que se han vuelto conocimiento normal, establecido dentro de la sociedad de que se trate". Son mecanismos conceptuales que por la vía de la explicación teórica integran realidades diferentes en una totalidad simbólica. Sólo así un universo simbólico puede trascender hasta la vida cotidiana donde se "adhieren", aunque no de forma completa

<sup>43</sup> ARÉVALO HERNÁNDEZ, Decsi. Misiones económicas internacionales en Colombia 1930-1960. En: Revista Historia Crítica. Bogotá : Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes, 1997P. 7-24. Disponible en: <http://historiacritica.uniandes.edu.co/indexar.php?c=Revista+No+14>

COLCIENCIAS, ICFES e INEM, en cuyo funcionamiento la concepción de región jugó un papel importante, puesto que al criterio natural que definió las Corporaciones Autónomas Regionales, creadas en 1954, se agregaron otros aspectos como la vocación económica de las regiones y las necesidades de cualificación de su mano de obra.

Finalmente, el gobierno del conservador Misael Pastrana Borrero (1970-1974), 'de las cuatro estrategias', terminó de efectuar las reformas propuestas por los organismos financieros internacionales orientadas a permitir el libre cambio, lo cual significó el desmonte del acuerdo del Frente Nacional debido a que ya no era compatible con las necesidades del nuevo orden mundial.

En el campo educativo, los "procesos de transferencia de tecnología" crearon la necesidad de "llevar al terreno de la educación los principios y métodos de la planificación económica"<sup>44</sup> como una solución técnica a los problemas que las agencias internacionales habían identificado como obstáculos para el desarrollo o condiciones de subdesarrollo.

De esa manera se dio inicio a la aplicación de un "conjunto de principios teóricos, procedimientos metodológicos y herramientas técnicas" denominado "planeamiento integral de la educación"<sup>45</sup>, que abarcó desde grandes programas de educación hasta las sesiones escolares, con el fin de que todo girara alrededor del mismo eje: el crecimiento económico. Este proceso, además, preparó el tránsito entre una sociedad basada en las fronteras a otra que paulatinamente prescindía de ellas para permitir la libre circulación de capital y donde la figura de la región empieza a tomar importancia.

Bajo esa perspectiva, se le atribuyó a la educación "un papel puramente instrumental en el sentido de que se le adscribió la tarea de adecuar la mano de obra en concordancia con los requisitos y necesidades del sector productivo"<sup>46</sup>, tarea que conllevó a reformas curriculares que transformaron los procesos de enseñanza, nivel micro de la educación, donde se establecieron como mediadores de la relación maestro-estudiante.

Contenidos, horarios, objetivos, procedimientos, evaluaciones, libros de texto, etc., se convirtieron en objeto de la "racionalización de la acción educativa"; su diseño y administración empezó a responder a las necesidades de la lógica del desarrollo. En definitiva, la educación se concibió como una especie de entrenamiento en áreas específicas, bajo el argumento de responder a la intensificación de la

---

<sup>44</sup> MARTINEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva : dos modos de modernización en América Latina. Barcelona-Bogotá :Anthropos (coedición con el Convenio Andrés Bello), 2004. p. 63

<sup>45</sup>ARÉVALO HERNÁNDEZ, Op. Cit. P. 25-26

<sup>46</sup> Ibid. p. 65

división social del trabajo, consecuencia necesaria y aparentemente favorable de la modernización

Es así como se establece un proceso previo a la enseñanza consistente en el diseño y programación de la tarea educativa en función de la efectividad en el logro de aprendizajes. La Misión Pedagógica Alemana (MPA) de 1968, que transformó sobre todo la enseñanza primaria, es una muestra de ello; su objetivo fue convertir las prácticas tradicionales en un verdadero sistema de dirección de la enseñanza: se centró en la elaboración de material didáctico y libros de texto, acompañados de instructivos o guías para los maestros, quienes además recibieron capacitación para hacer operativo el esquema “objetivos-contenidos-actividades-recursos y [...] evaluación”<sup>47</sup>, con el cual se le imprimió a la educación un carácter empresarial.

En el caso colombiano, los decretos 045 de enero 11 de 1962 y 080 del 22 de enero de 1974 representan dos puntos claves de dicha transición en lo que respecta a la educación secundaria, puesto que enmarcan el periodo experimental de la educación media diversificada, cuyos resultados orientaron la reforma decretada en 1978 (Decreto-ley 023) tras la cual el modelo empresarial filtró todo el sistema educativo colombiano.

### **3.2. TRANSFORMACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO**

Durante el Frente Nacional, por sugerencia de las agencias de asistencia técnica, en Colombia se implementaron varios proyectos educativos experimentales cuyo objetivo era formar mano de obra acorde con las necesidades del mercado nacional y mundial.

En 1968, en el gobierno de Lleras Restrepo, como parte del Departamento Nacional de Planeación se creó una Unidad de Recursos Humanos que tuvo un papel importante en los años siguientes en la formulación de estrategias y políticas dirigidas a modernizar el sistema educativo con el fin de articular el quehacer escolar con los planes de desarrollo económico y social del país. Uno de los criterios con los que se evaluaron las diferentes experiencias educativas fue su relación con el empleo<sup>48</sup>.

De esto se desprende una nueva conceptualización de la educación que conllevó a que los intereses económicos compitieran con los ideales a los que la educación

---

<sup>47</sup> I bíd., p. 65

<sup>48</sup> ARVONE, Robert. Las políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. [En línea] [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1\\_5ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1_5ens.pdf) En: Revista Colombiana de Educación No.1, Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, 1978. P. 13-45



había servido hasta el momento, como el fortalecimiento de la nacionalidad y la vida en comunidad.

Al respecto es ilustrativa la perspectiva del currículo de Franklin Bobbitt, para quien la educación va orientada “para la vida adulta, no para la niñez”, en contraste a los planteamientos de la corriente Escuela Nueva que la concibe -con Dewey- como “un proceso de “enriquecimiento de la experiencia””<sup>49</sup>. Bobbitt<sup>50</sup> sostiene:

“Una educación que prepare para la vida será aquella que prepare definida y adecuadamente para [...] actividades específicas. [...] Para esto basta internarse en el mundo de los negocios y actividades y observar las características de cada una de las ocupaciones. Esto pondrá de manifiesto las habilidades, actitudes, hábitos, apreciaciones y formas de conocimiento que necesita el hombre. Estos serán los objetivos del plan de estudios [...] [que] consistirá, pues, en las series de experiencias que deben tener los niños y los jóvenes a fin de alcanzar aquellos objetivos”.

Así, mientras la Escuela Nueva considera que “el plan de estudios no podría ser un obstáculo para [...] [el] libre desenvolvimiento” del individuo y, por tanto, “no podría constituir un marco rígido y predeterminado”, los curricularistas –donde Martínez Boom ubica a Bobbitt- plantean las exigencias de la sociedad, específicamente de la producción, como el parámetro para su diseño y aplicación.

Los Institutos Nacionales de Educación Media Diversificada -INEM-, oficializados mediante Decreto 1962 de noviembre 20 de 1969, constituyen para Colombia la aproximación empírica a esa concepción del currículo. Basados en el modelo de las “las escuelas comprensivas americanas” donde diferentes especialidades se integran en un mismo programa educativo, se consolidaron como una experiencia significativa para el sistema educativo nacional.

“El modelo INEM integraba las diferentes actividades especializadas en un programa unificado. El diseño de este programa implicaba un soporte institucional “comprensivo”, lo cual significaba que cada una de las instancias administrativas y académicas de la institución buscaría apoyar y asesorar permanentemente los ciclos de formación del estudiante. De otra parte, se esperaba desplazar la tendencia segregacionista de la escuela que establecía un régimen de diferenciaciones y exclusiones en los niveles de formación especializada, para incorporar más bien una estructura curricular que permitiese agrupar, para el estudio de materias afines, a estudiantes de una u otra materia especializada”<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup>ARÉVALO HERNÁNDEZ. Op. Cit. P. 72-73

<sup>50</sup>Ibíd. p. 134

<sup>51</sup>MARTINEZ BOOM, Alberto y otros. Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia, Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, segunda edición, 2003. P. 147

En dicho decreto, donde se especifica que estos institutos se establecieron bajo “la asistencia técnica y financiera del Banco Interamericano de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y de la Agencia Internacional de Desarrollo (AID)”<sup>52</sup>, se define la enseñanza media diversificada como la “etapa posterior a la formación elemental” en la que el estudiante puede elegir entre varias áreas de estudio “la que más se ajuste a sus necesidades, intereses y habilidades”, de modo que pueda “ingresar a la universidad o desempeñar más efectivamente una determinada función en su comunidad”<sup>53</sup>, que prácticamente corresponde a un determinado rol en la escalada hacia el desarrollo.

Además, establece que su organización y funcionamiento vienen dados, entre otros factores relacionados con el desarrollo nacional, por la necesidad del estudiante de “integrar su personalidad y desarrollar su inteligencia en una o varias disciplinas”<sup>54</sup> que el sistema educativo debe estar en la capacidad de ofrecer.

El cambio a este nuevo modelo fue paulatino, pero siempre bajo el argumento de responder a las necesidades del desarrollo económico y social del país, tarea planteada para las naciones latinoamericanas en la Conferencia Regional de Punta del Este y el Seminario Iberoamericano sobre Educación Secundaria. Los decretos 045 de 1962 y 080 de 1974 brindan algunos elementos para comprender mejor dicha transición\*.

**3.2.1. Decretos 045 de 1962 y 080 de 1974.** La enseñanza media es un ciclo educativo dedicado a la exploración vocacional, donde el estudiante perfila lo que será su ocupación futura. La diferencia que se observa en los decretos 045 y 080 al respecto se encuentra en que éste último es más explícito al referirse a la función que desempeñarán en la sociedad y al criterio de eficiencia que se asocia con la racionalidad económica.

En 1962 se concebía la educación media simplemente como “la etapa de formación educativa general y profesional, de naturaleza y extensión variables, según sus objetivos, posterior a la enseñanza primaria y anterior a estudios

---

<sup>52</sup> COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DECRETO 1962 DE 1969 (20. Noviembre, 1969). Por el cual se establece la enseñanza media diversificada en el país. Bogotá, El Ministerio. 1969. P. 1 Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-104657.html>

<sup>53</sup> *Ibíd.* p.2

<sup>54</sup> *Ibíd.* p.2

\* El cambio en el paradigma educativo no se expresa de forma clara en estos decretos, está implícito en referencias que se hacen sobre aspectos específicos de la enseñanza como la incorporación de nuevas asignaturas en el plan de estudios. La información aún es desordenada y muchas veces contradictoria; según Robert Arvone, esta es una característica de las políticas educativas de este periodo histórico.

superiores”<sup>55</sup>; en 1974 se define como “la etapa de formación educativa, posterior a la educación elemental, durante la cual el alumno tiene la oportunidad de complementar su 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”<sup>56</sup>.

Lo anterior se especifica en los objetivos propuestos para este ciclo:

En el Decreto 045 el estudiante se concibe como un ser psico-social cuya formación se orienta a fortalecer los valores humanos y nacionales:

“Son objetivos de la Educación Secundaria o Bachillerato primordialmente, los siguientes:

[...] Satisfacer las necesidades del adolescente en su formación intelectual, moral, religiosa, social y estética; guiarlo en su desarrollo integral y contribuir a la estructuración de su personalidad.

[...] Ayudar al alumno a desarrollar sus potencialidades, para que pueda disfrutar individual y socialmente de una vida plena, de acuerdo con el conocimiento de la realidad nacional, sus posibilidades de desarrollo, el amor al país y a la voluntad de servirle”...<sup>57</sup>.

En otro sentido, el Decreto 080 presenta un estudiante con diversas habilidades y destrezas y una formación dedicada a su perfeccionamiento y proyección.

“La educación media debe proponerse:

[...] Buscar el conocimiento, el equilibrio e integración de valores de tipo vital, intelectual, ético, estético, social, religioso, político y utilitario como fundamento de la vida del individuo. En consecuencia el alumno debe:

[...] Apreciar y valorar la dignidad del trabajo, sea éste de naturaleza artesanal, técnica o intelectual [...]

Desarrollar las facultades intelectuales y las aptitudes específicas del individuo. En consecuencia debe ofrecer oportunidades al alumno para:

[...] Adquirir formación académica y vocacional de tipo general que lo habilite para seguir estudios superiores o para desempeñar una ocupación”<sup>58</sup>.

---

ARVONE, Robert. Las políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1\\_5ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1_5ens.pdf) En: Revista Colombiana de Educación No.1, Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, 1978

<sup>56</sup>COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DECRETO NUMERO 080 (22, enero, 1974).

Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. Bogotá. 1974. p.2. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103679\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103679_archivo_pdf.pdf)

<sup>57</sup>Ibíd., p.2

<sup>58</sup>Ibíd., p.2

En el Decreto 045 se habla de una sociedad “en constante evolución como resultado, entre (sic) otros factores, de las transformaciones de orden cultural y social, los avances científicos y las innovaciones tecnológicas”<sup>59</sup>, mientras en el Decreto 080 se enuncia “un país en proceso de desarrollo”<sup>60</sup> donde cada individuo tiene una tarea que desempeñar.

La diferencia de criterios, que en teoría parece mínima, en la práctica educativa cobra dimensiones reales.

En el currículo de 1962, para el segundo ciclo de educación media, es decir, los grados 10 y 11, la especialización podía realizarse en tres direcciones: ciencias matemáticas y física; ciencias biológicas y química, y humanidades (estudios sociales, historia, letras...)<sup>61</sup>; sin embargo, el estudiante recibía su título como bachiller sin ninguna especificación. En cambio, para 1974 las especialidades se multiplicaron y comenzaron a dictarse con carácter de exploración vocacional en grados más bajos y luego como iniciación en los dos últimos años, con opciones como bachillerato académico, pedagógico, industrial, comercial, agropecuario y promoción social<sup>62</sup>.

De esta manera, el conocimiento especializado, anteriormente reservado casi que para la formación superior, se transmitió cada vez más temprano, mientras el conocimiento común, aquellas representaciones sobre las que se edifican las sociedades, así como los valores universales que definen a la humanidad como especie, parecen disminuir en importancia.

Al comparar los planes de estudio propuestos por los decretos 045 y 080 se puede evidenciar el aporte del sistema educativo colombiano a ese propósito:

Para el año 1962 las instituciones educativas brindaban, luego de la escolaridad primaria, dos ciclos: el primero denominado básico de enseñanza media y el segundo de educación secundaria o bachillerato.

El Ciclo Básico de Enseñanza Media tenía un período fundamental de cuatro años de estudio, en donde se estipulaba que la “cultura general consolidará y ampliará los conocimientos suministrados por la escuela primaria. Propiciará igualmente la exploración de las aptitudes e intereses de los educandos para orientarlos hacia las modalidades del II Ciclo de Enseñanza Media...”<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup>COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 045 (11, enero, 1962). Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios par el Bachillerato,... Bogotá. El Ministerio, 1962

<sup>60</sup>Ibíd., p.1

<sup>61</sup>Ibíd., p.4

<sup>62</sup>Ibíd., p.4

<sup>63</sup>Ibíd. ,p. 4

Por su parte, al Ciclo de Educación Secundaria o Bachillerato le correspondía dos años, los grados V y VI, que “complementario de la cultura general, cumplirá[n] las oportunidades para lograr un trabajo remunerativo y socialmente útil. Será, además, una etapa previa para estudios profesionales de nivel superior”<sup>64</sup>.

Las siguientes tablas exponen el plan de estudios de carácter obligatorio para cada ciclo:

**Tabla 1. Intensidad horaria para el ciclo básico de enseñanza media – decreto 045 de 1962**

No.	ASIGNATURAS	HORAS/AÑO POR CURSO				TOTAL
		I	II	III	IV	
1	Educación religiosa y moral	90	90	90	90	330
2	Castellano y literatura	150	150	150	150	600
3	Matemáticas	150	120	150	210	630
4	Ciencias Naturales	60	60	60	120	300
5	Estudios Sociales	150	210	210	120	690
6	Idiomas Extranjeros	90	90	90	90	360
7	Artes Industriales y Ed. para el hogar	60	60	60	60	240
8	Educación Estética	60	60	60	60	240
9	Ed. Física	60	60	60	60	240
10	Actividades Co-programáticas e intensificaciones	270	240	210	210	930
<b>TOTALES</b>		1.140	1.140	1.140	1.140	4.560

Fuente: Decreto 045 de 1962

---

<sup>64</sup> Ibíd., p.4

**Tabla 2. Intensidad horaria para el Ciclo de Educación Secundaria o Bachillerato – Decreto 045 de 1962**

No	ASIGNATURAS	HORAS/AÑO POR CURSO		TOTAL
		V	VI	
1	Educación religiosa y moral	60	30	90
2	Psicología	60	---	60
3	Filosofía	90	120	210
4	Estudios Sociales	---	60	60
5	Castellano y Literatura	90	90	180
6	Idiomas Extranjeros	150	150	300
7	Matemáticas	90	60	150
8	Física	120	120	240
9	Química	120	120	240
10	Actividades programáticas e intensificaciones	360	330	690
<b>TOTALES</b>		<b>1.140</b>	<b>1.140</b>	<b>2.280</b>

Fuente: Decreto 045 de 1962

De acuerdo con el número de horas que debían dictarse por asignatura a lo largo del año escolar, en los dos ciclos el en primer lugar se encuentran las actividades co-programáticas e intensificaciones, con 930 horas.

En el ciclo básico ocupa el segundo lugar el área de Estudios Sociales, que contaba con 690 horas, mientras en el bachillerato corresponde al Idioma Extranjero con una intensidad de 300 horas anuales.

De manera descendente, las materias del Ciclo Básico de Educación Media se ordenan así: el tercer puesto lo ocupan las matemáticas con 630 horas, castellano y literatura en el cuarto con 600; en quinto lugar el idioma extranjero con 360, en el sexto la educación religiosa y moral con 330 y en el séptimo puesto se encuentran las áreas de educación estética y física, así como las artes industriales y educación para el hogar que contaban con 240 horas cada una.

De igual manera, el Ciclo de Educación Secundaria o Bachillerato contempla las asignaturas de química y física en el tercer lugar, con 240 horas; la filosofía en el cuarto puesto con 210; en el quinto castellano y literatura con 180, en el sexto se hallan las matemáticas con 150; el séptimo está ocupado por la educación religiosa y moral con 90 y, por último, en el octavo puesto están los estudios sociales y la psicología con 60 horas, cada una.

Lo que se observa es que las áreas de educación física y estética desaparecen en este ciclo y en su lugar aparecen química y física.

De otra parte, el decreto 080 de 1974, que obedeció a la reforma educativa que respondía a los retos gubernamentales, las nuevas exigencias internacionales y la dinámica global, dio paso a la tecnificación de la educación con la implementación de bachilleratos en artes, tecnológico, comercial, agropecuario, industrial, en ciencias humanas, entre otros<sup>65</sup>.

La siguiente tabla presenta las asignaturas impartidas para la educación media en Colombia en el año 1974, en relación con la intensidad horaria que se calcula por semana y para cada grado, a diferencia del decreto 045 donde se calculan anualmente.

**Tabla 3. Intensidad horaria para el ciclo de educación secundaria o bachillerato – decreto 080 de 1974**

ÁREAS	ASIGNATURAS	GRADOS (HORAS - CLASE)					
		I	II	III	IV	V	VI
<b>SOCIALES</b>	Educación ética, moral y religión	3	3	3	2	1	1
	Filosofía					3	3
	Historia	2	2	2	3		
	Geografía	2	2	2	3		
<b>IDIOMAS</b>	Comportamiento y salud					2	2
	Español	4	4	4	4	4	4
	Un idioma extranjero (electivo)	3	3	3	3	3	3
<b>CIENCIAS NATURALES</b>	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
	<b>TOTALES</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>

Fuente: Decreto 080 de 1974

<sup>65</sup> GUERRERO GARCÍA, Carolina Andrea. La Incidencia en las Reformas Educativas en la Enseñanza de la Historia en Colombia, 1973-2007. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 2011. p. 31. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf>

En ese momento la educación media comprendía dos ciclos: el primero, ciclo básico

“de cuatro años de duración [...] [que comprende] a su vez, dos períodos: el de exploración vocacional en los años primeros y segundo y el de iniciación vocacional en los años tercero y cuarto; el segundo ciclo denominado vocacional, de dos años de duración, que ofrecía las siguientes opciones:

- a) Bachillerato académico
- b) Bachillerato pedagógico o formación normalista
- c) Bachillerato industrial
- d) Bachillerato comercial
- e) Bachillerato agropecuario
- f) Bachillerato en promoción social.”<sup>66</sup>

De acuerdo con la intensidad horaria, el primer lugar lo ocupan las intensificaciones optativas, con 27 horas semanales; seguidamente están las vocacionales o técnicas y matemáticas, con 26 horas; en tercer lugar se encuentra la asignatura de español con 24; en cuarto lugar está el idioma extranjero (electivo) con 18; en quinto puesto se encuentra la educación ética, moral y religiosa con 13 horas; en el sexto están la educación física y estética junto a las ciencias naturales con 12 horas, respectivamente; en el séptimo lugar están historia y geografía con 9; el octavo puesto lo comparten filosófica, química y la física con 6 horas cada una. Por último, con 4 horas semanales está la asignatura de comportamiento y salud.

Educación ética, moral y religiosa, filosofía, historia y geografía hacen parte del área de sociales; español e idioma extranjero pertenecen al área de idiomas y las ciencias naturales, química y física le corresponden al área de ciencias naturales; las demás asignaturas se presentan de forma independiente.

En consonancia con lo anterior, para esta investigación es relevante establecer la diferencia de criterios que significó el cambio de las asignaturas co-programáticas e intensificaciones del plan de estudios de 1962, a las vocacionales y técnicas e intensificaciones optativas del plan de estudios de 1974.

Las actividades co-programáticas se definen como “aquellas en que, con sentido educativo, interviene la iniciativa de los alumnos y completan su educación

---

<sup>66</sup>COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. DECRETO NUMERO 080 (22, enero, 1974).

Por el cual se deroga el Decreto número 045 de 1962 y se dictan otras disposiciones sobre Educación Media. Bogotá. 1974. p.2. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103679\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103679_archivo_pdf.pdf)



intelectual, social y estética”<sup>67</sup>, mientras las vocacionales y técnicas se asumen como aquellas que “imparten conocimientos, fomentan habilidades y destrezas ocupacionales tales como mecanografía, radiotecnica, actividades agrícolas, juguetería, modelado, culinaria, primeros auxilios, explotación de recursos marinos, técnica de conservación de recursos naturales, etc.”<sup>68</sup>.

Como se observa, las primeras refieren la inclinación personal por una actividad que se considera complementaria; las segundas, en cambio, tienen el fin explícito de formar en un oficio.

Así mismo, las intensificaciones de 1962 son aquellas que ordena cada institución educativa “tomando en cuenta la orientación vocacional en cada caso individual, y las posibilidades de profesorado y dotación de equipos”<sup>69</sup>, frente a las intensificaciones optativas de 1974 que son aquellas horas que “cada plantel [dedicará] a intensificar e incluir aquellas asignaturas de su propia elección, conforme al espíritu del presente Decreto, pero su utilización con estos propósitos será obligatorio”<sup>70</sup>.

Se resalta el hecho de que en el decreto 045 las intensificaciones se determinaban teniendo en cuenta las condiciones de cada plantel educativo y los intereses de sus estudiantes, mientras en el decreto 080, si bien se ampliaron las opciones, éstas eran más específicas que las anteriores, de manera que la elección limitaba la formación a un campo determinado dejando de lado saberes generales y las condiciones de la propia institución.

Este cambio es un indicador de la transición de una educación humanista, hacia una que se acerca más al entrenamiento en determinados campos de la actividad humana.

Esto significa que el concepto de vida, para el cual se educaba en antaño, se redujo a la producción económica y el de educación a una actividad técnica cuya racionalidad consiste en disponer diferentes medios en la forma más adecuada y eficiente posible para producir las modificaciones deseadas en los individuos, de manera que objetiven la lógica del desarrollo en su vida cotidiana.

---

<sup>67</sup>COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 045 (11, enero, 1962). Por el cual se establece el Ciclo Básico de Educación Media, se determina el Plan de Estudios par el Bachillerato,... Bogotá. El Ministerio, 1962

<sup>68</sup>Ibíd. p. 2

<sup>69</sup>Ibíd. p. 2

<sup>70</sup>Ibíd. p. 2

## 4. METODOLOGÍA

Esta investigación se propuso responder a la pregunta ¿cómo aparece la idea de región en los textos escolares de ciencias sociales de secundaria, publicados en Colombia entre 1962 y 1974?, mediante la identificación de los aspectos y enfoques desde los cuales esta categoría se define en los manuales y a través del foco que proporcionan los objetivos adjudicados al área de ciencias sociales en el contexto que enmarcan los decretos 045 de 1962 y 080 de 1974.

