

# CIENCIAS SOCIALES, EPISTEMOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES: RELACIONES Y PROBLEMATIZACIONES

**Nathalia Martínez Mora**

*Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación*

*DIE - UD*

## Introducción

---

Las ciencias sociales desde su proceso de configuración en el siglo XIX, en el marco del proyecto de la modernidad, se han visto abocadas a un proceso de redefinición permanente, que en la actualidad obedece a las condiciones de transformación epocal del mundo contemporáneo. Estas condiciones hacen referencia, entre otras, a las nuevas disposiciones geopolíticas del mundo, a la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación y al cambio en las relaciones económicas, sociales y políticas en el marco de la globalización de mercado, las cuales generan una renovación profunda en las formas de producción y circulación de saber. Esto genera cuestionamientos diversos acerca de: ¿Cuál es el desafío que enfrentan hoy las ciencias sociales en medio de la crisis del sistema mundo? ¿Cuáles son las transformaciones que se derivan de esta situación, en los espacios masivos de formación (escuela) que promueven las ciencias sociales como un saber que debe ser enseñado? ¿Qué relaciones se establecen entre estos dos dominios de saber?, cuestiones que dan apertura a investigaciones que profundicen el análisis sobre la aparición y reconfiguración de las ciencias sociales de acuerdo a las nuevas condiciones que se establecen en la contemporaneidad. Pero también, la relación entre los saberes producidos en las disciplinas sociales y los saberes que se producen y transitan en el ámbito escolar.

Justamente, el capítulo que aquí se presenta muestra un intento en este sentido, desde el proyecto de tesis doctoral “Epistemologías de las ciencias sociales y sus relaciones con las ciencias sociales escolares en Colombia: 1936-1994”, el cual se propone como objetivo principal analizar las relaciones entre las epistemologías de las ciencias sociales y la configuración de las ciencias sociales como disciplina escolar en Colombia, en el periodo mencionado. Asimismo, determinar el régimen de producción discursiva de las ciencias sociales escolares y sus reglas de funcionamiento en relación con las epistemologías de las ciencias sociales en Colombia y analizar la aparición y recurrencia de conceptos, que muestran una articulación de problemas, desarrollados en el marco de la epistemología de las ciencias sociales en el país, y el vínculo que se establece en las ciencias sociales escolares.

De acuerdo a lo anterior, la estructura del texto se compone de dos grandes apartados. El primero, presenta el contexto social-educativo y las condiciones históricas que delimitan la construcción del problema de investigación doctoral, que se propone indagar por las relaciones que se establecieron entre la epistemología de las ciencias sociales y la configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia. Desde la descripción de este problema, el segundo apartado, muestra las perspectivas analíticas, teóricas y conceptuales que orientaran el desarrollo del mismo, enmarcadas en el enfoque genealógico arqueológico, como un estudio de carácter histórico.

### **Construyendo el problema de estudio: epistemologías de las ciencias sociales y la configuración de una disciplina escolar**

---

Las ciencias sociales surgen a mediados del siglo XIX como parte de las estructuras de saber del mundo moderno, en tensión con el sistema epistemológico clásico que regía las ciencias naturales, que plantea una incertidumbre constante frente a la definición de su estatus epistemológico, a su(s) objeto(s) de estudio y las fuentes que utiliza en la producción de conocimiento. Estas estructuras, en su proceso de constitución histórica, se ubican casi de manera privilegiada en un marco institucional: el sistema universitario, dichas estructuras “son distintas de las de todo sistema-mundo anterior en un aspecto fundamental. En los demás sistemas históricos [...] todo el saber se consideraba unificado en el nivel epistemológico” (Wallerstein, 2005: 24), pues en ellos los regímenes de conocimiento tenían un carácter holístico, en los que existía una sola condición de verdad. Por su parte, en el sistema mundo-moderno la estructura de saber se configura a partir de una distinción clara entre la filosofía y la ciencia, disciplinas que podrían ser percibidas como antagónicas o entendidas como dos órdenes de conocimiento distinto.

La filosofía, entonces, asume la forma de epistemología en la medida en que se constituye en un discurso eficaz para evaluar cognoscitivamente a otro discurso, que adquiere como función el estudio de un conocimiento particular: el científico. Así, “algunas corrientes dentro de la epistemología sostienen que su objeto específico es la metodología científica, identificando el conocimiento científico y la ciencia con el método” (Murillo, 2012: 93), lo cual sugiere determinar los parámetros que rigen un saber que sea considerado científico, mientras que el método posibilita justificar su validez. De esta manera, el horizonte epistemológico de las ciencias sociales<sup>11</sup> obedece a la lucha por la búsqueda de la universalidad del conocimiento que se traza entre ellas y las ciencias naturales, quedando localizadas en el intersticio de tres dimensiones

---

11. Se habla de ciencias sociales desde la propuesta de Wallerstein y más adelante, asumiendo la tradición constituida históricamente en Colombia desde principios del Siglo XX, aunque Foucault se refiera a las ciencias humanas o ciencias del hombre, que en su perspectiva analítica las contiene.

que Foucault (1993) clasifica como: 1) Las ciencias del lenguaje, de la vida, de la producción de las riquezas; 2) Las ciencias matemáticas y físicas; y 3) La filosofía, como dimensiones propias del dominio de la episteme moderna. Esto muestra la complejidad de la configuración epistemológica de las ciencias sociales.

Pero a la epistemología no pertenecen únicamente cuestiones relacionadas con el método científico, sino también aquellas referidas a las circunstancias histórico-sociales en la generación de conocimientos. En este sentido, una mirada a dichas circunstancias inmersas en el proyecto moderno muestra la responsabilidad de regulación de la educación que recae en los Estados como parte de la producción y circulación de tales conocimientos, conduciendo a la organización de los Sistemas Educativos Nacionales.

Estos Sistemas Educativos Nacionales, en relación con las instituciones escolares, impulsan determinados modelos de enseñanza que buscan coherencia con el desarrollo de la ciencia moderna. Dentro de este proceso la enseñanza de las ciencias sociales aparece como una de las disciplinas escolares que impulsaría dicho desarrollo. En el caso colombiano con el proceso de reforma educativa de las primeras décadas del siglo XX, que conduce a la creación del Ministerio de Educación Nacional (reemplazando al Ministerio de Instrucción y Salubridad Públicas), se da la consolidación del Sistema Educativo Nacional Colombiano. De ello surge una transformación de lo que hasta ese momento había