Para ello, se utilizó la metodología de Análisis de Contenido que permite hacer inferencias acerca del contexto de la comunicación, bajo la idea de que sus efectos sociales varían de acuerdo con la situación específica en que se produce: el mensaje, los canales, las dinámicas, intenciones, actores, entre otros aspectos.

El objetivo del Análisis de Contenido es interpretar la comunicación humana. Interpretar se entiende aquí como el ejercicio de “trasladar al sí mismo lo que pudo ser la intencionalidad aparente del sentido manifiesto en el texto, hallar la presencia de un sentido latente y de un sentido ausente”<sup>71</sup>, proceso en el cual son fundamentales elementos de la hermenéutica como la comparación y la descripción, no como fases diferentes sino como parte de un proceso cíclico que se retroalimenta constantemente.

La investigación hermenéutica consiste en traducir, analizar, comprender, interpretar y sintetizar una realidad. Autores como Friederich Schlegel, Wilhelm Dilthey, Johann Dörsey, Martin Heidegger y, especialmente, George Gadamer, entienden la hermenéutica como comprensión. Para ellos, comprender es traducir una parte de la vida que puede ser leída como un texto, es decir, descubrir su estructura y su sentido<sup>72</sup>. Este proceso se fundamenta en la historicidad, debido a que el texto surge en un contexto determinado y es leído desde el contexto del intérprete generando un nuevo texto, y la lingüística, porque se establece una comunicación entre el autor y el intérprete, entre un tiempo y otro, hasta llegar a un lenguaje común que constituye, en definitiva, la comprensión.

A partir de lo anterior podemos definir la hermenéutica como la “expresión (de un pensamiento); de ahí explicación y, sobre todo, interpretación del mismo”<sup>73</sup>. En otras palabras, “es traducción. Lo que se traduce es un lenguaje, sea este científico, estético o cotidiano”<sup>74</sup>.

---

<sup>71</sup> GONZALEZ AGUDELO, Elvia María. Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real. Medellín : Universidad de Medellín, 2006. p. 57

<sup>72</sup> *Ibíd.*, p.22-38

<sup>73</sup> FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía, tomo I. Madrid : Alianza S:A. Tercera edición, 1981. p. 1493

<sup>74</sup> GONZALEZ AGUDELO, Óp. cit. p. 42

En los textos escolares convergen varios lenguajes: pedagógico, institucional, editorial, estético, entre otros que se entrelazan en un objeto cotidiano, masivo y de uso sistemático, que transmite a las generaciones jóvenes el conocimiento válido en determinado contexto. Traducir significa develar cómo se entrelazan y dar cuenta de su intencionalidad. El Análisis de Contenido brinda algunas herramientas para decodificar su contenido, describirlo, clasificarlo y analizarlo en virtud de la situación específica en que los textos se usan.

#### 4.1 EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

El contenido de la comunicación no se reduce al mensaje que transmite, hace parte de éste aquello que los emisores pretenden expresar, lo que finalmente dicen y lo que los receptores consideran que quisieron decir, de ahí que sea necesario especificar la perspectiva de análisis.

Para José Luis Piñuel<sup>75</sup>, el contenido no es algo que está dentro de un “continente”, es decir, un documento, una conversación o un texto escolar, sino que está fuera: “en la mente de los participantes de los procesos singulares de comunicación en los que se han producido“. Lo anterior indica que el contenido debe analizarse como parte de un contexto, dentro de una situación comunicativa y no como información estática o ahistórica, aun cuando se haya objetivado en productos como los textos escolares.

De acuerdo con ello, Klaus Krippendorff<sup>76</sup> afirma que el contenido va más allá de la concepción de información o mensaje de la comunicación, incluye “los canales y las limitaciones de los flujos de información, los procesos de comunicación, y sus funciones y efectos en la sociedad, los sistemas que incluyen tecnología avanzada y las modernas instituciones sociales”.

Según esto, para dicho autor un Análisis de Contenido puede definirse como “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto”<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> PIÑUEL, José Luis. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Sociología. P. 2-3 Disponible en: [https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingusticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingusticaUVigo.pdf)

<sup>76</sup>KRIPPENDORFF, Klaus. Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica (traducción de Leandro Wolfson). Barcelona :Paidós, 1990. p. 10 -11

<sup>77</sup>Ibíd. p. 28

Así mismo, Laurence Bardin<sup>78</sup> quien lo considera una “hermenéutica controlada” basada en la producción de inferencias, conceptualiza el Análisis de Contenido como:

“[Un] conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendiente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (variables inferidas de estos mensajes)”.

Refiriéndose también a las técnicas de medida, Piñuel<sup>79</sup> plantea lo siguiente:

“Se suele llamar análisis de contenido al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados y que, basados en la técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior”.

Por su parte, Raymond Colle<sup>80</sup> sostiene:

“Del modo más simple y general, se puede decir que el AC es fundamentalmente un tipo de medición aplicada a un mensaje, en el marco de propósitos del ámbito de las ciencias (sic) sociales. [...] En sentido estricto, el AC es el conjunto de los métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos”

Con base en lo expuesto se concluye que el Análisis de Contenido busca producir inferencias, a partir de un texto, acerca de una realidad que está por fuera de éste; por esa razón, los datos extraídos funcionan como “manifestaciones simbólicas”<sup>81</sup> de esa realidad.

---

<sup>78</sup> BARDIN, Laurence. El análisis de contenido (traducción de César Suárez). Madrid :Akal, 1986. p. 32

<sup>79</sup>PIÑUEL, José Luis. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. Madrid : Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Sociología. p. 2. Disponible en: [https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf)

[Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf)

<sup>80</sup> COLLE, Raymond. El análisis de contenido de las comunicaciones: fundamentos y técnicas. [En línea][http://www.recinet.org/colle/publicaciones/Analcontenido\\_completo.pdf](http://www.recinet.org/colle/publicaciones/Analcontenido_completo.pdf)Tenerife : Sociedad Latina de Comunicación Social, novena edición, 2011. P. 7-8

<sup>81</sup> KRIPPENDORFF, Klaus. Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica (traducción de Leandro Wolfson). Barcelona :Paidós, 1990. p. 252

Según Bardin<sup>82</sup>, la especificidad de esta metodología radica en que el analista usa los datos para formular inferencias acerca de la realidad, establecer correspondencias entre “estructuras semánticas o lingüísticas” y “estructuras psicológicas o sociológicas”, razón por la cual se debe procurar diseñar la investigación de tal manera que los datos extraídos sean significativos dentro del contexto de referencia. En el caso de los textos escolares hay que considerar el momento histórico de su publicación, las políticas de las casas editoriales, la biografía del autor, el ciclo educativo al que están dirigidos, entre otros aspectos.

## 4.2 ESTRUCTURA DEL ANÁLISIS

El primer momento de la investigación se dedicó a la revisión bibliográfica sobre texto escolar y región, con el fin de identificar elementos para perfilar el análisis. En ese proceso se estableció la ambigüedad de la categoría región y la carencia de antecedentes de análisis en textos escolares, por lo cual este trabajo se asumió con carácter exploratorio y tomó como referencia los trabajos acerca de nación.

Se realizó un Análisis de Contenido fundamentalmente descriptivo, puesto que se identificó, clasificó los aspectos y enfoques que definen la región en los manuales escolares.

Se trabajó con la información lingüística\* debido a que el camino menos difuso que se encontró para emprender el análisis fue la ubicación de los términos “región” y derivados como “regional”, “regionalismo”, “regionalista”, entre otros, los cuales sirvieron para focalizar dónde se hace referencia a esta categoría en los textos.

En cuanto a la información contextual, que no se refiere directamente a la categoría de análisis sino a la condiciones de producción y circulación de los textos escolares, se consideró las circunstancias que envolvieron la época de su publicación, en especial en el ámbito educativo, enmarcada por los decretos 045 de 1962 y 080 de 1974.

El contenido de los textos escolares se trabajó con base en la clasificación de datos propuesta por Piñuel. Para él, se pueden obtener tres órdenes de datos: “datos de primer orden”, los que son elaborados a partir de la disección directa del material a estudiar, y “datos de segundo y tercer orden” que no remiten

---

<sup>82</sup> BARDIN, Laurence. El análisis de contenido (traducción de César Suárez). Madrid :Akal, 1986. p. 31

\*En un principio también se tuvo en cuenta la información gráfica, focalizada de la misma manera que la lingüística, sin embargo, en el transcurso del trabajo se observó que ésta requería un tratamiento distinto que sería objeto de otra investigación. No obstante, se adelantaron algunos procedimientos de los cuales resultó cierta información que puede aportar a la identificación de la idea de región en los textos escolares seleccionados, por lo cual aparece como anexo en este informe.

directamente al material analizado, sino al proceso de comunicación del cual éste es producto y son elaborados a partir de un “plan de explotación” de los datos de primer orden<sup>83</sup>.

Esta clasificación nos permite ordenar los resultados del análisis en cuatro segmentos\*\* de información: el primero, los datos que constituyen la base empírica de la investigación, es decir, los que fueron extraídos del contenido explícito de los manuales o de primer orden; el segundo, los datos de segundo orden elaborados mediante la clasificación de los primeros; el tercero, en el que se produjeron las inferencias, y el cuarto la síntesis de la investigación.

**4.2.1 Primer segmento de información.** En el primer segmento se ubica la información explícita acerca de la categoría región, la cual se registró mediante lo que Laurence Bardin<sup>84</sup> denomina procedimiento por “montones” o clasificación “análoga y progresiva de los elementos” encontrados en los textos escolares, en oposición al procedimiento por “casillas” o clasificación a través de un “sistema de categorías” establecido de antemano.

En una primera lectura se ubicó en cada uno de los textos la palabra “región” y se identificó la presencia de términos derivados como “regionalista”, “subregión”, “regionalismo”, entre otros, que ampliaron las posibilidades de análisis.

Se contabilizó la aparición de cada término y se elaboró una base de datos donde se especificó la frecuencia por manual escolar como se muestra en el Cuadro 1, que luego se analizó según asignatura (historia, geografía e instrucción cívica) y término.

---

<sup>83</sup>PIÑUEL, José Luis. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. [En línea][https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf) Madrid : Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Sociología

\*\*Se denominan segmentos en lugar de fases, etapas o momentos, porque el orden en que se exponen los resultados en este informe no corresponde necesariamente al orden en que se realizó la investigación.

<sup>84</sup>BARDIN, Laurence. El análisis de contenido (traducción de César Suárez). Madrid :Akal, 1986. p. 91-92

**Cuadro 1. Formato para base de datos aparición de los términos “región” y derivados**

COD. LIBRO	TÉRMINO PRINCIPAL	TÉRMINOS DERIVADOS					TOTAL
	REGIÓN	Subregión(es)	Regional (les)	Regionalismo	Regionalmente	Regionalista(s)	
TOTAL							

Fuente: Esta investigación

Así mismo, se seleccionó las imágenes referidas a región teniendo en cuenta la aparición de los términos “región” y derivados en el pie de imagen y su ubicación en unidades dedicadas a esta categoría. Se describió sus características generales, se clasificaron por tipo de gráfico según esquema, fotografía, ilustración y mapa, y se compararon en número con el total de gráficos de cada texto.

**Cuadro 2. Formato para base de datos comparativa según tipo de gráfico**

COD. LIBRO	TIPO DE GRÁFICO								TOTAL REGIÓN	TOTAL LIBRO
	Esq. Región	Esq. Libro	Mapa región	Mapa Libro	Ilust. Región	Ilust. Libro	Foto Región	Foto Libro		
TOTAL										

Fuente: Esta investigación

**4.2.2 Segundo segmento de información** . El segundo segmento de información se refiere a los datos elaborados mediante la clasificación de los términos “región” y sus derivados en categorías léxicas (ver Cuadro 3).

De acuerdo con la Asociación de Academias de la Lengua Española, las palabras se pueden clasificar según sus propiedades morfológicas, sintácticas y semánticas, básicamente, en nueve categorías o conjuntos reconocidos en la actualidad en los países donde se habla el español: sustantivos, adjetivos, determinantes, pronombres, verbos, adverbios, preposiciones, conjunciones e

interjecciones. A su vez, éstas se subdividen en dos: categorías gramaticales y categorías léxicas.

“Las unidades léxicas aportan un contenido que representa entidades, propiedades, sucesos, etc. Pertenecen a conjuntos amplios, abiertos a nuevas incorporaciones. Las unidades gramaticales se inscriben en paradigmas limitados y cerrados. Aportan nociones abstractas como ‘determinación’, ‘tiempo’, ‘negación’, ‘adversatividad’, etc. Son clases léxicas, por ejemplo, el sustantivo, el adjetivo y el verbo. Son gramaticales, entre otras, los determinantes, los pronombres, ciertas preposiciones y algunas conjunciones”<sup>85</sup>.

En esta investigación se tuvo en cuenta solamente las categorías léxicas, por cuanto contienen información acerca de la realidad extralingüística a la que hacen referencia y en esa medida sirven como descriptores de la misma, mientras las categorías gramaticales carecen de un referente concreto y son complementarias de las unidades léxicas para generar sentido en los textos.

De esa manera, los términos “región” y sus derivados focalizados se clasificaron en sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, con el fin de conocer la categoría predominante y determinar si en los textos escolares seleccionados se presenta la región como una entidad objetiva (sustantivo), una apreciación o característica de otra entidad (adjetivo), una circunstancia (adverbio) o una acción (verbo).

Luego de clasificar los términos el procedimiento consistió en sumar las frecuencias de aparición de cada uno, para luego conformar una base de datos de segundo orden según la categoría léxica a la que pertenecen.

La información se organizó por libro en el siguiente formato:

---

<sup>85</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Nueva Gramática Básica de la Lengua Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. Planeta : Bogotá, 2011. p. 7



**Cuadro 3. Formato para base de datos por categoría léxica**

No.	COD. LIBRO	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	ADVERBIOS	TOTAL LIBRO
1	L1HU					
2	L2HU					
3	L3HA					
4	L4IC					
5	L5HA					
6	L6GA					
7	L7HA					
8	L8GU					
9	L9HC					
10	L10GU					
11	L11GA					
12	L12HA					
13	L13IC					
14	L14HC					
15	L15GU					
16	L16HU					
17	L17GC					
<b>T. CATEG.</b>						

Fuente: Esta investigación

Posteriormente, la información se clasificó también por asignatura, de la siguiente manera:

**Cuadro 4. Formato para registrar datos clasificados según unidad léxica y asignatura**

ASIGNATURA	SUSTANTIVO	ADJETIVO	VERBO	ADVERBIO	TOTAL
Geografía					
Historia					
I Cívica					
<b>TOTAL</b>					

Fuente: Esta investigación

**4.2.3 Tercer segmento de información.** En este segmento se encuentra la información semántica relacionada con los términos focalizados, a la cual se llegó mediante varios procedimientos exploratorios.

En el proceso de identificar los términos y clasificarlos en categorías léxicas se observó que éstos son usados de forma ambigua, de modo que en ocasiones se equiparan con términos como zona, lugar y territorio. Para clarificar su significado se extrajo cada palabra hallada con su contexto, es decir, dentro del fragmento en que aparecen.

Dichos fragmentos se transcribieron en fichas textuales individuales, sumando en total 455 fichas: 280 de la asignatura de geografía, 164 de historia y 11 de instrucción cívica. Cada una se segmentó en tantas frases como términos focalizados se encontraron, sumando en conjunto 1.768 frases (ver Anexo 2). De manera intuitiva, en cada una se identificó las relaciones semánticas o funciones en que se encuentran inmersos los términos derivados de “región”.

En esta investigación función se entiende como una relación recurrente entre elementos variables. Con base en ello, se asume que los términos región y sus derivados, en los textos escolares analizados, semánticamente aparecen como mediadores de esa relación, por lo cual la expresión “función de los términos” involucra los elementos que están en relación con dichos términos.

En un primer momento se identificaron 12 funciones que se nombraron de la siguiente manera: describir, ordenar, especificar, posibilitar, habilitar, calificar, personificar, localizar, enfocar, fragmentar, constituir y proyectar. En cada oración se identificó una función principal y una secundaria. (ver Cuadro 5). Por lo que además de estas funciones resultaron 144 combinaciones. Paso seguido, se contabilizó los resultados con el propósito de conocer las relaciones más recurrentes (ver anexo 2).

**Cuadro 5. Formato para identificación de funciones de los términos “región” y sus derivados**

CODIGO LIBRO		TÉRMINO	COMPLEMENTO POSTERIOR	FUNCIÓN 1	FUNCIÓN 2
COD. FICHA	COMPLEMENTO ANTERIOR				

Fuente: Esta investigación

Pese a que este ejercicio arrojó conclusiones importantes, se reconoció varias falencias que hicieron necesario un análisis más riguroso.

En primera instancia, se notó que muchas frases no tenían sentido completo, es decir, no se transcribió toda la información necesaria para una mejor interpretación, lo cual evidencia errores en el momento de la segmentación de las fichas textuales. Por ello, se revisó y corrigió cada una de las frases, modificando la matriz inicial sobre la que se identificaron las funciones.

Además, debido a que la identificación de las 12 funciones se realizó de manera intuitiva, es decir, sin una definición establecida, una de las falencias más evidentes fue la dificultad de aislar cada una, de manera que la diferencia entre un sentido y otro no era clara.

Por otra parte, en la mayoría de las frases se observó más de una función, en muchos casos sin lograr establecer cuál es la principal, lo que complicó identificar las que más se repiten, razón por la cual se recurrió a la cuantificación\* y se suprimió la idea de las funciones secundarias.

Otro punto surgió al intentar definir las funciones: se observó que, para esta investigación, algunas eran expresiones particulares de otras más generales, como personificar que se incluyó en calificar, o posibilitar y habilitar que se asumieron como parte de proyectar. Así mismo, fue necesario nombrar nuevas funciones que incluyeran dos complementarias como el caso de fragmentar/constituir y enfocar/localizar.

Este proceso de revisión, reestructuración y ajuste de la técnica finalizó con la definición de tres funciones alrededor de las cuales gira la idea de región presente en los textos escolares analizados, éstas son determinar, describir y situar. No se trata de categorías cerradas y excluyentes, sino de relaciones abiertas que se yuxtaponen, de ahí que el análisis en este punto se acerque más a lo cualitativo.

La definición de estas funciones se encuentra en el capítulo donde se exponen los resultados de la investigación, aquí sólo se plantea las formas que adoptan estas relaciones:

<b>DESCRIBIR:</b> Término focalizado	↔	Elemento descriptor
<b>DETERMINAR:</b> Término focalizado	↔	Límite
<b>SITUAR:</b> Término focalizado	↔	Situación

Se analizaron por separado las frases correspondientes a cada función y se identificaron los elementos que nombran de acuerdo con cada relación, los cuales se clasificaron según sus características. Como resultado de este proceso se conformaron las siguientes tablas:

---

\* La cuantificación en este caso es un recurso provisional que permitió establecer recurrencias, por tanto funciona sólo como una guía y punto de partida para análisis posteriores.

**Cuadro 6. Formato para clasificación de descriptores**

<b>FUNCIÓN DESCRIBIR</b>			
<b>ASPECTOS</b>	<b>ELEMENTO DESCRIPTOR</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>TOTAL ASPECTO</b>

Fuente: Esta investigación

**Cuadro 7. Formato de clasificación de límites**

<b>FUNCIÓN DETERMINAR</b>			
<b>LÍMITE</b>	<b>COMPONENTES</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>TOTAL LÍMITE</b>

Fuente: Esta investigación

**Cuadro 8. Formato de clasificación de situaciones**

FUNCIÓN DESCRIBIR				
SITUACIÓN	COMPONENTES	FRECUENCIA	TOTAL SITUACIÓN	

**Fuente:** Esta investigación

La información resultante de estos procedimientos, así como una nueva lectura de los textos escolares, permitieron identificar elementos de análisis acerca de la contribución de éstos a la formación de sujetos sociales, a la luz de los planteamientos teóricos de Hugo Zemelman.

En la transcripción de las fichas textuales se observó la presencia de sujetos y pareció pertinente analizar sus características para establecer si existen estereotipos que se transmiten en los manuales escolares en relación con región y a partir de eso identificar los referentes identitarios que los manuales presentan y su posible relación con la formación de sujetos sociales.

Las referencias de sujetos se extrajeron en la siguiente tabla en donde se relacionan con sus características.

## Cuadro 9. Formato clasificación de sujetos

CÓDIGO DE LIBRO: L1HU			
No. FICHA	SUJETOS	FRECUENCIA	ATRIBUTOS
TOTAL LIBRO			

Fuente: Esta investigación

Tras haber extraído la información pertinente, clasificarla y producir inferencias, la síntesis de la investigación se realizó bajo la guía de los objetivos específicos propuestos.

En primer lugar, se establecieron los aspectos que representan la región y los enfoques desde los cuales se define en los manuales escolares, para luego determinar lo que las ciencias sociales de la época enseñaron respecto de lo regional.

En segundo término, se planteó la discusión del aporte de los textos escolares a la formación de sujetos sociales, a partir de la forma en que éstos se presentan en relación con la región, lo cual, además, amplió la discusión acerca del significado de construir región y el papel de la educación en ese sentido.

### 4.3 UNIDADES DE ANÁLISIS

De acuerdo con Krippendorff, en el Análisis de Contenido se distinguen tres clases de unidades: de muestreo, de registro y de contexto, según la función que desempeñan. La primera clase, de muestreo, determina la amplitud de la investigación y las técnicas a emplear; de las unidades de registro depende la calidad y pertinencia de la información que se obtenga, mientras las unidades de contexto aportan elementos de interpretación.

A continuación se presenta tal distinción para esta investigación:

**4.3.1 Unidades de muestreo.** Para el autor, “las unidades de muestreo son aquellas porciones de la realidad observada, o de la secuencia de expresiones de

la lengua fuente, que se consideran independientes unas de otras<sup>86</sup>, es decir, que se pueden trabajar de manera aislada o se pueden reemplazar sin afectar la totalidad de la selección.

La unidad de muestreo en este caso es el texto escolar, porque cada uno constituye una realidad independiente, aunque se hayan publicado en una misma época e, incluso, los haya escrito un mismo autor. Además, es posible reemplazarlos o suprimirlos de la muestra sin afectar la estructura del análisis.

Para su selección se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- a) Que correspondan al área de ciencias sociales (historia, geografía e instrucción cívica)
- b) Que estén dirigidos al ciclo de secundaria
- c) Que hayan sido publicados entre 1962 y 1974 en Colombia, y
- d) Que hayan circulado en la ciudad de Pasto
- e) Que los datos referentes al(los) autor(es), editorial y año de publicación sean legibles.
- f) Que estén completos
- g) Que se encuentren en un estado que permita su manipulación.

De un total de 24 manuales escolares encontrados, se seleccionó 17 que cumplieron con los requisitos expuestos: 2 textos de instrucción cívica, 6 de geografía (tres de geografía universal, dos de geografía americana y uno de Colombia) y 9 de historia (tres de historia universal, cuatro de historia americana y dos de Colombia).

En orden de publicación, los textos son los siguientes:

---

<sup>86</sup> KRIPPENDORFF, Klaus. Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica (traducción de Leandro Wolfson). Barcelona :Paidós, 1990. p. 82

**Cuadro 10. Muestra de textos escolares analizados**

TÍTULO	AUTORES(S)	GRADO	PAG.	EDITORIAL	ED.	CIUDAD	AÑO
Historia universal: tiempos modernos y contemporáneos. Tomo II	Eugenio León F.S.C.	8	292	Bedout	10	Medellín	1962
Historia universal: Oriente, Grecia y Roma. Edad Media. Tomo I	Eugenio León F.S.C.	7	345	Bedout	14	Medellín	1963
Prehistoria general, americana y de Colombia	Mercedes Arciniegas Duque	6	159	Bedout	9	Medellín	1964
Instrucción cívica	Eduardo Posada y Roberto Cortázar	Educación media	188	Voluntad	32	Bogotá	1965
Historia de la cultura universal: prehistoria del antiguo continente, de América y de Colombia. Tomo I	Nicolás Gaviria	6	190	Bedout	4	Medellín	1965
Geografía de América, Oceanía y regiones polares	Hno. Justo Ramón	8	115	La Salle	28	Bogotá	1965
Los primitivos: prehistoria general americana y de Colombia	Julio César García	6	285	Voluntad	6	Bogotá	1966
Curso de geografía universal, antiguo continente: Mediterráneo, Asia, Europa y África	Hno. Justo Ramón	7	125	La Salle	31	Bogotá	1967
Historia patria: la Independencia y la República	Jesús María Fernández S.J.	4	341	Champagnat-Bedout	6	Medellín	1967
Geografía universal: Asia, Europa y África	Federico Arbelaez Lema	7	254	Voluntad	4	Bogotá	1969
Geografía universal: América, Oceanía y regiones polares	Federico Arbelaez Lema	8	287	Voluntad	4	Bogotá	1969
Historia moderna, contemporánea y de América	Luis A. Barrios y José C. Astolfi	8	394	Capelusz	6	Bogotá	1970
Educación cívica y social	Dr. Delfín Acevedo	6	196	Bedout	3	Medellín	1971
Curso superior de historia de Colombia	Julio César García	9	342	Voluntad	12	Bogotá	1971
Geografía universal: Europa, Asia y África	Juan Parra Granada	7	256	Bedout	2	Medellín	1971
Historia antigua y medieval	Luis A. Barrios y José C. Astolfi	7	309	Capelusz	7	Bogotá	1971
Geografía superior de Colombia	Javier Ocampo López y Ramón Franco R.	9	430	Bedout	5	Medellín	1974

**Fuente: Esta investigación**

Es pertinente anotar que varios de estos libros escolares se encontraron varias veces en distintos lugares (bibliotecas de colegios, públicas y personales), lo cual indica que tuvieron una importante circulación en la ciudad; además, son publicaciones de 5 editoriales con cobertura nacional, escritas por 15 autores diferentes. Esto, sumado a la cantidad de textos y a la distribución cronológica de su publicación, hace que el material elegido sea representativo de la época estudiada.



**4.3.2 Unidades de registro.** El proceso que requiere mayor cuidado en un Análisis de Contenido es el registro de información, puesto que de ello depende la elaboración de los datos con los que se trabajará. Por ello, es importante encontrar las unidades de registro más apropiadas para alcanzar los objetivos de la investigación.

Krippendorff sostiene que estas unidades “son el resultado de un trabajo descriptivo”<sup>87</sup>, puesto que hacen parte de una misma unidad de muestreo y sus límites dependen de la definición del analista, quien debe cuidar que no sean ambiguas.

En este trabajo se estableció los términos “región” y sus derivados como unidades de registro preestablecidas, pero en el proceso de investigación emergieron otras como los elementos descriptores en la función describir, las situaciones en situar y los elementos de limitantes en determinar.

**4.3.3 Unidades de contexto.** No obstante el registro es el momento donde el Análisis de Contenido como tal tiene lugar, el contexto de los datos es fundamental para que éste se realice correctamente, ya que sin la suficiente caracterización las unidades de registro carecen de sentido.

Las unidades de contexto pueden contener varias unidades de registro, por lo cual no son excluyentes.

En este caso, se determinó:

- Los fragmentos donde se encuentra la palabra “región” y/o términos derivados.
- La frase específica donde se encuentra la palabra “región” y/o términos derivados.

De esta manera, al conservar la relación de las unidades de registro con su contexto, “el investigador reconoce y explica el hecho de que los símbolos codeterminan su interpretación y de que extrae sus significados, en parte, del medio inmediato en el que se presentan”<sup>88</sup>.

---

<sup>87</sup>Ibíd. p. 84

<sup>88</sup>Ibíd. p. 87

#### 4.4 SISTEMA DE CÓDIGOS

Finalmente, para facilitar el manejo de la información se utilizó un sistema de códigos organizado de la siguiente forma:

**4.4.1 Código del libro.** Los 17 textos escolares se organizaron por año de publicación, se les asignó un número consecutivo precedido por la letra 'L' mayúscula y seguido por una o dos letras mayúsculas que especifican el área a la que pertenecen, así:

Historia: H  
Geografía: G  
Instrucción Cívica: IC

Además, se agregó otra letra mayúscula para indicar la escala a la que está referido el contenido del libro:

Colombia: C  
América: A  
Universal: U

La muestra de manuales escolares quedó codificada así:

**Cuadro 11. Codificación de textos escolares analizados**

No.	TÍTULO	AÑO	CÓDIGO
1	Historia universal: tiempos modernos y contemporáneos. Tomo II	1962	L1HU
2	Historia universal: Oriente, Grecia y Roma. Edad Media. Tomo I	1963	L2HU
3	Prehistoria general, americana y de Colombia	1964	L3HA
4	Instrucción cívica	1965	L4IC
5	Historia de la cultura universal: prehistoria del antiguo continente, de América y de Colombia. Tomo I	1965	L5HU
6	Geografía de América, Oceanía y regiones polares	1965	L6GA
7	Los primitivos: prehistoria general americana y de Colombia	1966	L7HA
8	Curso de geografía universal, antiguo continente: Mediterráneo, Asia, Europa y África	1967	L8GU
9	Historia patria: la Independencia y la República	1967	L9HC
10	Geografía universal: Asia, Europa y África	1969	L10GU

Cuadro 11. (Continuación).

11	Geografía universal: América, Oceanía y regiones polares	1969	L11GA
12	Historia moderna, contemporánea y de América	1970	L12HA
13	Educación cívica y social	1971	L13IC
14	Curso superior de historia de Colombia	1971	L14HC
15	Geografía universal: Europa, Asia y África	1971	L15GU
16	Historia antigua y medieval	1971	L16HU
17	Geografía superior de Colombia	1974	L17GC

Fuente: Esta investigación

**4.4.2 Código de fichas textuales.** Las fichas textuales extraídas se organizaron por libro y se les asignó el código de éste más un número consecutivo. Por ejemplo: L11GA1, L11GA2, L11GA3, L11GA4.

Esto con el fin de conocer el número de fichas total y por libro, identificarlas y ubicar errores de registro.

**4.4.3 Código de gráficos.** Los gráficos se organizaron por libro y se les asignó el código de éste más un número consecutivo y una o dos letras minúsculas que especifican el tipo de gráfico, así:

Esquema: e  
 Mapa: mp  
 Ilustración: i  
 Fotografía: f

Ejemplo: L11GA1**mp**, L11GA2**e**, L11GA3**f**, L11GA4**i**.

Este sistema de códigos permitió simplificar las bases de datos y mantener una coherencia con el contexto de los mismos, por cuanto remite al lugar del texto escolar

## 5. ASPECTOS Y ENFOQUES DE LA IDEA DE REGIÓN EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES

Como se planteó en la metodología, en esta investigación se analizaron 17 textos escolares de ciencias sociales de secundaria publicados en Colombia entre 1962 y 1974. En el diseño metodológico se decidió tomar como referente la presencia de los términos “región” y sus derivados para segmentar el material de análisis.

No se partió de un concepto en específico porque la intención de esta investigación fue conocer la idea de región que contienen los manuales sin tender a una determinada fuente teórica; no obstante, la revisión bibliográfica se realizó para orientar la interpretación de los resultados.

Mediante esa revisión se estableció que región es una categoría ambigua, ya que se encontraron definiciones que, como en la geografía clásica, van desde una derivación del concepto de paisaje hasta, como en la sociología, una forma de localizar los fenómenos sociales. Así mismo, desde una escala subnacional hasta la internacional y desde el valor funcional hasta el histórico-político.

Al respecto, Luís Mauricio Cuervo<sup>89</sup> afirma:

“...las definiciones [de región]... se caracterizan por su polisemia, polivalencia y multi-escalaridad. [...] Polisemia de la multiplicidad de contenidos asignados, polivalencia proveniente de la diversidad de valores, principalmente éticos y políticos, otorgados y multi-escalaridad proveniente de la muy diversa y diferente resolución espacial asignada como fruto de estas múltiples acepciones y valoraciones: subnacional, internacional, transnacional”.

Por ello, para pensar en región es necesario concebir el espacio no como contenedor o escenario, sino como una trama de relaciones de yuxtaposición y competencia que se teje en la interacción social y que permite identificar procesos de unidad dentro de la multiplicidad, de diferenciación y semejanza.

Los resultados que se exponen a continuación se refieren a la información lingüística. Las técnicas aplicadas fueron las siguientes: conteo de la frecuencia de aparición de términos, clasificación en categorías léxicas y descripción del sentido en que son utilizadas en los libros de texto. De cada una de estas técnicas se

---

<sup>89</sup> CUERVO GONZALEZ, Luís Mauricio. Pensar el territorio: los conceptos de ciudad global y región en sus orígenes y evolución. Serie Gestión Pública No. 40. Santiago de Chile : Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social –ILPES-, Dirección de Gestión del Desarrollo Local y Regional, 2003.p.27 Disponible en: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2003/S0311780.pdf>

describen los resultados cuantitativamente y se presentan algunas conclusiones previas, con el fin de dejar para el final del capítulo el análisis conjunto.

La exposición de los resultados se realiza en el siguiente orden: frecuencias de aparición del término “región” y sus derivados; presencia de las categorías léxicas sustantivo, adjetivo, verbo y adverbio en las que dichos términos se encuentran inmersos y, por último, funciones semánticas halladas en los textos escolares.

## 5.1 ANÁLISIS POR UNIDAD LÉXICA

Debido al número de textos escolares escrutados, a la ambigüedad en la definición de la categoría región y a que no se contó con antecedentes metodológicos directos, se escogió el conteo de unidades léxicas o términos como punto de partida de esta investigación, una técnica bastante utilizada en análisis de contenido extensos y exploratorios porque su aplicación es ágil y puede realizarse sin establecer hipótesis, es decir, no requiere de un “a priori dado” o de “supuestos sobre el contenido del texto”<sup>90</sup>.

La identificación de términos específicos en los textos, sea establecidos de antemano o emergentes, se realiza bajo el supuesto de que el lenguaje no sólo es un medio para intercambiar información y construir relaciones sociales, sino que, sobre todo, es instrumento y sistema de representación, puesto que sirve para aprehender y producir la realidad. Es así como se puede llegar a hacer inferencias acerca de la intencionalidad del autor de un texto e, incluso, reconocer rasgos del contexto social, cultural, ideológico, etcétera, donde se produjo, a partir de la identificación de términos que éste usa para comunicar su mensaje.

Para el campo de la sociología del conocimiento esto tiene importancia en la medida en que las representaciones o aspectos de representaciones que el lenguaje usado en un texto permite entrever, hacen parte del conocimiento socialmente construido en un determinado momento histórico. En ese sentido, el análisis de contenido contribuye a desentrañar las complejas relaciones que sustentan dicho conocimiento.

En ese orden de ideas, aquí se asume que la aparición de los términos “región” y sus derivados otorga información valiosa acerca de la idea de región que circulaba en la época de publicación de los libros escolares analizados.

---

<sup>90</sup>ESCALANTE GÓMEZ, Eduardo y PARAMO, María de los Ángeles (Comp.). Aproximación al análisis de datos cualitativos: aplicación en la práctica investigativa. Mendoza: Universidad de Aconcagua, primera edición, 2011. P. 33 Disponible en: [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos-t1-y-2.pdf)

La técnica aplicada consistió en determinar las palabras que se tendrían en cuenta e identificar la frecuencia con que aparecen en los textos, ordenar la información en bases de datos y formular algunas inferencias.

Como resultado de este ejercicio se conformaron listas de frecuencias de los términos focalizados, las cuales constituyen los datos de primer orden, que fueron organizados en una base de datos cuantitativa (ver Tabla No. 1). Para fines de la exposición, a partir dicha base de datos se elaboraron algunas tablas que describen la aparición de cada uno de los términos por libro y asignatura (historia, geografía e instrucción cívica).

**Tabla 4. Base de datos de primer orden: frecuencia de aparición de los términos región y sus derivados**

.No	COD. LIBRO	TÉRMINO PRINCIPAL	TÉRMINOS DERIVADOS						TOTAL
		REGIÓN	Subregión(es)	Regional (les)	Subregional	Regionalismo	Regionalmente	Regionalista(s)	
1	L1HU	7	0	0	0	0	0	0	7
2	L2HU	7	0	0	0	0	0	0	7
2	L3HA	65	0	0	0	0	0	0	65
4	L4IC	6	0	0	0	0	0	0	6
5	L5HA	49	0	0	0	0	0	0	49
6	L6GA	121	0	0	0	0	0	0	121
7	L7HA	56	1	0	0	1	0	0	58
8	L8GU	172	3	3	0	0	0	1	179
9	L9HC	12	0	0	0	0	0	1	13
10	L10GU	207	10	2	0	0	0	0	219
11	L11GA	292	61	3	0	0	0	0	356
12	L12HA	40	0	4	0	0	0	0	44
13	L13IC	3	0	4	0	0	0	0	7
14	L14HC	9	0	1	0	3	0	1	14
15	L15GU	304	2	2	0	0	0	0	308
16	L16HU	30	0	0	0	0	0	0	30
17	L17GC	234	13	32	2	1	2	1	285
<b>T. TERMINO</b>		<b>1.614</b>	<b>90</b>	<b>51</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1.768</b>

Fuente. Esta investigación

De acuerdo con esta base de datos, la palabra región y los términos derivados se encontraron 1.768 veces. De esa cifra, 1.614 frecuencias corresponden a región, es decir, el 91%; 90 al término “subregión” con el 5%; 51 a “regional” con el 3%; 5 a “regionalismo” con el 0.30%; 4 a “regionalista” con el 0.3% y 2 apariciones para “regionalmente” y “subregional”, respectivamente, que representan cada uno el 0.1% del total.

### 5.1.1 El término “región” y sus derivados en el área de ciencias sociales.

Determinado que el término principal posee el mayor número de frecuencias, lo cual indica cierta unidad en la definición de la categoría región en los textos escolares analizados, es interesante revisar por asignatura los términos de mayor presencia.

**Tabla 5. Consolidado de frecuencias de aparición del término región y sus derivados por asignatura**

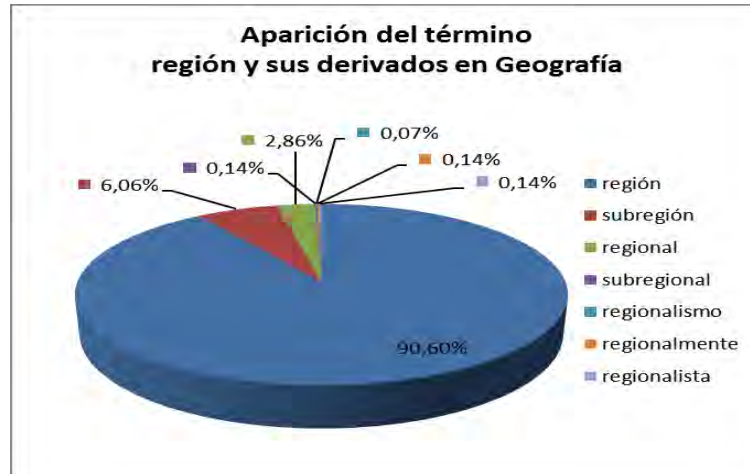
ASIGNAT.	T. P.	TERMINOS DERIVADOS						TOTAL ASIGN.
	A	B	C	D	E	F	G	
Geografía	1.330	89	42	2	1	2	2	<b>1.468</b>
I Cívica	9	0	4	0	0	0	0	<b>13</b>
Historia	275	1	5	0	4	0	2	<b>287</b>
<b>T. TERM.</b>	<b>1.614</b>	<b>90</b>	<b>51</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1.768</b>

Fuente: Esta investigación

En ese sentido, el término “región” se concentra en el área de geografía, al igual que “subregión” y “regional”. Esta es la única asignatura en la cual están presentes todos los términos, aunque con baja frecuencia.



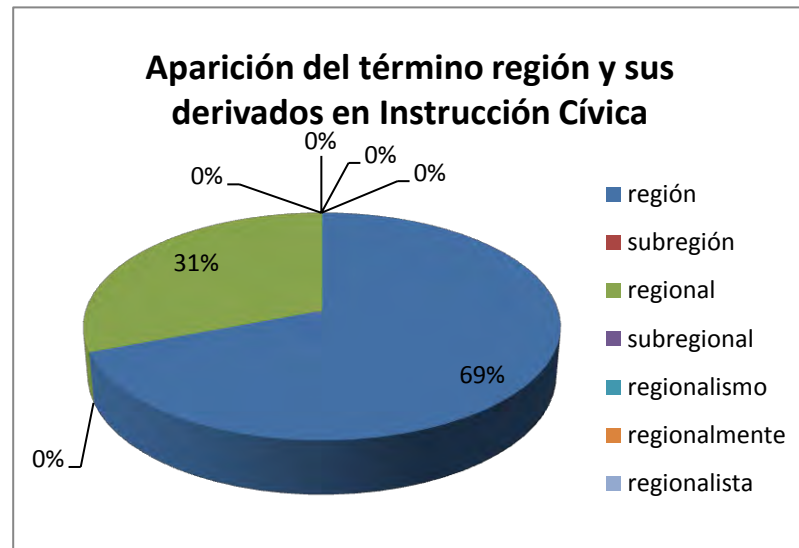
**Gráfico 1. Aparición de los términos “región” y derivados en Geografía**



Fuente: Esta investigación

Así mismo, en la asignatura de Instrucción Cívica prevalece el término principal, “región”, pero también tiene una presencia importante la palabra “regional”, que indica un matiz distinto porque no nombra sino que dice algo de otra entidad, le asigna una característica.

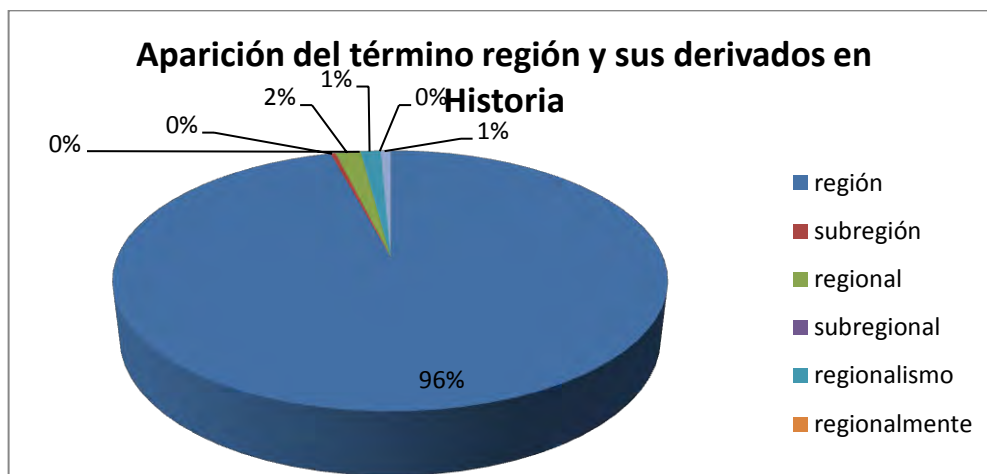
**Gráfico 2. Aparición de los términos “región” y derivados en Instrucción Cívica**



Fuente: Esta investigación

Finalmente, en Historia se observa el término “región” como frecuencia mayoritaria y varios términos derivados con poca presencia, entre ellos “regionalista”, “regionalismo”, “regional” y “subregión”.

**Gráfico 3. Aparición de los términos “región” y derivados en Historia**

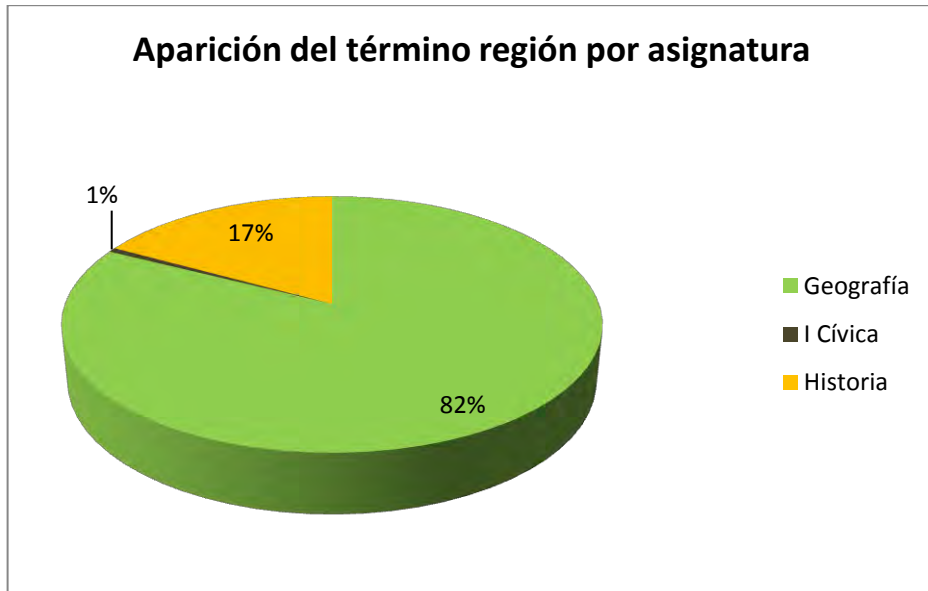


Fuente: Esta investigación

Si bien es cierto el número de textos por asignatura no es proporcional, ya que se analizaron 6 de geografía, 9 de historia y 2 de instrucción cívica, resulta útil hacer la comparación por término para observar en cuál se concentra la aparición de la categoría región.

Es así como el término “región” se ubica mayoritariamente en la asignatura de geografía con 1.330 frecuencias, seguida de historia con 275 e instrucción cívica con 9.

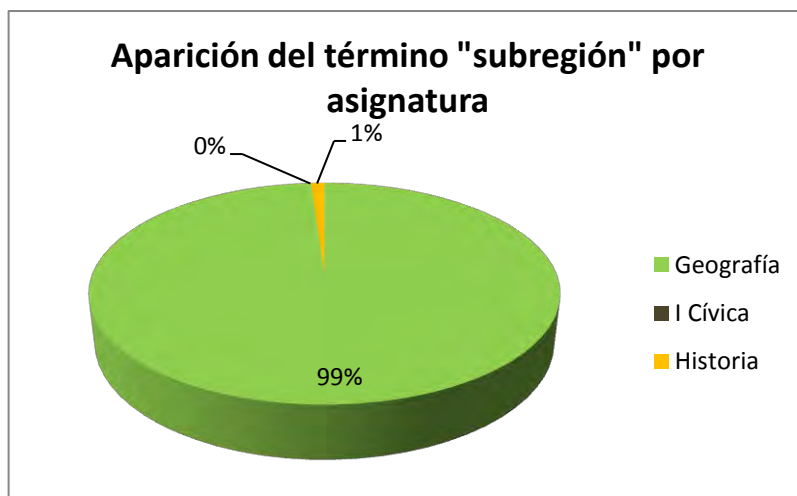
**Gráfico 4. Aparición del término “región” por asignatura**



Fuente: Esta investigación

Igual tendencia se observa con la palabra “subregión”, que cuenta con un total de 90 frecuencias, ya que prácticamente éstas se identificaron en el área de geografía, con sólo una aparición en historia.

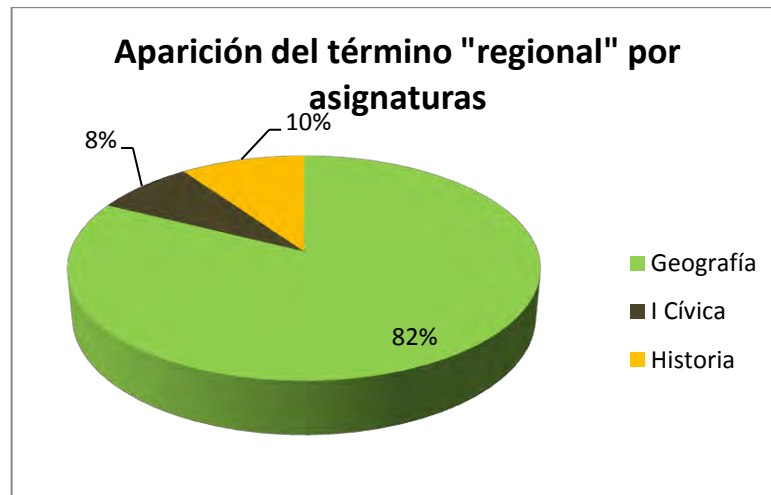
**Gráfico 5. Aparición del término “subregión” por asignatura**



Fuente: Esta investigación

Similar es el comportamiento del término “regional”, que apareció 51 veces: 42 en geografía, 5 en historia y 4 en cívica. Llama la atención que éste es el único término que se encontró en instrucción cívica, además de “región” que lo supera en número.

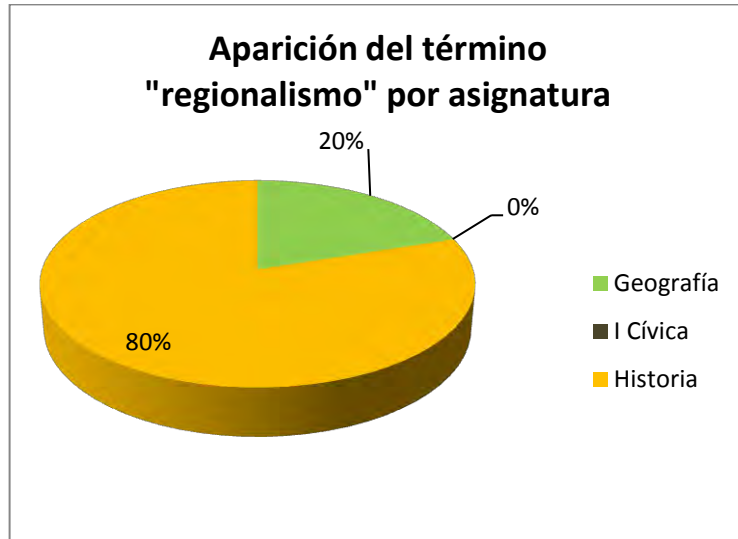
**Gráfico 6. Aparición del término “regional” por asignatura**



**Fuente:** Esta investigación

En orden de frecuencias, pero con una marcada disminución, está el término “regionalismo”, con 4 apariciones focalizadas en el área de historia y una en geografía.

**Gráfico 7. Aparición del término “regionalismo” por asignatura**



Fuente: Esta investigación.

Continúan en descenso, “regionalista” con 4 frecuencias distribuidas por igual entre geografía e historia; “subregional” y “regionalmente” con 2 apariciones en geografía, respectivamente.

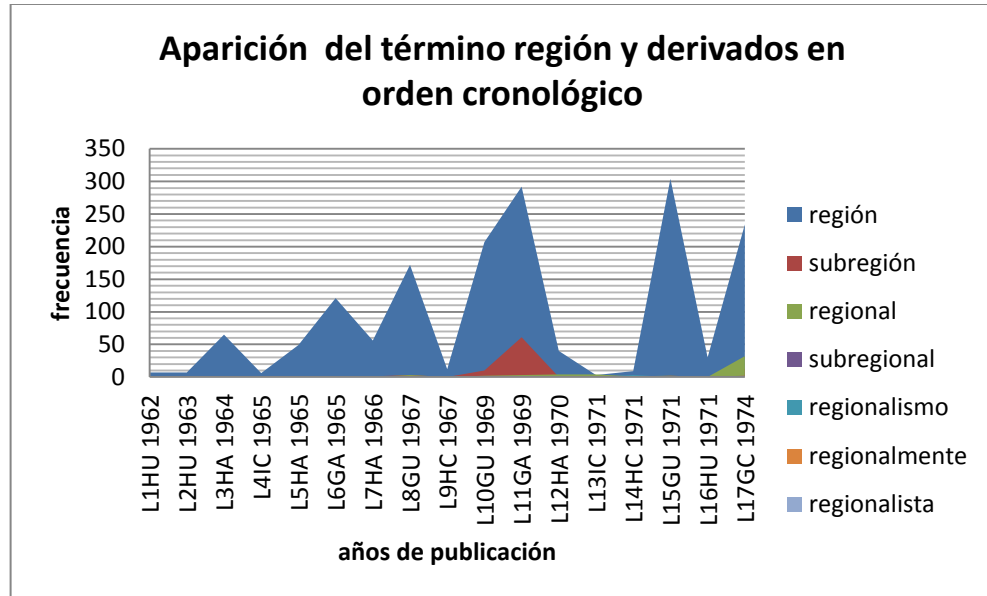
**5.1.2 Aparición cronológica de los términos “región” y sus derivados.** Por otra parte y dado que los textos están codificados por orden cronológico de publicación, siendo el L1HU<sup>♦</sup> el más antiguo y el L17GC<sup>♦</sup> el más reciente, se puede observar una variación en el tiempo.

---

<sup>♦</sup>LEÓN, Eugenio. Historia Universal: tiempos modernos y contemporáneos. Tomo II. Décima edición. Medellín: Bedout, 1962.

<sup>♦</sup>OCAMPO, Javier y FRANCO R., Ramón. Geografía de Colombia. Quinta edición. Bedout : Medellín. 1974.

**Gráfico 8. Aparición de los términos “región” y derivados en orden cronológico**



Fuente: Esta investigación

En la selección de manuales escolares de esta investigación, hasta 1965, año en que se publicó el texto L6GA\*, el único término que se encontró es “región”, mientras en adelante hay presencia de términos derivados.

Pese a que los términos de aparición posterior no tienen una presencia significativa, este comportamiento evidencia un cambio en lo que en ese momento se concebía como región y la razón se encuentra en el momento histórico nacional y continental que se vivía.

En el periodo de la postguerra el discurso del desarrollo, que se construyó ligado a la necesidad de preservar la paz tras la II Guerra Mundial, no sólo consolidó la invención del “tercer mundo” (constituido por los países no industrializados), sino que justificó la intervención extranjera en esas naciones bajo el argumento de que situaciones como pobreza, desnutrición, falta de salubridad, desempleo, migración campo-ciudad, entre otras, se asocian al subdesarrollo y superarlas requiere la intervención de organismos especializados que implementen reformas fiscales, jurídicas e incluso educativas, en un proceso sistemático denominado planificación del desarrollo.

\*HNO. JUSTO, Ramón. Geografía de América, Oceanía y regiones polares. 28 edición. La Salle : Bogotá. 1965

Tal intervención significó, por un lado, que asuntos de competencia nacional pasaran a depender de políticas continentales y, por otro, que se le diera tratamiento técnico a problemas sociales, lo cual incluyó la localización de proyectos de diversa índole en determinadas áreas geográficas.

En ese marco, la idea de región que hasta entonces había tenido una connotación física y natural, puesto que se ligaba a la noción de diferenciación territorial, pasó a estar relacionada con problema y cobró un tinte más bien administrativo. De ahí que surgieran procesos de regionalización a partir de diferentes criterios, no sólo naturales, entre ellos educativos, económicos y hasta cierto punto culturales.

Mientras en el ámbito internacional la tendencia era desestimar los límites nacionales para permitir progresivamente la libre circulación de información y recursos, en Colombia se apostaba por el fortalecimiento del Estado-nación como una forma de salvaguardar el poder de las clases dominantes, amenazado por la violencia bipartidista. Con ese fin se constituyó el Frente Nacional, un acuerdo firmado entre liberales y conservadores para turnarse el poder central durante cuatro periodos legislativos.

Por esa razón, los cambios que se estaban dando internacionalmente tardaron en manifestarse en Colombia. Sólo hasta el tercer periodo del Frente Nacional (1966-1970), el gobierno del liberal Carlos Lleras Restrepo, denominado 'Gobierno de la modernización económica', comenzó a implementar las sugerencias de las misiones extranjeras, máxime cuando se fortalecieron los grupos guerrilleros, las organizaciones obreras y estudiantiles, y se vivía una profunda crisis económica.

Para llevar a cabo dicha modernización, Lleras Restrepo afianzó el poder Ejecutivo y creó diversos entes como el ICBF, INDERENA, COLDEPORTES, COLCIENCIAS, ICFES e INEM, en cuyo funcionamiento la concepción de región jugó un papel importante, puesto que al criterio natural que definió las Corporaciones Autónomas Regionales, creadas en 1954, se agregaron otros aspectos como la vocación económica de las regiones y las necesidades de cualificación de su mano de obra.

Finalmente, el gobierno del conservador Misael Pastrana Borrero (1970-1974), 'de las cuatro estrategias', terminó de efectuar las reformas propuestas por los organismos financieros internacionales orientadas a permitir el libre cambio, lo cual significó el desmonte de las instituciones frentenacionalistas debido a que ya no eran compatibles con las necesidades del nuevo orden mundial.

Por eso, a partir de 1965 se observan tendencias diferentes en la idea de región, sin eso significar que pierde su acento geográfico. Términos como regional, regionalismo, regionalista y regionalmente muestran la existencia de elementos ideológicos que representan una dimensión abstracta de lo regional.

## 5.2. ANÁLISIS POR CATEGORÍA LÉXICA

En esta investigación se tuvo en cuenta las categorías léxicas, por cuanto contienen información acerca de la realidad extralingüística a la que hacen referencia y en esa medida sirven como descriptores de la misma.

Por lo que los términos región, subregión y regionalismo se clasificaron como sustantivos; regional, subregional y regionalista expresan una cualidad, por tanto se ubicaron en la categoría adjetivos, mientras los adverbios están representados con la palabra regionalmente, que es un adverbio modal. (ver Tabla No. 3).

Pese a que no se encontraron derivados de “región” correspondientes a verbos, se consideró importante tener en cuenta esta categoría debido a que hace referencia al ser, el hacer y el tener de un sujeto.

La siguiente tabla expone los datos cuantitativos por cada una de las categorías léxicas.

**Tabla 6. Base de datos de segundo orden: Clasificación por categoría léxica de los términos región y derivados.**

No.	COD. LIBRO	SUSTANTIVOS	ADJETIVOS	VERBOS	ADVERBIOS	TOTAL LIBRO
1	L1HU	7	0	0	0	7
2	L2HU	7	0	0	0	7
3	L3HA	65	0	0	0	65
4	L4IC	6	0	0	0	6
5	L5HA	49	0	0	0	49
6	L6GA	121	0	0	0	121
7	L7HA	58	0	0	0	58
8	L8GU	175	4	0	0	179
9	L9HC	12	1	0	0	13
10	L10GU	217	2	0	0	219
11	L11GA	353	3	0	0	356
12	L12HA	40	4	0	0	44
13	L13IC	3	4	0	0	7
14	L14HC	12	2	0	0	14
15	L15GU	306	2	0	0	308
16	L16HU	30	0	0	0	30
17	L17GC	248	35	0	2	285
<b>T. CATEG.</b>		<b>1.709</b>	<b>57</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1.768</b>

Fuente: Esta investigación



De acuerdo con esta base de datos, de las 1.768 frecuencias 1.709 son sustantivos, es decir, el 96.7%; 57 son adjetivos, correspondientes al 3.2% y solamente 2 son adverbios, el 0,1%.

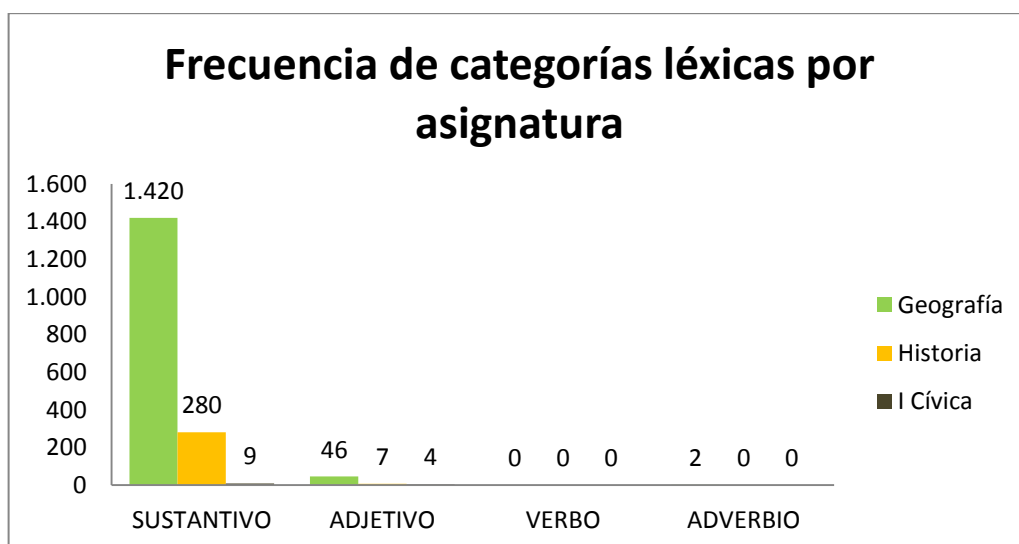
Así mismo, por asignatura las frecuencias se distribuyen de la siguiente manera:

**Tabla 7. Consolidado de frecuencias de las categorías léxicas por asignatura**

ASIG.	SUSTANTIVO	ADJETIVO	VERBO	ADVERBIO	TOTAL ASIG.
Geografía	1.420	46	0	2	1.468
Historia	280	7	0	0	287
I Cívica	9	4	0	0	13
<b>TOTAL REF.</b>	<b>1.709</b>	<b>57</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1.768</b>

Fuente: Esta investigación

**Gráfico 9. Presencia de categorías léxicas por asignatura**



Fuente: Esta investigación

La categoría léxica predominante, el sustantivo, se encuentra mayoritariamente en la asignatura de geografía con 1.420 referencias, seguida de historia con 280 frecuencias e instrucción cívica con 9.

El 3.2% que corresponde al total de adjetivos, se reparte con 46 referencias en geografía, 7 en historia y 4 en instrucción cívica. Los adverbios se ubican en su totalidad en la asignatura de historia, con 2 referencias.

De acuerdo con lo anterior, la tendencia general es la preeminencia del sustantivo y la concentración de las frecuencias en la asignatura de geografía, aunque se reconoce la presencia de matices importantes como el que representa la categoría léxica del adjetivo, los cuales se analizarán con más detalle a continuación.

**El sustantivo “región”:** En la categoría léxica sustantivo, desde el punto de vista semántico, caben las palabras que nombran los seres y los objetos de la realidad extralingüística, sean abstractos o concretos. Es decir, “hacen referencia a los entes o a los objetos de la realidad material o conceptual”<sup>91</sup>, de ahí que aporten información esencial acerca de lo que una sociedad representa como real en un momento dado.

Además, al asignar un nombre a seres o entidades, sean individuales o grupales, materias, cualidades o sentimientos, sucesos o eventos, relaciones, lugares, tiempos u otras nociones<sup>92</sup>, los sustantivos diferencian unos de otros y permiten ubicar sus representaciones en los diferentes sistemas de representación de la sociedad, por lo cual también permiten entrever algunos aspectos del orden simbólico sobre el cual ésta se levanta.

En este caso se encontró tres términos que corresponden a la categoría sustantivos: región, subregión y regionalismo, los cuales suman 1.706 frecuencias, el 96.5% del total de referencias, siendo los dos primeros sustantivos concretos y el último un sustantivo abstracto.

Los sustantivos concretos designan seres y objetos que habitan en el plano físico y es posible aprehender con los sentidos, mientras los abstractos nombran cualidades de las cuales éstos pueden participar. Así lo plantea la Real Academia de la Lengua cuando sostiene que los sustantivos abstractos por lo general designan “acciones, procesos y cualidades que se atribuyen a las personas, los animales y las cosas [...] y que normalmente no captamos por los sentidos”, mientras los concretos “hacen referencia a seres reales o imaginarios que percibimos por los sentidos o podemos representarlos mentalmente...”<sup>93</sup>.

De acuerdo con esto, el hecho de que en los textos escolares analizados se encuentren los términos región y subregión, sustantivos concretos, que presentan

---

<sup>91</sup> GARCÍA, Serafina; MEILÁN, Antonio y MARTÍNEZ, Hortensia. Construir bien el español: la forma de las palabras. Universidad de Oviedo. Ediciones Nobel : España, 2004. p. 122

<sup>92</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Nueva Gramática Básica de la Lengua Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. Planeta : Bogotá, 2011. p. 61

<sup>93</sup>Ibíd. p. 67

una frecuencia conjunta de 1.704 referencias -la más alta entre los términos focalizados-, permite afirmar que en la época de su publicación se reconocía la existencia de 'algo' denominado región, un referente externo que puede ser identificado, limitado y descrito.

Por otra parte, dentro de la categoría sustantivo también se encontró el término "regionalismo", un sustantivo abstracto que si bien apareció tan sólo 5 veces en los 17 libros es un matiz interesante toda vez que hace referencia a un sistema de ideas, sentimientos y creencias que tienen que ver con región.

Lo anterior sugiere que en la realidad ese objeto denominado región está inmerso en una dinámica social donde incide y adquiere una cierta significación ideológica, la cual se puede identificar a partir del contexto histórico en que circularon los manuales y algunos aspectos subjetivos que también influyen en su contenido como la ideología del autor y las políticas de la casa editorial que los publica.

Lo interesante de lo expuesto para esta investigación, radica en que sobre los sustantivos se puede predicar, decir algo, describir, incluso clasificar, puesto que nombran entidades identificables en la realidad, aun cuando pueden ser abstractas. De manera que si "región", "subregión" y "regionalismo" son términos que aparecen en los manuales escolares analizados, significa que en el momento de su circulación en Colombia un objeto o entidad denominada de esta manera existió y no sólo eso, sino que su aparición en éstos contribuyó a legitimarla como real, ya que los textos escolares se definen como libros oficiales y de uso masivo.

**El adjetivo "regional":** Después de los sustantivos y con marcada diferencia están los adjetivos con un total de 57 frecuencias, distribuidas de la siguiente manera: 46 en la asignatura de geografía, 7 en historia y 4 en instrucción cívica, representando el 3.2% de los términos hallados.

Aunque 3.2% es un porcentaje reducido frente a 96.5% de la categoría sustantivo, es significativo su análisis si se tiene en cuenta que los adjetivos representan lo que se dice de otra entidad, es decir, no nombran objetos de la realidad sino que le adjudican cualidades, propiedades y lo relacionan con otros objetos, con tiempos y lugares, entre otras nociones.

De acuerdo con Lorenza Correa Restrepo, "los adjetivos son las palabras que se adjuntan directamente a un sustantivo especificando o explicando algo de él" y se clasifican en adjetivos calificativos y determinativos: los primeros expresan cualidades -sean accidentales o esenciales, concretas o abstractas-, mientras los segundos limitan o especifican el significado del sustantivo<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> CORREA RESTREPO, Lorenza. Actualización del lenguaje: curso básico de lengua materna. Medellín : Universidad de Medellín, cuarta edición, 2007. P. 176

De esa manera, los adjetivos describen al sustantivo, hacen parte de su definición, de ahí que sea importante analizar los que están determinados por los términos focalizados en esta investigación.

**Tabla 8. Sustantivos complementados por el término “regional(es)”**

<b>SUSTANTIVOS</b>	<b>FRECUENCIA</b>
Corporaciones	16
Integración	4
Bloques	3
Tipos humanos	3
Grupo	2
Depresiones	2
Alimentación	1
Tradiciones y folclor	1
Diversidad y autonomía	1
Ámbito	1
Características	1
Riqueza	1
Fueros o libertades	1
Sistema jurídico	1
Presiones electorales	1
Perspectiva	1
Planes	1
Gastos y auxilios	1
Caudillos	1
Caracterización	1
Comercio	1
Esfera	1
Sistema de integración	1
Sistemas	1
Intereses	1
Unidades geográficas	1
Ambiente	1
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>

**Fuente:** Esta investigación

En esta tabla se observa 51 sustantivos que nombran objetos, procesos, sujetos, valores y acciones diferentes, los cuales por su poca reiteración muestran que lo regional se refiere a asuntos de diversa índole.

Es así que se encontró sustantivos como “presiones electorales de tipo regional”, “caudillos” e “intereses” regionales, que hacen referencia al aspecto político. Igualmente, “tradiciones y folclor” y “tipos humanos” aluden al aspecto cultural, como “riqueza” y “comercio” al económico, y “perspectiva” y “fueros o libertades” regionales al ideológico.

Sin embargo, la mayoría de referencias tienen un sentido administrativo como se observa en los sustantivos “planes”, “gastos y auxilios”, “sistemas”, “integración”, “corporaciones”, “bloques” regionales, entre otros.

Con menor presencia se encuentra también el adjetivo “subregional”, que significa inferior, de menor categoría o subordinado a lo regional. En este caso complementa sólo dos sustantivos: grupo y mercado; el primero se refiere a un grupo humano que se diferencia de la población de una región y, el segundo, a un mercado de menor importancia frente al regional (ver Anexo 1).

**Tabla 9. Sustantivos complementados por el adjetivo “subregional”**

SUSTANTIVOS	FRECUENCIA
Grupo	1
Mercado	1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

**Fuente:** Esta investigación

Lo anterior deja entrever que aquello que en la realidad se denomina región, puede contener partes o valores inferiores, vinculados de alguna manera para conformar una unidad.

Finalmente, el término “regionalista”, en los 17 textos analizados se encontró en relación con tres sustantivos, dos de ellos abstractos, es decir, que se refieren a objetos intangibles, a “naciones y conceptos”<sup>95</sup> percibidos por la inteligencia y no por los sentidos.

---

<sup>95</sup>GARCÍA, Serafina y otros. Construir bien el español: la forma de las palabras. España : Universidad de Oviedo - Ediciones Nobel, 2004, p. 124

**Tabla 10. Sustantivos complementados por el adjetivo “regionalista”**

<b>SUSTANTIVOS</b>	<b>FRECUENCIA</b>
Grupo	1
Espíritu	2
Rivalidades	1
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>

**Fuente:** Esta investigación

El sustantivo “espíritu”, por ejemplo, acompañado del adjetivo “regionalista” denota más que un sentimiento, una conciencia acerca de lo regional (ver Anexo 1), lo cual supone un proceso histórico de legitimación de ciertas ideas, creencias, ideologías, creadas entorno a lo que sea que se denomine región en determinado contexto. De manera que región puede implicar una dinámica social y política.

Dicha afirmación se fundamenta también en el hallazgo de la expresión “rivalidades” regionalistas, que hace referencia a tensiones entre identidades territoriales, y al sustantivo concreto “grupo”, que nombra a un grupo humano calificado como partidario del regionalismo (ver Anexo 1), doctrina política que defiende la existencia y autonomía de una comunidad política inferior a la nación y que por lo general se opone al centralismo.

**5.2.1 El adverbio “regionalmente”.** El adverbio es la categoría léxica de menor presencia en los textos escolares analizados, con 2 referencias que representan el 0.11% del total. Sin embargo, ese porcentaje abre un camino interesante de análisis por cuanto un adverbio aporta información circunstancial.

De acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, los adverbios tienen “capacidad referencial”<sup>96</sup> en cuanto a cantidad, tiempo, lugar, cantidad, orden y modo, principalmente. Delimitan -por lo general- una acción expresada por un verbo diciendo cuando se realizó (ayer, mañana, ahora, nunca, etc.), dónde (aquí, allí, delante, abajo, etc.), las cantidades implicadas (muchos, poco, bastante, más, menos, etc.), el orden en que tuvo lugar (antes, después, mientras, primero, etc.) o el modo en que sucedió (así, rápido, despacio, mejor, peor y los adverbios terminados en “mente”); de esa manera ubica el contexto de la acción, contribuyendo a puntualizar su significado.

En ese orden de ideas, el término “regionalmente” es un adverbio de modo que indica que una acción se realiza de esa manera, lo cual significa que aquello

---

<sup>96</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Nueva Gramática Básica de la Lengua Española. Asociación de Academias de la Lengua Española. Planeta : Bogotá, 2011. p. 137

denominado región en la realidad posee una dinámica y como tal implica al sujeto y lo condiciona en alguna medida.

Además, muestra que el autor del texto supone la existencia de un cierto acuerdo social acerca del significado de región o, dicho de otro modo, da por sentado algún imaginario compartido acerca de región que le permite circunscribir a éste una acción.

En el texto escolar el adverbio “regionalmente” se halló modificando el verbo “denominar” y a ese mismo término pero como adjetivo, “denominado”. En ambos casos el autor pone de relieve que un fenómeno adopta un nombre o se señala de forma particular en determinada región (ver Anexo 1).

**Tabla 11. Términos modificados por el adverbio “regionalmente”**

TERMINO MODIFICADO	FRECUENCIA
Denomina	1
Denominado	1
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>

Fuente: Esta investigación

Pese a que lo expuesto hasta el momento asocia elementos de tipo cultural y social a lo regional, el criterio geográfico prevalece.

**5.2.2 La ausencia de verbos.** Gramaticalmente, el verbo es la parte central de la oración, expresa lo más importante que tiene por decirse y se acompaña de adjetivos y los adverbios que amplían su sentido.

Desde el punto de vista semántico, el verbo supone la existencia de un sujeto ejecutante de una acción, partícipe de un proceso o que experimenta un estado. Según Lorenza Correa Restrepo, es “la parte de la oración, de valor conceptual, cuya forma depende de las relaciones con el sujeto y de la verificación de esa relación en el tiempo”<sup>97</sup>.

De ahí que para esta investigación es relevante tener en cuenta esta categoría léxica, ya que de encontrarse referencias como pueden ser “regionalizar” y “regionalización” -que hacen alusión al proceso mediante el cual se hace u organiza una región-, darían luces acerca de la relación entre la categoría región y el sujeto.

---

<sup>97</sup> CORREA RESTREPO, Lorenza. Actualización del lenguaje: curso básico de lengua materna. Medellín : Universidad de Medellín, carta edición, 2007. P. 223-224

De existir en los manuales escolares, un verbo derivado del término “región” manifestaría que en la realidad extralingüística aquello que se denomina región posee cierta relevancia como para que el acontecer o el accionar de los sujetos que están en relación con eso sea tenido en cuenta. Pero en los 17 textos escolares seleccionados no se encontró ninguna referencia en este sentido (ver Tabla 3), significando que no se percibe dicha relevancia, lo cual tiene sentido al considerar el proceso histórico que vivía Colombia en el momento de la publicación de los manuales: el periodo del Frente Nacional, cuyo objetivo fue consolidar el Estado-nación.

Con base en la clasificación de los términos por categorías léxicas, se concluye que la idea de región presente en los textos escolares analizados tiene una base material, por cuanto la mayoría de referencias se ubicaron en la categoría sustantivos y específicamente como sustantivos concretos, lo cual se afianza cuando se observa que se hallaron en la asignatura de geografía. Sin embargo, se determinó que hace alusión a asuntos de diversa índole que hacen ambigua su definición.

Finalmente, es importante destacar el cambio de enfoque que se identificó en el transcurso del periodo que comprende la investigación, marcado por la implementación de la planificación del desarrollo.

### **5.3 ANÁLISIS POR FUNCIÓN SEMÁNTICA**

El predominio del sustantivo, en particular del sustantivo concreto, permitió establecer que en los textos escolares analizados se hace referencia a región como ‘algo’ con propiedades físicas y, por tanto, limitado, medible, susceptible de ser descrito. Por otra parte, la categoría léxica adverbio indicó la ambigüedad del término, puesto que se califica como regional o subregional asuntos de diversa índole: culturales, ideológicos, geográficos, etcétera, de modo que su significado es confuso.

En cada caso se identificó las relaciones o funciones en que se encuentran inmersos los términos derivados de ‘región’.

De tal forma, se asignó la función describir a las frases que relacionaban el término focalizado con elementos y/o propiedades; la función ordenar a las que hacían referencia a un criterio o forma de organización, secuencial o jerárquico; especificar a las que daban idea de la naturaleza de aquello a lo que se denomina región. Así mismo, se identificó con la función posibilitar las frases en las cuales lo regional o la región aparece como facilitadora de un proceso o situación; habilitar se entendió de manera similar, con la diferencia de que en este caso lo regional facultaba a otra instancia para conseguir un objetivo, es decir, aparece como medio o parte de un medio para alcanzar un fin. En la función calificar los términos



focalizados se relacionan con cualidades y valoraciones, mientras en localizar se encuentran vínculos con alguna idea de lugar. En personificar se incluyeron las frases que presentan la región con capacidades humanas como el raciocinio, el discernimiento y la proyección. También, se asoció a las funciones enfocar y proyectar con llevar una acción o proceso hacia el lugar y el mundo, respectivamente. Del mismo modo, fragmentar y constituir con componer y descomponer en partes un territorio.

Con base en esa información, se estableció que la función predominante es describir con 577 frecuencias, seguida de especificar con 453, localizar con 231, constituir con 128, fragmentar con 123, enfocar con 88, ordenar con 72, calificar con 57, posibilitar con 14, habilitar con 11, personificar con 9 y proyectar con 5.

**Tabla 12. Consolidado de funciones según asignatura**

FUNCION	ASIGNATURAS			TOTAL
	Geografía	Historia	Cívica	
Describir	522	54	1	<b>577</b>
Ordenar	56	15	1	<b>72</b>
Especificar	426	27	0	<b>453</b>
Habilitar	9	1	1	<b>11</b>
Calificar	43	10	4	<b>57</b>
Personificar	6	1	2	<b>9</b>
Localizar	103	128	0	<b>231</b>
Enfocar	58	28	2	<b>88</b>
Fragmentar	111	11	1	<b>123</b>
Proyectar	2	2	1	<b>5</b>
Posibilitar	14	0	0	<b>14</b>
Constituir	118	10	0	<b>128</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1468</b>	<b>287</b>	<b>13</b>	<b>1768</b>

Fuente: Esta investigación

Estos resultados pueden leerse a la luz de los objetivos generales de las áreas principales que componían para la época las ciencias sociales enseñadas en el bachillerato: la geografía, la historia y la instrucción cívica\* (ver anexo 3).

---

\* Este punto será ampliado en el la enseñanza de lo regional en las ciencias sociales de secundaria

**Tabla 13. Predominio de funciones por área**

FUNCIONES	AREAS		
	HISTORIA	GEOGRAFIA	I CIVICA
	Localiza (128)	Describe (522)	Califica (4)
	Describe (54)	Especifica (426)	Enfoca (2)
	Enfoca (28)	Constituye (118)	Personifica (2)
	Especifica (27)	Fragmenta (111)	Describe (1)
	Ordena (15)	Localiza (103)	Ordena (1)
	Fragmenta (11)	Enfoca (58)	Habilita (1)
	Constituye (10)	Ordena (56)	Fragmenta (1)
	Califica (10)	Califica (43)	Proyecta (1)
	Proyecta (2)	Posibilita (14)	Especifica (0)
	Habilita (1)	Habilita (9)	Localiza (0)
	Personifica (1)	Personifica (6)	Posibilita (0)
Posibilita (0)	Proyecta (2)	Constituye (0)	

Fuente: Esta investigación

En orden cronológico (ver anexo 4), los datos no expresaron variaciones importantes, lo cual indica que si bien en el ámbito internacional se venían dando procesos de integración como el caso de la Unión Europea y la Organización de las Naciones Unidas, que a su vez generaron procesos de regionalización, los cambios que se produjeron en lo económico, político y social tardaron en reflejarse e implementarse en el campo educativo, en especial en los textos escolares, toda vez que los contenidos de éstos seguían afianzando el sentido de nación.

Las anteriores son algunas conclusiones importantes que arrojó esta técnica, no obstante, se las considera como preliminares o exploratorias puesto que en el capítulo de conclusiones se las expone de manera más amplia.

Después del ajuste de esta técnica, se determinaron tres funciones, describir, determinar y situar, que se definen a continuación.

**5.3.1. Función describir.** Describir es un proceso cognitivo que busca representar con palabras personas, objetos, situaciones, sentimientos, con base en la organización de información relevante acerca de los mismos. Consiste en enunciar sus características, partes, propiedades, etcétera, para dar una idea de lo que son y cómo se manifiestan en un momento y espacio dados. En cierto sentido, es una forma de definirlos a partir de sus caracteres distintivos.

Sin embargo, describir no es definir. Desde la filosofía antigua se observa esta distinción cuando se plantea la “definición descriptiva” y la “definición esencial”, la

primera como una “definición menos exacta”<sup>98</sup> o menos completa, y la segunda como una definición propiamente dicha. La diferencia radica en que la definición “declara la esencia; que es universal”, mientras la descripción “conduce a la cosa singular”<sup>99</sup> a partir de nombrar lo que la distingue de otras cosas.

En ese sentido, “en tanto que la definición esencial abarca a todos los individuos que tienen el mismo género y la misma diferencia específica, la descripción consiste en la enumeración discursiva de las propiedades o notas accidentales que constan a un individuo, por esto, la descripción sólo puede referirse a un singular”<sup>100</sup>.

Sin embargo, autores como Husserl y Dilthey<sup>101</sup> le dan a la descripción un papel preponderante en su método, bajo el argumento de que permite conocer la realidad tal como se da o se manifiesta (sin negar que la subjetividad de quien describe influencia en alguna medida su percepción), constituyéndose en un elemento básico para la comprensión.

Por otra parte, es importante tener en cuenta que la descripción tiene por objeto mostrar con palabras, es decir, comunicar, de alguna manera traducir una percepción de la realidad en un discurso que se vale de caracteres propios o accidentales de las personas, los objetos, las situaciones, las emociones, etc., para representarlas. Por ello, una descripción encierra una intención que, básicamente, puede consistir en informar, persuadir o expresar, objetivos que determinan cuáles, qué profundidad y cómo se exponen dichos caracteres.

Pero más allá de cómo se presenta la descripción, en esta investigación interesa identificar qué elementos se utiliza para describir lo regional. Para ello, se asume que la forma general que toma esta función es la siguiente:

### **TERMINO FOCALIZADO ←→ ELEMENTO DESCRIPTIVO**

Relación que se identificó en cada una de las frases extraídas de los manuales y que luego permitió clasificar los elementos descriptivos de acuerdo con sus características.

De las 1.768 frases totales, en 811 se encontró la función describir, que está integrada por tres factores: uno denominado geográfico, otro social y el último, económico.

---

<sup>98</sup> FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Tomo I. Madrid: Alianza, 1981, tercera edición. P. 759

<sup>99</sup> ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de Filosofía. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1997, segunda edición. P. 307

<sup>100</sup> AZCURDIA HIJAR, Agustín y CHÁVEZ CALDERÓN, Pedro. Diccionario filosófico. México: Limusa, 2006. P. 64

<sup>101</sup> FERRATER MORA, Op. cit. P. 760

En el factor geográfico, entendido en esta investigación como aquellos elementos que hacen parte de “la superficie terrestre y la localización y distribución en el espacio de sus diferentes elementos, modificados o no por la acción humana”<sup>102</sup>, se encuentran descriptores como relieve, clima, fauna, flora, construcciones humanas, accidentes geográficos y posición astronómica.

El factor social hace referencia a los elementos relacionados con una “población, colectividad asentada [...] en un territorio delimitado...”<sup>103</sup> y está compuesto por sujetos, creencias, usos y costumbres, expresiones culturales, organización política, social y espacial.

Por último, se encuentra el factor económico referido a aquellos elementos que están relacionados con “[la] actividad humana destinada a la producción de ciertos valores de utilidad”<sup>104</sup>, compuesto a la vez por los descriptores actividad productiva y materias primas-productos agrícolas. Elementos que se relacionan en la siguiente tabla y que se cuantifican con el fin de comparar su presencia con el total de las referencias encontradas en la función describir\*.

---

<sup>102</sup> ALONSO CAMPOS, Juan Ignacio. Nuevo Diccionario Enciclopédico. Madrid: Espasa-Calpe, S.A, 2003. P 571

<sup>103</sup> GALLINO, Luciano. Diccionario de Sociología. Argentina : Siglo Veintiuno, 1995. P. 802

<sup>104</sup> FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Tomo II. Madrid: Alianza, 1981, tercera edición. P.891

\* Estos datos deben interpretarse con referencia al total de cada función, no al total de frases, porque en algunas se identificó más de una función.

**Tabla 14. Componentes empíricos de la función describir**

FACTORES	ELEMENTO DESCRIPTOR	FRECUENCIA	TOTAL FACTOR
GEOGRÁFICOS	Relieve	211	588
	Clima	139	
	Fauna	206	
	Flora	8	
	Construcciones humanas	21	
	Accidentes geográficos	2	
	Posición astronómica	1	
SOCIAL	Sujetos	83	145
	Creencias	1	
	Usos y costumbres	16	
	Expresiones culturales	18	
	Organización política	21	
	Organización espacial	1	
	Organización social	5	
ECONÓMICO	Actividad productiva	73	98
	Materias primas-productos agrícolas	25	
<b>TOTAL</b>		<b>811</b>	

Fuente: Esta investigación

De la anterior información se infiere que el factor que tiene mayor número de repeticiones es el geográfico, con 588 frecuencias, correspondientes al 71% del total. Dentro de éste, a su vez, el elemento descriptor que ocupa el primer lugar es relieve con 211 frecuencias, seguido de fauna con 206, clima con 139, construcciones humanas con 21, flora con 8, accidentes geográficos con 2 y, por último, posición astronómica con una frecuencia.

En segundo lugar se encuentra el factor social con 145 repeticiones, correspondientes al 17% del total, cuyos descriptores se distribuyen así: primero, sujetos con 83 frecuencias, organización política con 21, expresiones culturales con 18, usos y costumbres con 16, organización social con 5 y el último lugar lo ocupan la organización espacial y las creencias con una sola frecuencia.

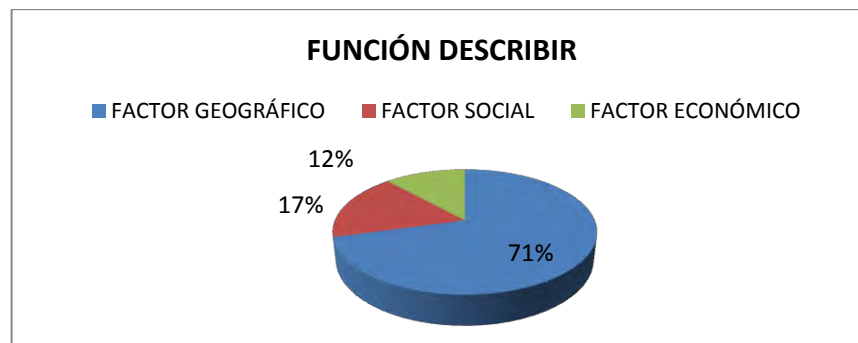
Finalmente se encuentra el factor económico del que hacen parte las descripciones actividad productiva-industrias, con 75 apariciones, y materias primas-productos agrícolas\* con 25 apariciones (ver gráfico No.10).

---

\* Estos elementos se ubican en el mismo descriptor porque tienen el mismo sentido en el texto escolar, aunque se reconocen como nociones diferentes.

Estos datos muestran que los aspectos que describen lo regional se centran en lo físico-material, puesto que predomina el factor geográfico donde se tienen en cuenta elementos naturales y materiales más que procesos y situaciones.

**Gráfico 10. Porcentaje de los factores de la función describir**



Fuente: Esta investigación

**5.3.2. Función determinar.** En los textos escolares analizados también se encontró una relación que se denominó determinar.

Por determinar se entiende la acción de “establecer o fijar algo” o de “señalar o indicar algo con exactitud”<sup>105</sup>. Desde el punto de vista filosófico, equivale a definir, debido a que implica delimitar<sup>106</sup> material o conceptualmente una cosa y, en esa medida, distinguirla de otras.

Limitar y diferenciar conllevan a esclarecer la esencia de las cosas, es decir, a establecer en qué consisten, qué son; además, las sitúa mentalmente en el universo del que se deslindan a partir de ciertas características. En ese orden de ideas, determinar significa señalar una parte de la unidad para poder decir algo acerca de ella. Por ello, puede definirse como el hecho de “precisar la naturaleza de un objeto mediante una predicación”, lo que implica “excluir todas las notas o características que no le pertenecen”<sup>107</sup> a su esencia.

También se define como “la acción o efecto de establecer o fijar los términos de una cosa”, sus límites. De ahí que la relación en esta función adopte la siguiente forma:

<sup>105</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Tomo I. Colombia : Planeta, vigésima tercera edición, 2014. P. 785

<sup>106</sup> FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Tomo I. Madrid: Alianza, 1981, tercera edición. P. 777

<sup>107</sup> Ibíd. p. 777

## TÉRMINOS FOCALIZADOS ← → LÍMITE

La noción de límite para efectos de esta investigación se entiende en dos sentidos: lógicamente, como límite en la aprehensión de una realidad y, materialmente, como límite físico de un cuerpo<sup>108</sup>. En el primer caso, se trata de límites de diferente naturaleza: cultural, económica, social, incluso, ideológica; mientras el segundo se acerca más a la determinación geográfica.

Dado que la función determinar se relaciona con límite, en este trabajo se establecieron seis tipos de límites denominados de la siguiente manera: geográfico, administrativo, conceptual, cultural, económico e ideológico.

Cuando se refiere a un límite geográfico se hace alusión a la determinación por condiciones dadas en la superficie de la tierra; el administrativo tiene que ver con una disposición socialmente reconocida; el conceptual que se refiere a la naturaleza de las cosas definida mediante “conjuntos de técnicas simbólicas extremadamente complejas como el caso de las teorías científicas”<sup>109</sup>. Así mismo, el cultural es un límite que se establece siguiendo el área en el despliegue de un “conjunto de las manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo”<sup>110</sup>; el económico es una determinación que expresa relación con “las actividades [...] de producción, intercambio, distribución y consumo de bienes, servicios y capitales”<sup>111</sup>. Por último, el límite ideológico expresa el campo de acción de un “conjunto de ideas, creencias y modos de pensar característicos de un grupo, nación, clase, casta, profesión u ocupación, secta religiosa, partido político, etc.”<sup>112</sup>.

Estos límites se descomponen en los siguientes elementos: en el límite geográfico podemos encontrar determinación según lugares, posición, ocupación poblacional y natural; en la determinación administrativa se encuentra la división política y el límite institucional; la determinación conceptual se refiere al límite según aspectos científicos; el límite cultural a tipos humanos y afinidad cultural. Así mismo, dentro del límite económico se contempla la vocación económica y en el ideológico, la posición ideológica.

La siguiente tabla expresa la composición de la función determinar.

---

<sup>108</sup>Ibíd. P. 1984

<sup>109</sup>ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de filosofía. México : Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1997. P. 190

<sup>110</sup>REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Tomo I. Colombia : Planeta, vigésima tercera edición, 2014. P. 693

<sup>111</sup>GALLINO, Luciano. Diccionario de Sociología. Argentina : Siglo Veintiuno, 1995. P. 340

<sup>112</sup>FAIRCHILD, Pratt Henry (Ed.). Diccionario de sociología. México : Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1997. p. 147

**Tabla 15. Componentes empíricos de la función determinar**

LÍMITE	COMPONENTES	FRECUENCIA	TOTAL LÍMITE
<b>GEOGRÁFICO</b>	Lugares	222	654
	Posicional	164	
	Ocupación Poblacional	34	
	Natural	234	
<b>ADMINISTRATIVO</b>	División política	37	44
	Institucional	7	
<b>CONCEPTUAL</b>	Científico	91	91
<b>CULTURAL</b>	Tipos humanos	4	23
	Afinidad cultural	19	
<b>ECONÓMICO</b>	Vocación económica	53	53
<b>IDEOLÓGICO</b>	Ideológico	4	4
	<b>TOTAL</b>	<b>848</b>	

Fuente: Esta investigación

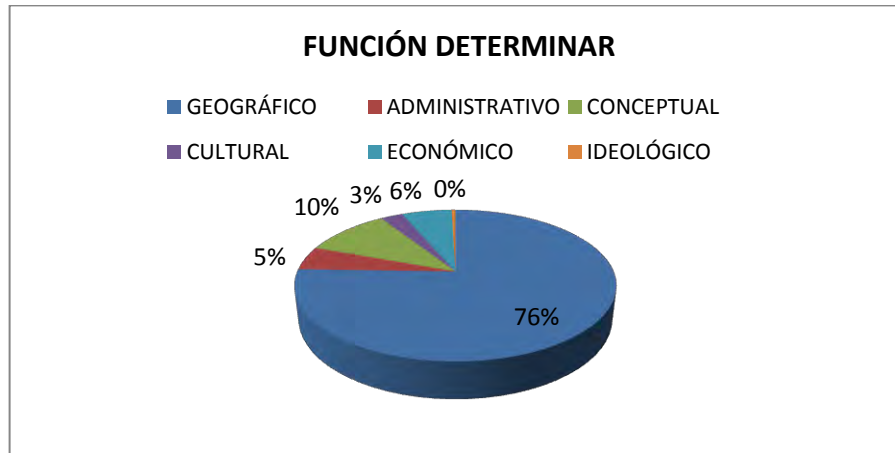
El límite geográfico es el que cuenta con el mayor número de apariciones, 663, correspondientes al 76% del total de la función, cuyos componentes se encuentran distribuidos de manera descendente así: natural con 234, lugares con 222, posicional 164, ocupación poblacional con 34 y producción con 9.

En segundo lugar se encuentra el límite conceptual con su único componente científico, que cuenta con 91 repeticiones, representando el 10%. Por otra parte, el límite económico, en su componente vocación económica, presenta 53 frecuencias que son el 6% del total.

El componente administrativo refiere 44 apariciones correspondientes al 5%, distribuido en división política con 37 frecuencias y límite institucional con 7. Enseguida se encuentra el límite cultural compuesto por tipos humanos con 4 frecuencias y afinidad cultural con 19, siendo el 3% del total con 23 apariciones. Por último está el límite ideológico que cuenta con 4 apariciones.



**Gráfico 11. Porcentaje de los límites de la función determinar**



Fuente: Esta investigación

La función determinar nuevamente ha puesto de manifiesto que son los aspectos físicos los que limitan la región que presentan los manuales escolares, como cuando hace referencia a regiones montañosas, selváticas, tropicales, etc., o cuando se le asigna nombre a un lugar como región europea, de Nariño, entre otras. Igualmente cuando su denominación tiene que ver con la posición que ocupa con respecto a los puntos cardinales, al decir región norte, suroriental, sur o noroeste. Finalmente, cuando el límite está dado por las poblaciones que ocupan la región como la región de los nómadas, región ocupada por los Galos, región habitada por los indios, etc.

**5.3.3. Función situar.** Otra relación semántica hallada en los textos es situar, que en un comienzo se concibió como localizar por el hecho de que tiene una referencia espacial, aunque éste es un concepto más restringido.

Localizar proviene del latín 'localis', derivado de 'locus' o lugar<sup>113</sup>, noción que básicamente tiene dos acepciones: como límite de un cuerpo y como sistema de relaciones de un cuerpo con otros<sup>114</sup>. Situar, en cambio, se deriva de 'situs', que alude a posición o al lugar ocupado o posiblemente ocupado pero "a propósito de algo"<sup>115</sup>, con una finalidad u objetivo. En ese sentido, esta función no sólo implica

<sup>113</sup> SERNA, J. Alberto. Cómo enriquecer nuestro vocabulario mediante el empleo de las raíces latinas. Bogotá : Idioma, 1996, p. 595

<sup>114</sup> ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de filosofía. Bogotá : Fondo de Cultura Económica, 1997, segunda edición. p. 759

<sup>115</sup> REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la lengua española. Tomo II. Colombia : Planeta, vigésima tercera edición, 2021. P.

el dónde estar, sino el cómo estar, una situación particular en la que el sujeto vive e interactúa con otros.

Filosóficamente, por situación se entiende “la relación del hombre con el mundo, en cuanto limita, condiciona y, al mismo tiempo, funda y determina las posibilidades humanas como tales”<sup>116</sup>, de manera que desde la posición o el sitio que ocupa, el sujeto construye su relación con el mundo social y material; por ello, el término situación se asocia con la idea de status.

Desde el punto de vista sociológico, una situación es, en general:

“[el] conjunto finito y específico de los datos, de los hechos sociales, los acontecimientos, los sujetos... que un sujeto individual o colectivo, así como un sistema social, tiene a su alrededor en el curso de una acción, y del cual depende... la posibilidad concreta de alcanzar los propios objetivos, de hacer frente a las solicitudes y las presiones ajenas..., de valorar en forma realista las relaciones de fuerza y por último de sobrevivir social y físicamente”<sup>117</sup>

De esa manera, la situación influye en la conducta de los sujetos individuales y colectivos, propiciando en ellos una lógica particular con la que enfrentar el mundo desde su ubicación.

Situar significa, también, ubicar realidades en una especie de continuo vital donde adquieren sentido y se definen con respecto a otras. Bajo este argumento, José Ferrater Mora<sup>118</sup> afirma que:

“La operación de situar tiene analogías con la de clasificar, por cuanto situar tipos de realidades es clasificarlas... y a la vez al clasificar las realidades en tipos se sitúan ontológicamente. El situar, en el sentido propuesto es, por descontado, un modo de comprender”.

En ese orden de ideas, la importancia de esta función radica en que plantea, directa o indirectamente, la relación entre realidad y sujetos. La forma que adopta en esta investigación es la siguiente:

### **TERMINOS FOCALIZADOS ← → SITUACIÓN**

En los manuales escolares analizados se encontraron situaciones relacionadas con el lugar que ocupan los sujetos, es decir, su localización; igualmente, con el

---

<sup>116</sup> ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de filosofía. Bogotá : Fondo de Cultura Económica, 1997, segunda edición. p. 1084

<sup>117</sup> GALLINO, Luciano. Diccionario de Sociología. Argentina : Siglo Veintiuno, 1995. P. 797

<sup>118</sup> FERRATER MORA, José. Diccionario de Filosofía. Tomo IV. Madrid: Alianza, 1981, tercera edición. P. 3073

hecho de que se rijan o no por ciertas normas o reglas<sup>119</sup>, denominada en esta investigación como gobernabilidad.

Otras situaciones se refieren al despliegue de una actividad cultural y a procesos productivos que se definen como los “proceso[s] mediante [los] cuales la actividad del hombre transforma insumos, tales como materias primas, recursos naturales y otros con el fin proporcionarse todos aquellos bienes y servicios que se requieren para vivir”<sup>120</sup>.

Así mismo, se encontraron sucesos concretos que tienen importancia para algún grupo humano, es decir hacen referencia a acontecimientos<sup>121</sup> y situaciones donde se expresan un “conjunto de ideas, creencias y modos de pensar característicos de un grupo, nación, clase, casta, profesión u ocupación, secta religiosa, partido político, etc.”<sup>122</sup>, interpretadas como ideológicas.

Igualmente, existen hechos que se relacionan con elementos físico-territoriales, o sea con determinaciones geográficas, y finalmente, se hallan aquellas situaciones en donde se traza un plan u obra con el propósito de alcanzar determinados fines, o sea de planeación.

De esta manera se presenta la tabla con los componentes empíricos de la función situar, que cuenta con 367 frases clasificadas de la siguiente manera:

---

<sup>119</sup>Diccionario de la lengua española. Vigésimotercera edición. Real academia española. Planeta Colombia. 2014. p 1108

<sup>120</sup>ESCOBAR GALLO, Heriberto y CUARTAS MEJIA, Vicente. Diccionario Económico Financiero. Medellín. Universidad de Medellín. Tercera edición. Medellín, 1983. P 12- 13 484p

<sup>121</sup>MORFAUX, Louis-Marie. Diccionario de Ciencias Humanas. Barcelona. Grijalbo. S.A., 1985. P 13

<sup>122</sup>FAIRCHILD, Pratt Henry (Ed.). Diccionario de sociología. México : Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1997. p. 147

**Tabla 16. Componentes empíricos de la función situar**

FUNCIÓN SITUAR			TOTAL SITUACIÓN
SITUACIÓN	COMPONENTE	FRECUENCIA	
GOBERNABILIDAD	Autonomía	8	71
	Dominación	42	
	Integración	21	
LOCALIZACIÓN	Asentamiento	76	83
	Poblamiento	4	
	Ocupación	3	
DESPLIEGUE CULTURAL	Despliegue cultural	24	24
PROCESOS PRODUCTIVOS	Procesos productivos	38	38
ACONTECIMIENTOS	Acontecimientos	3	3
IDEOLÓGICA	Condición ideológica	7	7
DETERMINACIÓN GEOGRÁFICA	Determinación geográfica	30	30
PLANEACIÓN	Educativa	5	105
	Económica	41	
	Militar	7	
	Social	9	
	Científica	16	
	Administrativa	23	
	ideológica	4	
	<b>TOTAL</b>	<b>367</b>	

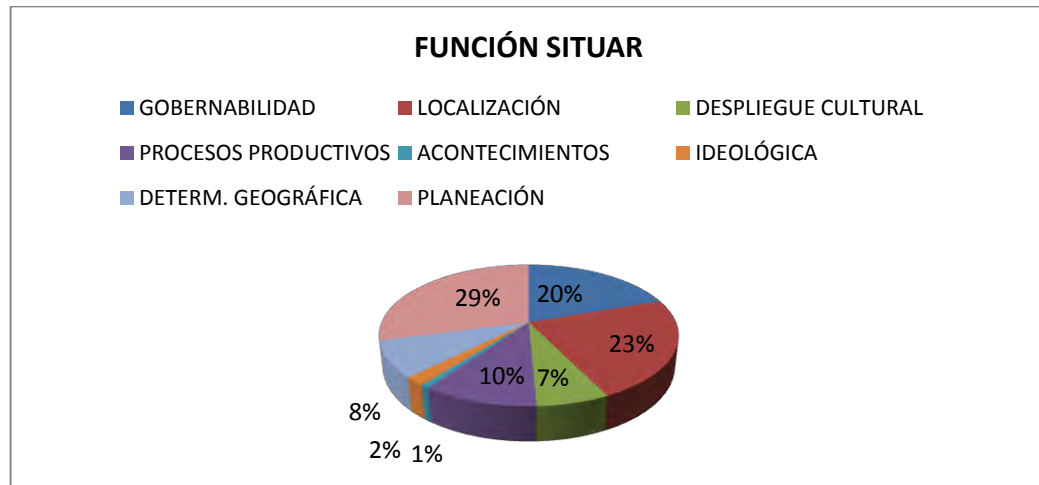
**Fuente:** Esta investigación

La situación que tiene mayor número de apariciones es planeación que cuenta con 105, es decir el 29% del total de referencias, la cual está compuesta por la económica con 41, administrativa con 23, científica con 16, social con 9, militar con 7, educativa con 5 y por último la ideológica con 4. Seguidamente se encuentra la situación de localización con 83 frecuencias correspondiente al 23%, compuesta por asentamiento, poblamiento y ocupación, con 76,4 y 3, respectivamente

Así mismo, la situación de gobernabilidad con 77 referencias lo correspondiente a 20%, conformada por autonomía con 8, dominación 42 e integración con 21. Las siguientes situaciones no tienen componentes y de manera descendente se hallan los procesos productivos con 38 o sea el 10%, la determinación geográfica con 30,

es decir, el 8%; el despliegue cultural con 24 correspondiente al 7%; la condición ideológica con 7 que equivale al 2% y por último, están los acontecimientos con 3 apariciones o el 1%.

**Gráfico 12. Porcentaje de las situaciones de la función situar**



**Fuente:** Esta investigación

Como se anotó anteriormente la situación de planeación es la que cuentan con el mayor número de referencias, lo que indica que hacia las regiones que presentan en los manuales escolares es a donde se proyectan planes de diferente índole y con fines diversos.

Por su parte la gobernabilidad en donde se encuentra la autonomía, la dominación y la integración, denota situaciones en las que los grupos humanos se presentan como capaces de autogobernarse, ser sometidos o someter, estos casos se presentan mayoritariamente en el área de historia.

La localización, aunque se encuentre en segundo lugar en la cuantificación, es una situación característica de la región que se halla en los manuales escolares, pues se describen situaciones en donde hay asentamientos, poblamientos y ocupaciones de poblaciones, que como se hace la diferenciación, han sido habitantes nativos de una región, o han llegado a asentarse a ese lugar por procesos de emigración pacíficos o por la fuerza.

Las otras situaciones que se encuentran con referencia a la región son el despliegue cultural, en donde se relatan aspectos culturales que desarrollan los sujetos en ella; los procesos productivos llevados a cabo; acontecimientos de la

vida diaria, igualmente situaciones ideológicas o circunstancias relacionadas con hechos religiosos y/o nacionalistas y otras enmarcadas en la narración de eventos naturales que se dan ahí.

Las situaciones que se narran en los manuales escolares con referencia a la región son presentados como hechos aislados y tratados como circunstancias cotidianas, lo que dista mucho de los hechos que se narran, por ejemplo, con relación a nación, los cuales se presentan como acontecimientos determinantes para la sociedad.

De lo expuesto se concluye que la idea de región que contienen los textos escolares analizados se presenta a partir de tres enfoques: geográfico, político-administrativo y sociocultural.

En el enfoque geográfico, que es el de mayor presencia, la región se concibe como área homogénea en cuanto a sus características físico-naturales, donde los aspectos determinantes son el relieve, el clima, la vegetación, entre otros a los que se agregan algunos elementos humanos como creencias, ideologías, actividades, etc.

En el político administrativo, que aparece con mayor fuerza hacia el final del periodo estudiado, se observaron dos tendencias: una relacionada con la división administrativa y otra con el proceso de planificación estatal. En el primer caso, la región muchas veces se usa como sinónimo de departamento o municipio, ratificando así su ambigüedad; en el segundo se presenta como elemento técnico que contribuye a implantar la idea de desarrollo.

Finalmente, el enfoque sociocultural, cuya presencia es mínima, plantea una región basada en las características diferenciadoras de los tipos humanos.

De esta manera, durante todo el periodo estudiado la idea de región prevalece el acento geográfico

## 6. LA ENSEÑANZA DE LO REGIONAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES DE SECUNDARIA

Toda sociedad busca cohesión y permanencia, lo cual significa lograr unidad en el tiempo y en el espacio, expresada en la apropiación del territorio y la acumulación selectiva de la experiencia social en la tradición. Territorio y tradición sirven de sustrato a la realidad social; sobre y a partir de ellos las generaciones adultas educan a las jóvenes con el fin de que asuman su propia espacialidad e historicidad como constitutivas y a éstos como soportes de su identidad.

Los sistemas educativos han jugado un papel fundamental en ese proceso, toda vez que su quehacer contribuye a ‘anudar’ la subjetividad con el orden objetivo, de manera que la sociedad se constituya en un todo articulado y significativo. Con base en esto, las representaciones acerca del territorio que han transmitido, en especial a través de los textos escolares, de alguna forma han influido en el surgimiento y sustento de territorialidades determinadas, entendidas como las “experiencia[s] particular[es], histórica y culturalmente definida[s] del territorio”<sup>123</sup>.

El espacio\*, que es una producción ligada a la cultura, valores y actividades de las sociedades, es apropiado por los sujetos a partir de sus necesidades e intereses. La primera necesidad del sujeto es externalizarse, abrirse al mundo en actividad, proceso en el cual establece relaciones singulares con el espacio, mediadas por el conocimiento socialmente acumulado en un momento histórico particular. Por esa razón, el territorio no es un simple escenario, sino expresión de la espacialidad de los sujetos; además del espacio geográfico incluye el sentido y el valor que le otorga la sociedad que lo ocupa.

Para Antonio Morales, territorio es “la categoría que contempla el espacio geográfico apropiado, como lo puesto en valor y en el que se advierte las condiciones de un ejercicio efectivo del poder político. [...] alude al espacio

---

<sup>123</sup> SEGATO, Rita Laura. En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. En: PIAZZINI SUAREZ, Carlo Emilio y otros (Eds.). (Des)territorialidades y (no)lugares : procesos de configuración y transformación social del espacio. Medellín :La Carreta, 2006. p. 81

\* Para Aristóteles (348-322 a. de C.) el espacio es “el límite inmóvil que abraza un cuerpo”, equiparando este concepto al de lugar que se refiere a la “posición de un cuerpo entre los demás cuerpos” (ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de filosofía. México : Fondo de Cultura Económica, segunda edición, 1997. p. 435-436). Descartes (1598-1650) lo define como “res extensa, cuyas propiedades son la continuidad, exterioridad (el ser partes extrapartes), la reversibilidad, la tridimensionalidad, etc.” (FERRATER MORA, José. Diccionario de filosofía. Tomo II. Barcelona : Ariel, 1994. p. 1082). Según Leibnitz (1646-1716), “como relación, el espacio es un orden: el orden de coexistencia de las cosas en su simultaneidad...” (FERRATER MORA, José. Diccionario de filosofía. Tomo II. Barcelona : Ariel, 1994. p. 1084). Lo importante de esto para el estudio de la región es que los primeros autores definen el espacio a partir de sus contornos y formas pues lo conciben como un contenedor, escenario o receptáculo donde tiene lugar la dinámica social; mientras para los últimos lo que define el espacio es el orden que en él adoptan los cuerpos, es decir, la lógica bajo la cual se organizan.

efectivamente usado, tasado o en reserva, resumen de las relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza”<sup>124</sup>.

Por su parte, Gilberto Giménez<sup>125</sup> sostiene que “el territorio sería el resultado de la apropiación y valorización del espacio mediante la representación y el trabajo, una “producción” a partir del espacio inscrita en el campo del poder, por las relaciones que pone en juego, y en cuanto tal se caracterizaría por su “valor de cambio”...”<sup>126</sup>. Esta apropiación-valorización, agrega, “puede ser de carácter instrumental-funcional o simbólico-expresivo. En el primer caso, se enfatiza en la relación unitaria con el espacio (por ejemplo, en términos de explotación económica o de ventajas geopolíticas); mientras que en el segundo se destaca el papel del territorio como espacio de sedimentación simbólico-cultural, como objeto de inversiones estético-afectivas o como soporte de identidades individuales y colectivas”.

Las representaciones del territorio que contienen los textos escolares hacen parte de los procesos de apropiación simbólico-expresiva del espacio, puesto que buscan fijar en la conciencia un sentido de pertenencia e identificación. En esa dirección, Rita Segato<sup>127</sup> plantea:

“...territorio es siempre representación social del espacio, espacio fijado y espacio de fijación vinculado a entidades sociológicas, unidades políticas, órganos de administración, y a la acción y existencia de sujetos individuales y colectivos. Por lo tanto, no es espacio ni es cualquier lugar. Territorio es espacio apropiado, trazado, recorrido, delimitado. Es ámbito bajo el control de un sujeto individual o colectivo, marcado por la identidad de su presencia y por lo tanto indisoluble de las categorías de dominio y de poder. Por la misma razón, no existe idea de territorio que no venga acompañada de una idea de frontera”.

En ese sentido, durante la primera mitad del siglo XX el objetivo de las ciencias sociales, en particular de la geografía, fue explícito: en aras de legitimar la figura del Estado-nación era necesario fortalecer las representaciones de la frontera nacional y propiciar sentimientos de pertenencia con ese territorio.

---

<sup>124</sup> GUREVICH, Raquel. Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos : una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires : Fondo de cultura Económica, 2005. p. 47

<sup>125</sup> GIMENEZ, Gilberto. Territorio, cultura e identidades: la región sociocultural. En: BARBERO, Jesús Martín y otros (Eds.). Cultura y región. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales –CES\_, 2000. p.93

<sup>126</sup> *Ibid.*, p. 91

<sup>127</sup> SEGATO, Rita Laura. En busca de un léxico para teorizar la experiencia territorial contemporánea. En: PIAZZINI SUAREZ, Carlo Emilio y otros (Eds.). (Des)territorialidades y (no)lugares : procesos de configuración y transformación social del espacio. Medellín :La Carreta, 2006. p. 76



Así lo señala Jairo Hernando Gómez<sup>128</sup> cuando dice que “la enseñanza de las ciencias sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto, sino de favorecer el desarrollo de una “cultural general” y la formación de valores e identidad nacional a través del conocimiento de los próceres, las gestas de independencia, los símbolos patrios y la descripción geográfica de los países”.

Bajo ese parámetro, después de 1933 y debido a los aportes de la Facultad de Educación y la Escuela Normal Superior en torno a la necesidad de unificar las reflexiones acerca de la realidad social, las ciencias sociales, antes materias independientes, se agruparon en las asignaturas de historia, geografía e instrucción cívica bajo la denominación de estudios sociales<sup>129</sup>.

## **6.1 ESTUDIOS SOCIALES: HISTORIA, GEOGRAFÍA E INSTRUCCIÓN CÍVICA**

Para la época que limita esta investigación, las asignaturas de historia, geografía e instrucción cívica conformaban los denominados estudios sociales, cuyo objetivo continuaba siendo fortalecer el Estado-nación, más aun en medio del acuerdo partidista del Frente Nacional. Cada una de éstas cumplía con una tarea específica en ese propósito.

En la asignatura de historia la narración de epopeyas de héroes nacionales y la exaltación de escenarios de luchas independentistas, se constituyen en un bastión de un pasado común que estrecha la idea de una vida compartida, de vínculos sociales permanentes en función de símbolos y rituales que la legitiman y sacralizan. De esta manera, la historia ha sustentado la nación a través de narraciones de hechos apoteósicos, muy lejanos de las realidades de los pueblos. Tales narraciones no tendrían mayor sentido si no fueran acompañadas de un reconocimiento del territorio donde tuvieron lugar, razón por la cual toma relevancia la geografía, especialmente la asignatura impartida en la escuela secundaria.

La asignatura de geografía ha tenido como objetivo fortalecer la identidad nacional a través del reconocimiento del lugar en donde se ubican los sujetos, es decir, reconocer su territorio, explícitamente rasgos físicos como el relieve, el clima, la flora, la fauna, sus límites, entre otros, por medio de imágenes oficiales y estandarizadas que han logrado crear en el estudiante el imaginario de que ese es su entorno natural, al cual debe sentimientos de respeto y simpatía.

---

<sup>128</sup> GÓMEZ ESTEBAN, Jairo Hernando. Pedagogía de las ciencias sociales. Segunda edición. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 2004. p.57

<sup>129</sup> HERRERA, Martha Cecilia, PINILLA DIAZ, Alexis y otros. La identidad nacional, en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia 1900-1950. Bogotá : Universidad Pedagógica Nacional , 2003. p. 62

Además, en las aulas de clase, específicamente, la utilización de mapas y globos terráqueos otorgaban materialidad a la idea de un territorio nacional que de otra manera era sólo un concepto abstracto. Esto, sumado a que el conocimiento impartido con respecto a la geografía tenía un carácter científico y por ende legítimo, hizo que se impartiera a los estudiantes como verdad indiscutible y de gran soporte en la construcción de la identificación nacional.

La instrucción cívica cierra el conjunto de asignaturas que buscaron la consolidación del sentimiento nacionalista; su discurso complementa el histórico y el geográfico: el hombre conoce los hechos y actores que lo hacen parte de una misma nación, reconoce su territorio con unas características físicas especiales que lo diferencian de otros y le otorgan una identidad, pero es necesario que además sienta simpatía por elementos distintivos como son el himno, la bandera, el escudo, héroes nacionales, las normas y leyes propias, los cuales encierran en su simbolismo el apego a una nación y el enaltecimiento de los valores asociados con la vida democrática y la participación política.

El objetivo de la instrucción cívica para la época referida en la presente investigación estaba enmarcado en la formación de ciudadanos y este fue un logro alcanzado al convertir al grupo escolar en una verdadera comunidad social, en donde el estudiante tenía la oportunidad de comportarse en forma semejante a como actuaría más tarde en sociedad.

Es así como la conjugación de las tres asignaturas buscó insertar en la sociedad la idea de que compartir unas mismas creencias, un lenguaje, un pasado, unos símbolos, entre otros aspectos, nos hacen miembros de una misma nación. Sin embargo, esta nacionalidad está sustentada en lo impreso más que en la realidad cotidiana, de ahí el papel fundamental de los manuales escolares.

## **6.2 LO REGIONAL EN LOS TEXTOS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES**

El sistema educativo halló en el manual escolar la manera de reforzar los enunciados que articulan la sociedad, haciendo que prevalecieran las construcciones del Estado, la nación y el sistema político vigente.

Alba Patricia Cardona Zuluaga al respecto plantea que en Colombia y Latinoamérica los manuales escolares se implementaron como herramientas pedagógicas, pero también como instrumentos ideológicos, puesto que contribuyeron a formar “un esquema más o menos compartido y homogéneo de creencias, prácticas, lenguajes, discursos, relaciones sociales, formas de

producción, etc., que se contextualizan dentro de un orden histórico y político determinado”<sup>130</sup>.

Al ser de uso masivo y de obligatoria lectura para los estudiantes, el texto escolar se convirtió en una herramienta estratégica para generar valores y actitudes nacionalistas, especialmente los del área de estudios sociales.

No obstante, al ingresar a la lógica del desarrollo y la modernidad el país inició una orientación escolar mucho más práctica ante las nuevas necesidades de la nación. La educación cambió en su intención de educar a los jóvenes con un sentimiento nacionalista a pretender capacitarlos en diferentes áreas que le sirvieran al naciente capitalismo nacional.

Esta nueva concepción se expresó también en los manuales, aunque tardíamente, puesto que redefinió el currículo en cuanto a contenidos, metodologías y tiempos de estudio. En el caso de las ciencias sociales, este cambio se observa en documentos internacionales emitidos por agencias de asistencia técnica.

Es el caso del documento titulado ‘Algunos consejos y sugerencias sobre la enseñanza de la geografía’ que fue publicado por la Unesco hacia 1950 en la colección de artículos titulada ‘Hacia la comprensión internacional’. El documento trata sobre la importancia de la geografía en el nuevo contexto mundial; allí se lee: “Pensar geográficamente es pensar universalmente. La geografía rompe el aislamiento y suprime los nacionalismos estrechos. [...] La geografía ilumina la estrecha interdependencia que debe existir entre los pueblos y las naciones”.

Agrega que su aporte a la comprensión internacional se da “por medio de la formación de un “sentido mundial” en los niños, del desenvolvimiento lento pero firme de una educación cívica, social e internacional, y de la preparación tan completa como sea posible del futuro “ciudadano del mundo””<sup>131</sup>.

El cambio es notorio, la experiencia territorial contemporánea redefinió las fronteras tanto en lo geográfico como en lo simbólico, ya que el poder sobre el territorio se extiende al espacio abstracto, a una realidad virtual donde lo local y lo global se entretajan constantemente y la figura de la región cobra importancia como configuración territorial polivalente y multiescalar. De ahí que sea importante analizar esta categoría en los textos escolares.

---

<sup>130</sup>CARDONA ZULUAGA, Alba Patricia. La Nación de papel: textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870. Universidad Eafit. 2007. p.3. Disponible en: <http://www.eafit.edu.co/NR/rdonlyres/4433F966-ebfe445b=b255=c4b2c83186cf0/Lanaci%C3%B3n%20de%20papel.pdf>.

<sup>131</sup>UNESCO, Hacia la comprensión internacional. En: DELGADO DE CARVALHO, Carlos. La historia, la geografía y la instrucción cívica: nuevas aportaciones para su enseñanza. Buenos Aires :Kapelusz, segunda edición, 1958. P. 118-119

Pese a este cambio de contexto, la tarea manifiesta de las ciencias sociales de soportar el proyecto nacionalista hace que la idea de región presente en los textos escolares de esta área publicados en el periodo del Frente Nacional deba interpretarse con esa referencia, más aun cuando región es una configuración territorial.

Para tal efecto, es necesario definir región y determinar qué se entenderá por regional en esta investigación.

### **6.3 REGIÓN, UN CONCEPTO AMBIGUO**

Región es una configuración territorial cuyos límites vienen dados por diferentes criterios: sociales, culturales, económicos, administrativos, entre otros, que no se identifica con el lugar ni tampoco puede ser el mundo, sino que puede llegar a articularlos en un espacio funcional para ambos.

Karl Heinz Hillmann sostiene que se trata de un “territorio extenso, que se distingue por determinadas características geográficas, socioculturales o administrativas, y que constituye una unidad y se deslinda respecto de otros territorios a los que, a su vez, delimita”<sup>132</sup>.

Por su parte, Miguel Antonio Espinosa Rico<sup>133</sup> afirma que la región proviene de un proceso social, es un constructo que sobrepasa la “territorialidad dada” y requiere pensar en “lo que se habita y cómo se lo habita”. Por eso, reconoce que la región es una escala geográfica pero que llega a serlo por la acción social, de ahí que la defina como “una escala que supone una o diferentes construcciones espaciales, fruto de las actividades humanas en el territorio”.

En este mismo sentido, Pierre George ratifica la esencia geográfica de la región diciendo que es un “subespacio integrado en un espacio nacional [que] se define por los lazos de unión (homogeneidad, complementariedad) existentes entre los habitantes y por su organización en torno a un centro (dotado de una cierta autonomía)”. Para no caer en la conceptualización de la región como agregado, este autor no habla de elementos físicos y sociales, sino de “factores activos y pasivos” que actúan con “intensidad variable”, generando una “dinámica propia” que “está en el origen de los equilibrios internos y de la proyección espacial”<sup>134</sup>.

Para la sociología, región es una medida “de homogeneidad como unidad compuesta capaz de ser destacada dentro de una determinada sociedad total”,

---

<sup>132</sup>HILLMANN, Kart Heinz. Diccionario Enciclopédico de Sociología. Barcelona: Herder, 2001.p. 198

<sup>133</sup> ESPINOSA RICO, Miguel Antonio. Región: De la teoría a la construcción social. Ibagué: Fundación Social, 1997. p. 68

<sup>134</sup>GEORGE, Pierre. Diccionario de geografía. Madrid: AKAL, 1991. p. 309

que “suministra algo así como un laboratorio de naturaleza territorial en el que entran todos los factores que interesan, históricos, evolutivos y espaciales, y que sin embargo es lo bastante pequeño para permitir una investigación a fondo”<sup>135</sup>.

Haciendo una síntesis entre lo geográfico y lo social, Orlando Fals Borda concibe la región como “un espacio sociogeográfico con elementos físicos y humanos que le dan unidad y lo distinguen de otros” y agrega que “más que la homogeneidad es la integración de dichos elementos lo que determina la existencia de una región”<sup>136</sup>.

En el mismo sentido, Darío Fajardo<sup>137</sup> la define como una “unidad socio-espacial, básica de análisis, en la cual se enmarcan procesos históricos de asentamientos humanos que apropian y transforman los recursos disponibles, desarrollando conjuntos de relaciones internas y externas con respecto a ese espacio, los cuales se expresan en términos económicos, políticos, sociales y culturales”.

Como se observa, los conceptos de región van desde una derivación del concepto de paisaje, como en la geografía clásica, hasta una forma de localizar los fenómenos sociales, como en la sociología. Así mismo, desde una escala subnacional hasta la internacional y desde el valor funcional hasta el histórico-político, lo cual dificulta acuñar una definición.

Sin embargo, ese mismo hecho indica que región es espacio en construcción, espacio móvil, abierto a la influencia de la dinámica social, espacio-proceso.

Conforme con esta perspectiva, José Luis Coraggio plantea la expresión “cuestión regional” para referirse al proceso social que da lugar a esta configuración territorial. Para él, la cuestión regional se presenta:

“...sólo cuando se [da] un conflicto social (actual o potencial) de base territorial, reproducible, cuya resolución afecte la correlación de fuerzas en el orden nacional (directa o indirectamente), que tenga raíces profundas en las estructuras de la sociedad civil o en nacionalidades o grupos étnicos relativamente autónomos, estaríamos en presencia de una situación que, afectando a la sociedad en su conjunto (aunque con efectos diferenciales

---

<sup>135</sup> FAIRCHILD, Henry Pratt. (Edi.) Diccionario de Sociología. México: Fondo de Cultura Económica, 2987. p. 251

<sup>136</sup> FALS BORDA, Orlando. Región e Historia: elementos de ordenamiento y equilibrio regional en Colombia. Bogotá : Tercer Mundo –Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales – IEPRI-, Universidad Nacional de Colombia, 1996. p 29

<sup>137</sup> FAJARDO, Darío. Regiones y sociedad nacional: Notas sobre la reforma del Estado en Colombia. En : LEWIN; Doris y otros (Editores). Memorias del simposio: Diferencias regionales. Villa de Leyva: Serie de memoria de eventos científicos -ICFES-, 1989.p.17

para sus diversas etnias, clases o fracciones), puede constituirse en una cuestión regional<sup>138</sup>.

Dicho de otra manera, para este autor la región es un “complejo socio-natural”, una construcción dialéctica definida en las múltiples relaciones entre sociedad y naturaleza, por tanto, es también un proceso, el proceso de regionalización.

En tanto proceso, lo regional da pie a preguntarse, por ejemplo, si existe una historia regional o ésta es un reflejo de la nacional; si puede hablarse de conocimiento regional o, más bien, es producido regionalmente; si es posible construir región a partir de procesos locales, si lo nacional juega algún papel en el tema regional, entre muchos otros aspectos de diversa índole que en definitiva cuestionan qué es lo regional y cuya respuesta es histórica, porque depende de las condiciones de cada caso.

Con base en ello, en esta investigación se asume que los procesos sociales, económicos, ecológicos, ideológicos, etc., que articulan el mundo con el lugar, pueden considerarse regionales, ya que la región se concibe como una unidad histórico-geográfica de escala media, que visibiliza lo universal (el todo, la realidad abstracta, el mundo) al mediatizar posibilidades para lo particular (realidad concreta: lugar y vida cotidiana) y se concreta a través de la acción política de sujetos sociales que comparten algún interés\*.

En tanto configuración de escala media contiene el lugar y el mundo, pero no como síntesis sino como articulación. Esto significa que su contenido se especifica en la relación contradictoria y competitiva entre las territorialidades y la definición legítima de la realidad, objetivada en la configuración del mundo. Por tanto, es un espacio con importantes implicaciones políticas, ideológicas y administrativas.

Según esta concepción, la región geográfica, que predomina en los textos escolares analizados, no constituye una cuestión regional por cuanto en realidad se trata de áreas con cierta homogeneidad natural, pero no regiones en el sentido indicado. Lo mismo ocurre con la región sociocultural, con menor presencia en los manuales, definida por afinidades culturales.

Un caso diferente lo constituye la región político-administrativa que se encontró al final del periodo estudiado, época en la cual los procesos de cooperación internacional y mundialización de la economía que se dieron hacia la década de 1950, comenzaron a expresarse en los textos escolares. Esta región, de carácter

---

<sup>138</sup> CORAGGIO; José Luis. Los términos de la cuestión regional en América Latina. En : CORAGGIO, José Luis y otros (eds.) La cuestión regional en América Latina. Quito: Ediciones CIUDAD, 1989. p 24

\*Este concepto es producto de la revisión bibliográfica y la elaboración teórica de la categoría región, que se adelantó paralelamente a esta investigación con el fin de orientar la interpretación de la idea de región presente en los manuales escolares. Proceso que no se expone en este informe porque excede los límites de este trabajo, pero que contribuyó sustancialmente a su realización.

más bien técnico, se presenta en relación con algunos proyectos de intervención estatal, donde los lugares interactúan con las exigencias del mundo, aun cuando sea como receptores de su influencia.

En definitiva, las ciencias sociales de la época que concierne a esta investigación no tienen como objeto de enseñanza lo regional, no sólo porque su objetivo manifiesto era fortalecer la nación, sino porque en ese momento la región no constituía una posibilidad sociopolítica. Incluso, en geografía donde región es un concepto fundamental para estudiar la diferenciación territorial, no se encontró como tal una cuestión regional.

## 7. CONTRIBUCIÓN DE LOS TEXTOS ESCOLARES A LA FORMACIÓN DE SUJETOS SOCIALES

Una de las inquietudes iniciales que motivó esta investigación fue la cuestión de la identidad, en especial la identidad juvenil, y su papel en la determinación de los destinos de la sociedad. Inquietud que paulatinamente fue orientándose hacia el problema del conocimiento y su legitimación. Por esa vía, se determinó como objeto de estudio los manuales escolares y específicamente los de ciencias sociales por ser ésta el área dedicada a la reconstrucción del pasado, el reconocimiento del territorio y la formación de ciudadanos. En este capítulo se tiene en cuenta de manera especial éste último aspecto, interpretado a la luz del trabajo de Hugo Zemelman acerca del sujeto social.

La razón por la cual se realiza dicha lectura desde esta perspectiva es que Zemelman gesta sus planteamientos teóricos desde las condiciones propias del contexto latinoamericano y concibe la educación como un “ámbito de posibilidad real de transformación” de la realidad.

En una entrevista acerca de la educación, el autor explicó el origen concreto de sus planteamientos teóricos. Comentó que la situación política de Chile en los últimos años de la década de 1960 marcó su teoría sobre el conocimiento, puesto que fue testigo de los profundos cambios en los proyectos de sociedad y los discursos que los acompañaron, así como de sus procesos de legitimación social. Esta experiencia le permitió observar que las corrientes ideológicas llamadas críticas, provenientes del marxismo, no lograban explicar la realidad latinoamericana, lo que le mostró la necesidad de pensar en categorías propias, abiertas y acoplables a contextos heterogéneos como éste. Una de sus principales críticas frente a estas corrientes es que no consideran al individuo en su valor histórico, ya que para eso se valen de conceptos como el de clase y grupo social, dejando de lado su potencial como constructor singular de la realidad<sup>139</sup>.

Por ello, la preocupación principal de este sociólogo es intentar superar el dogmatismo teórico; para ello, ubica al sujeto en el centro de toda lectura de la realidad, lo cual conlleva a asumir su despliegue individual y su espacialidad como constitutivas de la historia y la configuración territorial. De ahí que sus planteamientos sirvan como referente para pensar la relación de los sujetos con el espacio, en este caso, con región.

---

<sup>139</sup> Rivas Díaz, Jorge. Entrevista Hugo Zemelman y Estela Quintar. En: Revista Interamericana. (2, marzo, 2005). Disponible en : [http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula\\_magna.pdf](http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-1/aula_magna.pdf)



Ubicar al sujeto como ángulo de conocimiento necesariamente cambia la noción de realidad, puesto que ésta se transforma en ámbitos de sentido<sup>140</sup> o, dicho mejor, donde el sujeto construye sentido en su relación con las objetivaciones, su propia subjetividad y la subjetividad de los demás.

Igualmente, el conocimiento se concibe como el proceso mismo de apropiarse la realidad, es decir, no un cúmulo social solamente, sino como diversidad de relaciones con esa realidad.

Con base en ello, Zemelman plantea que la realidad puede construirse en muchas direcciones y que es el sujeto quien debe estar en la capacidad de establecer su rumbo. En ese sentido, la educación juega un papel fundamental en tanto ámbito de reflexión y formación de la conciencia histórica; así mismo, dentro de éste los textos escolares tienen una función interesante de analizar.

## **7.1 EL SUJETO QUE FORMAN LAS CIENCIAS SOCIALES**

Como se ha expuesto a lo largo de este informe, las ciencias sociales impartidas en secundaria en el lapso 1962-1974 tenían como fin fortalecer el proyecto de Estado-nación, por lo cual una tarea primordial era formar un estudiante con altas cualidades humanas, capaz de desempeñarse de la manera correcta en todos los ámbitos, con arraigados valores éticos y morales que en su vida de adulto le permitirían estar a la altura de las demandas de su patria y su comunidad.

Para esta época, la idea de ciudadano prácticamente encierra todo el objeto del proceso educativo, por eso, la asignatura de instrucción cívica tiene particular importancia en el moldeamiento deliberado de la conciencia individual según las necesidades y directrices del Estado, órgano político-administrativo que representa a las clases dominantes.

En ese sentido, existe una estrecha relación entre el orden político vigente y los procesos escolares, donde se reproducen en las jóvenes generaciones las relaciones de poder que lo sustentan.

Los textos de instrucción cívica analizados en esta investigación contienen referencias ilustrativas al respecto.

En el manual titulado 'Educación cívica y social', el autor, Delfín Acevedo Restrepo, anota acerca de la intención del manual:

---

<sup>140</sup>ZEMELMAN, Hugo. Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México :Anthropos; Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad Autónoma de Chiapas, 2005. P. 11

“...opino [...] que la única pasión aceptable para un intelectual es la del saber, y transmitirlo su más noble ejercicio, porque el mundo atraviesa una honda crisis de principios, y sembrar valores morales en la mente y en el corazón de los futuros ciudadanos es el mejor aporte que podemos hacer a los pueblos quienes creemos en la restauración de la cultura.

Este texto de “EDUCACIÓN CÍVICA Y SOCIAL” contiene los conocimientos mínimos que un colombiano con uso de razón está obligado a poseer acerca de la organización de su patria, de los deberes que lo ligan a ella y de las normas de conducta que contribuyen al progreso de la comunidad y hacen más amable la vida de relación”<sup>141</sup>.

Con estas palabras el autor presenta su obra que, aclara, está acorde con los programas estipulados por el Ministerio de Educación Nacional para los planteles de enseñanza media y cuyo objetivo, como debería ser desde su perspectiva para cualquier publicación, es “difundir la verdad y solo la verdad”, ya que ésta “hace hombres libres, como lo enseñó Cristo”<sup>142</sup>.

Por su parte, en el manual ‘Instrucción cívica’, de los autores Eduardo Posada y Roberto Cortázar, en el inicio del texto introductorio titulado “Nuestros deseos”, se lee lo siguiente:

“La benévola acogida que el público inteligente ha dispuesto a las primeras ediciones de esta obra, nos ha puesto en el camino de reimprimirla por trigésimosegunda vez, con las anotaciones que exige la experiencia de varios años, con las juiciosas advertencias de muchos catedráticos y las modificaciones que se han introducido en algunos puntos de la administración pública.

La educación cívica es ya una realidad en nuestras escuelas y colegios. Los adultos la han acogido como complemento de la cultura personal. Por todas partes se siente anhelo de conocer los principios en que se funda la existencia del Gobierno y el modo como marcha el Estado. Quiera Dios que los ciudadanos colombianos, conociendo sus derechos y deberes, contribuyan más eficazmente al adelanto de la República, meta a donde debemos tender la mirada”<sup>143</sup>.

En ambos fragmentos se observa claramente la relación entre una idea de patria, moral y religión católica, combinación que evidencia la fuerte influencia ideológica de los autores en el contenido de los manuales y las ideas predominantes en el momento de su publicación.

---

<sup>141</sup> ACEVEDO, Delfín. Educación cívica y social. Tercera edición. Bedout : Medellín. 1971. (nota a la primera edición)

<sup>142</sup> Ibid.

<sup>143</sup> POSADA, Eduardo y CORTÁZAR, Roberto. Instrucción Cívica. 32 edición. Voluntad : Bogotá. 1965. (introducción).

Con base en lo anterior, el ideal de sujeto que proponía la instrucción cívica comprende el respeto absoluto a la institucionalidad (símbolos, normas, gobierno...) y la filiación al credo católico y su ética particular.

Si bien la instrucción cívica es la asignatura encargada de la formación ciudadana, esta tarea le atañe al área de ciencias sociales en su conjunto; por eso en geografía también se encuentran alusiones a lo que debe ser un ciudadano.

En el manual titulado 'Geografía superior de Colombia', publicado en 1974, en la presentación del libro expone que éste contribuye a la formación del estudiante, en el aspecto práctico, suministrándole "una visión exacta de su patria, que los capacita para integrarse a su servicio y contribuir a su progreso"<sup>144</sup>.

En el mismo sentido nacionalista, en el manual 'Prehistoria general americana y de Colombia', Mercedes Arciniegas Duque en el prefacio de su texto escribe lo siguiente:

"La parte correspondiente a nuestra patria contiene los puntos que se han considerado fundamentales, pero en forma sintética. No creemos que enseñar a los alumnos los innumerables detalles de las formas de vida de los numerosos grupos que poblaron nuestro territorio los haga mejores colombianos.

Parece más adecuado tomar grupos representativos y por el estudio de ellos colaborar en la realización de algunos puntos: comprensión del propio pasado para un mejoramiento del presente; reconocimiento respetuoso por las conquistas culturales de nuestros primitivos, fe en el porvenir de la raza, y afianzamiento de la confraternidad nacional; y por último impresión de rasgos de universalidad sobre sentimientos regionalistas"<sup>145</sup>.

La autora presenta en este fragmento una concepción de la historia marcada por el eurocentrismo y el ideal de una cultura nacional homogénea. Aunque no hace aseveraciones concretas respecto al ciudadano, sí deja claro que los valores nacionales son más importantes que los regionales, de lo que se deduce que el ciudadano debe sentirse identificado con ellos.

De lo expuesto puede concluirse que el sujeto que buscan formar las ciencias sociales es un individuo equipado con los conocimientos necesarios para defender el modelo político del Estado-nación, toda vez que su subjetividad se soporta en la identidad nacional, garantizando así una asimilación acrítica e, incluso, ahistórica de lo que es la patria y los poderes que desde allí se ejercen.

---

<sup>144</sup>OCAMPO, Javier y FRANCO R., Ramón. Geografía Superior de Colombia. Quinta edición. Bedout : Medellín. 1974. 430p.

<sup>145</sup>ARCINIEGAS DUQUE, Op.cit. p. 5

## **7.2 EL SUJETO PRESENTE EN LOS TEXTOS ESCOLARES RELACIONADO CON REGIÓN**

Desde otro punto de vista y bajo la premisa de que los textos escolares son referentes identitarios, de forma explícita como en los ejemplos que se expusieron en el título anterior e implícita mediante las referencias que se encuentran en el contenido, en los fragmentos donde aparecen los términos región y sus derivados se identificó los sujetos individuales y colectivos con las características que el autor les asignó en los textos (ver Anexo 5).

Este ejercicio se realizó con el fin de establecer si, al igual que en el caso de la nación, se presenta un prototipo de sujeto relacionado\* con región.

Para tal efecto se organizó la información en 6 grupos: comunidades, sujetos adscritos a nación, sujetos singulares, grupos raciales, sujetos universales y otros. En cada uno se ubicaron las referencias correspondientes y se sintetizó sus características (ver Tabla No. 17).

---

\* Relacionado con región significa que la referencia a sujetos se encuentra dentro de los fragmentos que se transcribió textualmente donde se encontró los términos región y derivados.

**Tabla 17. Presencia de sujetos con relación a región en los manuales escolares**

CLASIFICACIÓN	SUJETOS	CARACTERÍSTICAS	
Comunidades	Chibchas, mayas, aztecas, negros, criollos, indios, andaquies, muiscas, incas, caribes, arawuacos, etc.	Atrasados, incivilizados, esclavos, sedentarios, desamparados, débiles, salvajes, nómadas, sumiso, manso.	Agricultores, pescadores, comerciantes, campesino, talladores, orfebres, agricultores
Sujetos adscritos a nación	Europeos, colombianos, venezolanos, españoles, chinos, japoneses, etc.	No tienen una característica definida, pero se asume que los localiza en una determinada nación cuando en el texto se complementan con los verbos “habitaban” o “poblaban”.	
Sujetos singulares	Jorge Tadeo Lozano, Simón Bolívar, Marco Polo, Napoleón, Francisco César, Francisco Montalvo, Olaya Herrera, Luis Alberto Acuña, Amar y Borbón, etc.	Fundador, conquistador, rey, libertador, virrey, presidente, estudioso, historiador, luchadores, sabio, etc.	
Grupos raciales	Negros, indios, blancos, mestizos, criollos.	Se presentan en términos de proporción, por ejemplo, “más negros”, “menos blancos”, etc. Además, comparten las características de las comunidades e igualmente se los localiza en una región determinada.	
Sujetos universales	Poblaciones, hombre, mujer, grupos humanos, habitantes, niños, adultos, jóvenes, etc.	Cazadores, paleolíticos, semi-nómadas, etc. Al ser esta categoría amplia se encuentran muchas de las características que se les asignan al resto de sujetos relacionados en esta tabla, exceptuando las de los sujetos particulares.	
Otros	Musulmanes, senadores, comunistas, patriotas, etc.	Su presencia es mínima frente a los otros sujetos expuestos y los autores no les asignaron rasgos particulares.	

**Fuente:** Esta investigación

De acuerdo con esta tabla, en la clasificación comunidades se encuentran sujetos colectivos que comparten ciertos rasgos culturales y a los cuales se caracteriza

con adjetivos peyorativos como “salvajes”, “atrasados” e “incivilizados”. También los enmarca en actividades productivas como “comerciantes”, “orfebres”, “agricultores”, entre otras.

Por otra parte, se hallan los sujetos adscritos a una nación, que sólo referencian su localización.

También se hallaron sujetos singulares, que aparecen con nombre propio y poseen cualidades que merecen exaltarse como “rey”, “sabio”, “conquistador”, “explorador”, entre otras. Estos sujetos se referencian por acciones que adelantaron en determinadas regiones.

Así mismo, están los grupos raciales que se agrupan por sus características físicas. Poseen características similares a las comunidades, con la diferencia de que también aparecen comparaciones entre ellos en expresiones como “más negros”, “menos indígenas”, etc.

Los sujetos universales funcionan como categorías donde se pueden adscribir los particulares, como el caso de “mujer”, “población”, “hombre”, etc. Por esa razón, las características que se relacionan son diversas.

Por último, está el grupo denominado “otros”, donde se ubican las referencias a sujetos que tienen menor presencia y que no ameritan otra clasificación.

De lo anterior se concluye que la mayor parte de sujetos que están relacionados con región son sujetos colectivos; en ningún caso se encontró personajes regionales, al contrario de lo que sucede con nación que se sustenta, entre otros mecanismos, en la exaltación de héroes.

Igualmente, se observó una tendencia a exaltar los sujetos singulares por sobre las comunidades, a las que se nombra peyorativamente.

Finalmente, es importante poner de manifiesto que no se encontró referencias a sujetos constructores, protagonistas, que tengan injerencia en los destinos de la sociedad y mucho menos en alguna configuración territorial.

Estos planteamientos cobran importancia si se considera que los textos escolares son instrumentos ideológicos capaces de difundir estereotipos que, al fijarse en la conciencia, se convierten en esquemas de aprehensión e interpretación de la realidad, formando marcos de interacción que los reproducen en la vida cotidiana como un orden social legítimo.

De acuerdo con lo anterior, los textos de ciencias sociales analizados buscan formar un sujeto identificado con el proyecto de nación, sus valores e instituciones, con la intención explícita de que a través de su comportamiento y actitudes

contribuyan a edificarlo. Por esa razón, no plantean relación alguna con la idea de región, toda vez que ésta lo considera como un elemento más en el espacio y no como constructor del mismo.

Esto indica que las representaciones del Estado-nación que circulaban en la época del Frente Nacional en el contexto escolar de secundaria, en el afán de contribuir a fortalecer esta configuración, invisibilizaron las construcciones sociales producidas en las relaciones particulares de los pueblos con el espacio. Es así como se presenta un territorio ficticio, imaginado a partir de características físicas y limitado por fronteras políticas que en muchos casos en la realidad trasgreden la vida cotidiana de las comunidades. Un territorio que no evidencia las huellas de la identidad de los sujetos, que no expresa su despliegue ni constituye un ámbito de desarrollo.

En ese orden de ideas, el ciudadano que pretendieron formar estos manuales escolares no corresponde al sujeto social que aquí, siguiendo a Hugo Zemelman, se plantea como un ser consciente de su historicidad, capaz de unificarse con el mundo en su misma construcción. Este ciudadano es el ideal de una realidad preconfigurada según los intereses de las clases dirigentes del país, que por tanto reproduce sus valores y edifica su identidad en virtud de éstos; el sujeto social, en cambio, lucha contra las esquematizaciones de lo real y, más bien, identifica y crea instrumentos de conocimiento que le permitan superar las deformaciones que pueden derivarse del ejercicio del poder.

Zemelman propone la perspectiva de la “necesidad” como el camino más adecuado para encontrar la génesis de los sujetos, ya que le permite superar lo que convencionalmente se presenta como dos polos de lo social: el plano micro y el macrosocial, en una mirada integradora de lo posible de objetivarse y lo utópicamente deseable.

Sí se diseñaran desde esta perspectiva, los textos escolares presentarían como realidad la construcción generada a partir de las diversas relaciones múltiples de los sujetos sociales y sus proyectos en lugar de algo preestablecido. Además, al pensar la realidad como lo que se está dando en lugar de lo ya dado, abre el espacio para que el sujeto se ubique como protagonista de la historia desde su ubicación espacio temporal.

“Pensando desde los sujetos esta distinción [micro y macrosocial] carece de sentido, porque los dinamismos constituyentes de los sujetos se encuentran y despliegan desde los niveles micro-sociales, pero con proyección a planos incluyentes. Por ejemplo, el espacio de la vida cotidiana, las dinámicas internas del lugar del trabajo, las relaciones entre estas dinámicas y las propias de los lugares en que se vive, los proyectos de vida y su relación

dialéctica con los proyectos de sociedad, etcétera, son la base de potencialidades que pueden llegar a convertirse en proyectos sociales compartidos”<sup>146</sup>

De ser así, el texto escolar de ciencias sociales contribuiría a que el sujeto social asumiera su existencia vinculada a la historia, lo que significa traducir ésta en experiencia; y su espacialidad como constituyente del territorio, de manera que el logre identificar ámbitos de construcción de la realidad donde puede participar según sus intereses e identidad.

Sólo sí la educación, y en este caso los textos escolares, brindan herramientas de pensamiento para identificar estos ámbitos, estarían contribuyendo a formar sujetos sociales. Ahora bien, la importancia de formar sujetos sociales radica en que de eso depende en buena parte la capacidad de una sociedad para autodeterminarse.

---

<sup>146</sup> ZEMELMAN, Hugo. Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México :Anthropos; Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad Autónoma de Chiapas, 2005. P. 17



## 8. CONCLUSIONES

Esta investigación deja como conclusión que la idea de región presente en los textos escolares de ciencias sociales es mayoritariamente geográfica, lo cual significa que en la época estudiada no se asumía con un valor político; sin embargo, al final del periodo toma un tinte técnico que la hace funcional para la planificación.

Además, región no es una noción que se presente con claridad en los textos analizados, indicando que no era un objeto de enseñanza de gran importancia, pese a que en el área de geografía es un concepto fundamental para estudiar la diferenciación territorial. Teniendo en cuenta que se escudaron 17 textos escolares, la presencia de los términos región y sus derivados no es muy significativa y no se encontró una intención definida de los autores en su uso, al contrario, suele confundirse su significado con zona, área e incluso lugar.

Los aspectos que definen la región en los manuales escolares analizados son primordialmente los físico-naturales como el relieve, la vegetación, el clima, los límites naturales, etc. También se encontraron otros aspectos económicos, ideológicos, sociales y culturales, pero su aparición es mucho menor frente a los geográficos.

En cuanto a los enfoques, se encontraron tres; el geográfico, que asume la región como un área con características físicas homogéneas; el político administrativo, que le da un valor funcional al espacio, poniéndolo al servicio de proyectos, iniciativas gubernamentales o equiparando su frontera con el límite legítimo, y finalmente, el sociocultural con una presencia mínima que define la región desde la afinidad cultural.

Los elementos que definen la región, que diferentes a los geográficos, se presentan como productos y no como procesos, indicando que los autores de los manuales asumen el espacio como un contenedor en donde los objetos se ubican sin generar ningún cambio. Lo mismo ocurre con los sujetos, que se asumen como un elemento más sobre el espacio, más no como seres espaciales capaces de apropiarse de un territorio para transformarlo según sus necesidades. Por lo tanto, la región no se concibe como un espacio construido sino como una configuración dada que muchas veces se impone a la vida social, por lo cual aunque se encontraron los términos focalizados no puede decirse que exista como tal una cuestión regional, ya que eso requiere de sujetos empoderados de su territorio. Los textos escolares tienen un lugar especial en la memoria colectiva, porque hacen parte de la historia cotidiana, no sólo en la escuela, sino también en la familia; además porque su contenido es asumido como necesario, verdadero e indiscutible para las jóvenes generaciones. Este hecho le permite actuar silenciosa

y efectivamente sobre las conciencias individuales, lo cual lo hace un potente instrumento ideológico al servicio de la versión oficial de la realidad.

Los textos escolares de ciencia sociales tienen gran influencia en la legitimación del proyecto sociopolítico vigente, porque proyectan en la conciencia del sujeto las representaciones compartidas referentes al pasado, el territorio y los valores sobre los que se edifica una sociedad.

Por su objeto de estudio, el área de ciencias sociales tiene la responsabilidad de formar al sujeto que exige cada momento histórico. No obstante, su inclinación a fortalecer la idea de nación no le ha permitido reconocer otras formas de organización social y política como la región, donde los sujetos sientan su propia especialidad como constitutiva de su territorio y su existencia como fundamento de la historia, de tal manera que en su devenir construyan el lugar que habitan.

Finalmente, esta investigación deja abiertas varias inquietudes que pueden ser objeto de trabajos futuros, entre ellas la comparación entre la idea de nación y la de región en Colombia presente en los manuales escolares; la relación de la idea de región que circuló a través de éstos y la historia del ordenamiento territorial en Colombia; la evolución de la idea de región en los textos y su importancia en la actualidad.

## **9. RECOMENDACIONES**

Al Programa de Sociología se recomienda considerar el estudio de los manuales escolares como parte de una línea de investigación de sociología de la educación, por cuanto éstos pueden dar cuenta tanto de la historia de la educación en particular, como de la historia social en general.

A la Universidad de Nariño, conformar una biblioteca de textos escolares para estimular su análisis desde diferentes disciplinas, ya que éstos son herramientas pedagógicas, condensadores culturales, instrumentos ideológicos y productos editoriales. Además, para establecer contacto con otros archivos de textos escolares nacionales e internacionales que permitan intercambiar material y enriquecer el conocimiento al respecto. Esto permitiría rescatar textos que se encuentran subvalorados en instituciones educativas de la ciudad y en bibliotecas familiares, contribuyendo así a reconstruir la historia de la educación regional.

## BIBLIOGRAFÍA

ACEVEDO, Delfín. Educación cívica y social. Tercera edición. Medellín: Bedout, 1971. 196p.

ARBELÁEZ LEMA, Federico. Geografía universal. Asia, Europa y África. Cuarta edición. Bogotá: Voluntad, 1969. 254p.

\_\_\_\_\_. Geografía universal. América, Oceanía y regiones polares. Cuarta edición. Bogotá: Voluntad, 1969. 287p.

ARCINIEGAS DUQUE, Mercedes. Prehistoria general, americana y de Colombia. Novena edición. Medellín: Bedout, 1964. 159p.

BARRIOS, Luis A. y ASTOLFI, José C. Historia moderna y contemporánea y de América. Sexta edición. Bogotá: Capelusz, 1970. 394p.

\_\_\_\_\_. Historia antigua y medieval. Séptima edición. Bogotá: Capelusz, 1971. 309p.

FERNÁNDEZ, Jesús María. Historia patria. La independencia y la república. Sexta edición. Medellín: Champagnat-Bedout, 1967. 341p.

GARCÍA, Julio César. Curso superior de historia de Colombia. Décimo segunda edición. Bogotá: Voluntad, 1971. 342p.

\_\_\_\_\_. Los primitivos. Prehistoria general americana y de Colombia. Sexta edición. Voluntad : Bogotá. 1966. 285p.

GAVIRIA, Nicolás. Historia de la cultura universal. Prehistoria del antiguo continente, de América y de Colombia. Cuarta edición. Medellín: Bedout, 1965. 190p.

JUSTO, Ramón. Geografía de América, Oceanía y regiones polares. Vigésima octava edición. Bogotá: La Salle, 1965. 115p.

\_\_\_\_\_. Curso de geografía universal. Antiguo continente, Mediterráneo, Asia, Europa y África. Sexta edición. Bogotá: Voluntad, 1966. 285p.

LEÓN, Eugenio. Historia Universal. Tiempos modernos y contemporáneos. Décima edición. Medellín: Bedout, 1962. Tomo II. 292p.

\_\_\_\_\_. Historia universal, Oriente, Grecia y Roma. Edad Media. Décimo cuarta edición. Medellín: Bedout, 1963. Tomo I. 345p.

OCAMPO, Javier y FRANCO R., Ramón. Geografía superior de Colombia. Quinta edición. Medellín: Bedout, 1974. 430p.

PARRA GRANADO, Juan. Geografía universal. Europa, Asia y África. Segunda edición. Medellín: Bedout, 1971. 256p.

POSADA, Eduardo y CORTÁZAR, Roberto. Instrucción cívica. Trigésima segunda edición. Bogotá: Voluntad, 1965. 188p.

#### BIBLIOGRAFÍA CITADA

ABBAGNANO, Nicola. Diccionario de filosofía. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. 1.206p

ALONSO CAMPOS, Juan Ignacio. Nuevo diccionario enciclopédico. Madrid: Espasa-Calpe, 2003. 3.277p.

AZCURDIA HIJAR, Agustín y CHÁVEZ CALDERÓN, Pedro. Diccionario filosófico. México: Limusa, 2006. 231p.

BARBERO; Jesús Martín; LÓPEZ DE LA ROCHE, Fabio y ROBLEDO, Ángela (Eds.) Cultura y región. Bogotá: Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de estudios sociales –CES-, 2000.

BARDIN, Laurence. El análisis de contenido. Madrid: Akal, 1986. 192p.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 2003. 240p.

CARBONE, Graciela. Libros escolares, una introducción a su análisis y evolución. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2003. 158p.

CORAGGIO, José Luís; SABATE, Alberto Federico y COLMAN, Oscar (Eds.) La cuestión regional en América Latina. Quito: Ediciones Ciudad, 1989. 688p

CORREA RESTREPO, Lorenza. Actualización del lenguaje. Curso básico de lengua materna. Cuarta edición. Medellín: Universidad de Medellín, 2007. 357p.

DELGADO DE CARVALHO, Carlos. La historia, la geografía y la instrucción cívica: nuevas aportaciones para su enseñanza. Segunda edición. Buenos Aires: Kapelusz, 1958. 130p.

DURKHEIM, Emilio. Educación y sociología. Barcelona: Fontanella, 1975. 127p.

ECHEVERRI SANCHEZ, Jesús Alberto (Dir.). Revista Educación y Pedagogía No. 29-30, vol. XIII. Manuales y textos escolares. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de educación, 2001. 343p.

ESCOBAR GALLO, Heriberto y CUARTAS MEJIA, Vicente. Diccionario económico financiero. Tercera edición. Medellín. Universidad de Medellín, 1983. 484p.

ESPINOSA RICO, Miguel Antonio. Región: de la teoría a la construcción social. Ibagué: Atlas, 1997. 219p.

FAIRCHILD, Pratt Henry (Ed.). Diccionario de sociología. Segunda edición. México: Fondo de Cultura Económica, 1997. 317p.

FALS BORDA, Orlando. Región e historia. Elementos sobre ordenamiento territorial y equilibrio regional en Colombia. Bogotá: Tercer Mundo-Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Colombia, 1996. 105p.

FERRATER MORA, José. Diccionario de filosofía. Tercera edición. Madrid: Alianza Editorial, 1981. 4 volúmenes.

GALLINO, Luciano. Diccionario de sociología. Argentina: Siglo Veintiuno, 1995. 1.003p.

GARCÍA, Serafina; MEILÁN, Antonio y MARTÍNEZ, Hortensia. Construir bien el español La forma de las palabras. España: Universidad de Oviedo-Ediciones Nobel, 2004. 339p.

GEORGE, Pierre. Diccionario de geografía. Madrid: Akal, 1991. 624p.

GÓMEZ, Jairo Hernando. Pedagogía de las ciencias sociales. Segunda edición. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2004.

GONZALEZ ROJAS, Jorge Enrique (Ed.). Revista colombiana de sociología. Sociología de la educación No. 25. Bogotá: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia, 2005. 286p.

GUERRERO SERÓN, Antonio. Manual de sociología de la educación. Madrid: Síntesis, 2002. 300p

GUREVICH, Raquel. Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2005. 124p

HERRERA, Martha Cecilia; PINILLA DÍAZ, Alexis y SUAZA, Luz Marina. La identidad nacional en los textos de ciencias sociales. Colombia 1900-1950. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2003. 208p.

HILLMANN, Kart Heinz. Diccionario enciclopédico de sociología. Barcelona: Herder, 2000. 1.048p.

KRIPPENDORFF, Klaus. Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Traducción de Leandro Wolfson. Barcelona: Paidós, 1990. 279p.

LEWIN, Doris (Ed.). Memorias del simposio 'Diferencias regionales'. Villa de Leyva: Serie de memoria de eventos científicos -ICFES-, 1989. 341p.

MANNHEIM, Karl. Ideología y utopía. Introducción a la sociología del conocimiento. Segunda edición en español. México: Fondo de Cultura Económica, 1987. 305p.

MARTÍNEZ BOOM, Alberto, NOGUERA, Carlos E. y CASTRO, Jorge Orlando. Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia. Segunda edición. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003. 240p.

\_\_\_\_\_. De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina. Barcelona-Bogotá: Anthropos (Coedición con el Convenio Andrés Bello), 2004. 459p.

MORFAUX, Louis-Marie. Diccionario de ciencias humanas. Barcelona: Grijalbo, 1985. 377p.

OSSENBACH, Gabriela y SOMOZA, Miguel (Eds.). Los manuales escolares como fuente para la historia de la educación en América Latina. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2001. 371p.

PIAZZINI SUÁREZ, Carlo Emilio y HERRERA GÓMEZ, Diego (Eds.), (Des) territorialidades y (No) lugares. Procesos de configuración y transformación social del espacio. Medellín: La Carreta, 2006. 259p.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Nueva gramática básica de la lengua española. Bogotá: Asociación de Academias de la Lengua Española, Planeta, 2011. 1925p.

\_\_\_\_\_. Diccionario de la lengua española. Vigésima tercera edición. Colombia: Planeta, 2014. 2.312p.

RIVAS OSORIO, Pedro Pablo. La educación, un proceso de ideologización. Pasto: Universidad de Nariño - El Correo de Nariño, 1982. 85p.

SERNA, J. Alberto. Cómo enriquecer nuestro vocabulario mediante el empleo de las raíces latinas. Bogotá: Idioma, 1996. 834p.

VAN DIJK, Teun A. Ideología. Barcelona: Gedisa, 2000. 473p.

ZEMELMAN, Hugo. Los horizontes de la razón II: historia y necesidad de utopía. México: El Colegio de México, 1992. 191p.

\_\_\_\_\_. Sujeto: existencia y potencia. México: Anthropos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias - UNAM, 1998. 172p.

\_\_\_\_\_. Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México: Anthropos, Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad Autónoma de Chiapas, 2005. 159p.

#### BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

BENAVIDES BUCHELI, Luis Antonio. Las relaciones internacionales de las regiones colombianas. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 1998. 38p.

BOLÍVAR, Ingrid; FERRO MEDINA, Germán y LADRÓN DE GUEVARA, Andrés. Cuadernos de nación: nación y sociedad contemporánea. Bogotá: Ministerio de Cultura, 2001. 53p

BORJA, Miguel. Estado, sociedad y ordenamiento territorial en Colombia. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia, 2000. 178 p.

CERON SOLARTE, Benhur y RAMOS, Marco Tulio. Pasto: espacio, economía y cultura. Pasto: Fondo Mixto de Cultura, 1997.

CORREAL Núñez, Luis Fernando. Planificación y desarrollo regional. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia –UNAD-, Facultad de Ciencias Administrativas, 2002.

DE AZEVEDO, Fernando. Sociología de la educación. Introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales. México: Fondo de Cultura Económica, 1990. 381p

DE LOMBAERDE, Philippe. Integración asimétrica y convergencia económica en las Américas. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Económicas, 2002. 384p.

ESCOBAR, Arturo. Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia. Bogotá : Instituto Colombiano de Antropología, 2005. 273p.

FALS BORDA, Orlando. Historia doble de la costa. Mompox y Loba. Bogotá: Carlos Valencia, 1979. 324p.

\_\_\_\_\_. (Ed.) La insurgencia de las provincias. Hacia un nuevo ordenamiento territorial para Colombia. Bogotá: Siglo Veintiuno Colombia – Instituto de Estudios



Políticos y Relaciones Internacionales –IEPRI-, Universidad Nacional de Colombia, 1988.

\_\_\_\_\_. Acción y espacio. Autonomías en la nueva república. Bogotá: Tercer Mundo, 2000. 99p.

FERNANDEZ, Manuel; GUERRA, Weildler y MEISEL, Adolfo. Políticas para reducir las desigualdades regionales en Colombia. Cartagena: Colección de Economía Regional Banco de la República, 2007. 416p.

FIGUEROA PÉREZ, José Antonio. Del nacionalismo al exilio interior: el contraste de la experiencia modernista en Cataluña y los Andes americanos. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2001. 307p.

GARCÍA QUICENO, Wilson. La educación colombiana. Medio siglo de imposiciones 1950-2000. Manizales: Orbita, 2000. 220p.

GEORGE, Pierre. La acción del hombre y el medio geográfico. Barcelona : Ediciones península historia/ciencia/ sociedad, 1985. 247 p

GÓMEZ MENDOZA, Josefina; MUÑOZ JIMÉNEZ, Julio y ORTEGA CANTERO, Nicolás. El pensamiento geográfico. Estudio interpretativo y antología de textos. Madrid: Alianza, 1982. 545p.

GONZALEZ AGUDELO, Elvia María. Sobre la hermenéutica o acerca de las múltiples lecturas de lo real. Medellín: Universidad de Medellín, 2006. 120p.

GUTIERREZ DE PINEDA, Virginia. Familia y cultura en Colombia. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura, 1975. 528p.

HELLER, Agnes. Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista. Barcelona: Grijalbo, 1972. 166p.

\_\_\_\_\_. Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península, 1987. 417p

HERRERA GÓMEZ, Diego y PIAZZINI, Carlo Emilio. (Des) territorialidades y (No) lugares. Medellín: La Carreta, 2006. 259p.

HIERNAUX, Daniel y LINDON, Alicia (Dir.). Tratado de geografía humana. México: Anthropos, 2006.

HURTADO MONTILLA, Leonor. Antropología, cultura y comunicación. Bogotá: Facultad de Ciencias Sociales y Humanos de UNISUR, 1995. 165p.

JÁCOME, Francine. Diversidad cultural y tensión regional: América Latina y el Caribe. Caracas: Instituto Venezolano de Estudios Sociales y Políticos –INVESP-, Nueva Sociedad, 1993. 143p.

JIMENEZ, Margarita y SEDERI, Sandro. Historia del desarrollo regional en Colombia. Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1985. 358p.

JIMENEZ REYES, Luís Carlos (Comp.). Región, espacio y territorio en Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2006. 346p.

LANDER, Edgardo. La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencia sociales. Perspectivas latinoamericanas. Caracas: UNESCO, 2000. 348p.

MENDEZ, Ricardo y MOLINERO, Fernando. Espacios y sociedades. Introducción a la geografía regional del mundo. Segunda edición. Barcelona: Ariel, 1987. 632p.

\_\_\_\_\_. Geografía y Estado. Introducción a la geografía política. Bogotá: Cincel Kapelus, 1992. 136p.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL, República de Colombia. Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. MEN, 2006. 184p.

MONCAYO JIMÉNEZ, Edgard. Nuevos enfoques del desarrollo territorial. Colombia en una perspectiva latinoamericana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Red de Estudios de Espacio y Territorio –RET-, 2004. 374p.

\_\_\_\_\_. Las políticas regionales en Colombia. Bogotá: Universidad Externado de Colombia, 2004. 167p.

NATES, Beatriz (Comp.). Territorios de conflicto y cambio sociocultural. Manizales: Grupo de investigación Territorialidades. Departamento de Antropología y Sociología. Universidad de Caldas, 2001.

PUNTES PALENCIA, Jairo. Sociología, modernidad y desarrollo. Pasto: Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas –CEILAT-, Universidad de Nariño, 2003. 237p.

RODRÍGUEZ BAQUERO, Luís Enrique, et al. Historia de Colombia: todo lo que hay que saber. Bogotá : Taurus, 2006. 366p.

SALAS SALAZAR, Vicente Fernando. Elementos conceptuales para una propuesta de redefinir lo regional a partir de lo cultural. Pasto: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad de Nariño, 1999. 79p.

SÁNCHEZ BOLÍVAR, Guillermo (Ed.). Planteamientos y reflexiones alrededor del currículo en la educación superior. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ingeniería, 1987. 251p.

SANTOS, Milton. La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo, razón y emoción. Barcelona: Ariel, 2000. 348p.

SEGAL, Lynn. Soñar la realidad: el constructivismo de Heinz von Foerster. Barcelona: Paidós, 1994. 224p.

SERNA DE LA GARZA, José María. Federalismo y regionalismo: Memoria del VII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2002. 697p.

SILVA, Renan. Territorios, regiones y sociedades. Bogotá: CEREC Departamento de Ciencias Sociales, 1994. 246p.

SISTEMA ECONÓMICO LATINOAMERICANO –SELA-. América Latina y el Caribe ante el nuevo escenario europeo. Venezuela: Nueva Sociedad, 1993. 246p.

SOLIS URBANO, Mónica Patricia. “Patria te adoro en mi silencio mudo y temo profanar tu nombre santo”. M.C.A. (Análisis de la idea de Patria difundida en los textos escolares que formaron al ciudadano colombiano en los años 1960-1980). Pasto: Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas –CEILAT-, Universidad de Nariño.

STEFANELL, Zuleima (Coord.). Lecciones y lecturas de educación No. 2. Bogotá: Apice, 2004. 298p.

SUAREZ CERON, Elizabeth y UNIGARRO MORENO, Sandra Oliva. La construcción del Estado-nación en Colombia concebida por los partidos políticos y su discurso inmerso en los textos escolares de la época 1960-1980. Pasto: Centro de Estudios e Investigaciones Latinoamericanas –CEILAT-, Universidad de Nariño.

VAN DICK, A. Teun. La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós, 1978. 309p.

\_\_\_\_\_. Texto y contexto (semántica y pragmática del discurso). Madrid: Cátedra, 1988. 357p.

VIEIRA POSADA, Edgar. La formación de espacios regionales en la integración de América Latina. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana – Convenio Andrés Bello, 2008. 534p.

VIDAL PERDOMO, Jaime. La región en la organización territorial del Estado. Bogotá: Universidad del Rosario, 2001. 175p.

VILLAREAL MORENO, Carlos. Territorialidad, administración y poder en el suroccidente colombiano. Pasto: Fundación para la investigación científica y el desarrollo cultural de Nariño –FINCIC-, 2002. 165p.

ZAMBRANO PANTOJA, Fabio (Ed.). País de regiones. Bogotá: Centro de Investigación y Educación Popular –CINEP-, 1998.

ZÚÑIGA ERASO, Eduardo. Antropología, región y desarrollo. Pasto: Fundación para la investigación y el desarrollo Miliciades Chaves Chamorro –FINMIL-, 1996. 294p.

## NETGRAFÍA

ARÉVALO HERNÁNDEZ, Decsi. Misiones económicas internacionales en Colombia 1930-1960. [En línea] <http://historiacritica.uniandes.edu.co/indexar.php?c=Revista+No+14> En: Revista Historia Crítica. Bogotá : Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Los Andes, 1997. 24p

ARVONE, Robert. Las políticas educativas durante el Frente Nacional 1958-1974. [En línea] [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1\\_5ens.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/1_5ens.pdf) En: Revista Colombiana de Educación No.1, Bogotá: Centro de Investigaciones Universidad Pedagógica Nacional, 1978. 50p

CARDONA ZULUAGA, Alba Patricia. La nación de papel: textos escolares, política y educación en el marco de la reforma educativa de 1870. [En línea] <file:///C:/Users/Ximena/Downloads/358-1006-1-PB.pdf> Universidad Eafit. 2007 113p

COLLE, Raymond. El análisis de contenido de las comunicaciones: fundamentos y técnicas. [En línea] [http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/11\\_Colle\\_interior.pdf](http://www.revistalatinacs.org/067/cuadernos/11_Colle_interior.pdf) Tenerife: Sociedad Latina de Comunicación Social, novena edición, 2011. P. 7-8

CUERVO GONZALEZ, Luís Mauricio. Pensar el territorio: los conceptos de ciudad global y región en sus orígenes y evolución. Serie Gestión Pública No. 40. Santiago de Chile : Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES-, Dirección de Gestión del Desarrollo Local y Regional, 2003.60p .[En línea]: <http://archivo.cepal.org/pdfs/2003/S0311780.pdf>

ESCALANTE GÓMEZ, Eduardo y PARAMO, María de los Ángeles (Comp.). Aproximación al análisis de datos cualitativos: aplicación en la práctica investigativa. [En línea] [http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos\\_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos--y-2.pdf](http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/177/aproximacion-al-analisis-de-datos-cualitativos--y-2.pdf), Mendoza: Universidad de Aconcagua, primera edición, 2011. 164p.

GUERRERO GARCÍA, Carolina Andrea. La Incidencia en las Reformas Educativas en la Enseñanza de la Historia en Colombia, 1973-2007. [En línea] <http://www.bdigital.unal.edu.co/6257/1/468400.2012.pdf> Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Bogotá, 2011. P. 31

HALL, Stuart. El trabajo de la representación. Londres : Publicaciones de Salvia. [En línea] [http://metamentaldoc.com/14\\_El\\_trabajo\\_de\\_la\\_representacion\\_Stuart\\_Hall.pdf](http://metamentaldoc.com/14_El_trabajo_de_la_representacion_Stuart_Hall.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia. Decreto 080 (22 de enero, 1974) [En línea] [www.mineduacion.gov.co/16217arcicles-103679\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/16217arcicles-103679_archivo_pdf.pdf)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia. Decreto 1962 de 1969 (10 de diciembre, 1969). <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-104657.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia. Decreto número 080 de 1974 (11 de marzo de 1974) [En línea] [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104657\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104657_archivo_pdf.pdf)

PIÑUEL, José Luis. Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. [En línea] [Pinuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingusticaUVigo.pdf](http://www.pinuel-raigada.com/EstudiosSociolingusticaUVigo.pdf) Madrid : Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Sociología. 41p

RAMIREZ, Tulio. 'Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos escolares venezolanos. [En línea] [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922002000100003&script=sci_arttext)

RIVAS DÍAZ, Jorge. Entrevista a Hugo Zemelman y Estela Quintar. En: Revista Interamericana (2 de marzo de 2005) [En línea]: [http://www.ipecaal.edu.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=101&Itemid=143](http://www.ipecaal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=101&Itemid=143)

ROMERO, Luis Alberto (Coord.). La Argentina en la escuela, la idea de Nación en los textos escolares. Significado del texto en el discurso'. [En línea]: [http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/marco/pdf/romero\\_cap1corr.pdf](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/marco/pdf/romero_cap1corr.pdf). Buenos Aires : Siglo XXI Editores, 2004

SAMACA ALONSO, Gabriel David. La construcción de la memoria nacional a través de los manuales escolares de ciencias sociales de octavo grado en Colombia entre 1984-1996: representaciones sobre el siglo XIX. [En línea] <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8889/2/132346.pdf> Universidad de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia, Bucaramanga. 2009. 116p.

#### NETGRAFÍA CONSULTADA

ACEVEDO TARAZONA, Álvaro y CASTAÑO ALVAREZ, Salomón. El Frente Nacional una reflexión histórica de su legitimidad. [En línea] <http://www.utp.edu.co/~chumana/revistas/revistas/rev28/acevedo.htm>En : Revista de Ciencias Humanas No. 28.

AMTMANN, Carlos A. identidad regional y articulación de los procesos de desarrollo regional. [En línea] <http://mingaonline.uach.cl/pdf/racs/n1/Art01.pdf>

CUERVO GONZÁLEZ, Luis Mauricio. Pensar el territorio: los conceptos de ciudad global y región en sus orígenes y evolución. Serie Gestión Pública No. 40. Santiago de Chile : Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social –ILPES-, Dirección de Gestión del Desarrollo Local y Regional, 2003. 58p. [En línea] [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-45572006000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572006000200006)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Colombia, DECRETO Número 579 De 1965 [En línea] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-103780-archivo-pdf>. Por el cual se crea la Comisión de Textos Escolares en Colombia.

MOLANO, Alfredo y VERA, César. Evolución de la política educativa durante el siglo XX primera parte 1900-1957. [En línea]<http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/13-11rese.pdf>

OSSENBACH SAUTER, Gabriela. La investigación sobre los manuales escolares en América Latina: la contribución del proyecto MANES. [En línea] <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/21044/1/articulo2.pdf> En: Historia de la Educación (Salamanca) No. 19, 2000.

PATIÑO MILLAN, Carlos. Apuntes para una historia de la educación en Colombia [En línea]. <http://www.comunicacionsocial.univalle.edu.co/imagenes/fotos/Apuntes%20para%20una%20historia%20de%20la%20educacion%20en%20colombia.pdf>

RAMIREZ, María Teresa y TELLEZ, Juana Patricia. La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. [En línea] <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf> Publicado 12 de enero de 2006.

RAMIREZ, Tulio. ‘Una aproximación al estudio del nacionalismo en los textos escolares venezolanos’. [En línea] [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s0798-97922000100003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=s0798-97922000100003&script=sci_arttext). Universidad Central de Venezuela. En: Revista de Pedagogía, enero de 2002, Vol. 23, No. 66, págs. 41=72.

ROMERO, Luis Alberto (Coord.). La Argentina en la escuela, la idea de Nación en los textos escolares. Significado del texto en el discurso’. [En línea][http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/marco/pdf/romero\\_cap1corr.pdf](http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD18/contenidos/informacion/marco/pdf/romero_cap1corr.pdf) Buenos Aires : Siglo XXI Editores, 2004.

SOMOZA ROFRIGUEZ, Miguel. El “Proyecto MANES” y la investigación sobre manuales escolares. Publicado en Junio de 2007, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España No. 6. [En línea] [http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&jd=200&Itemid=47](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&jd=200&Itemid=47)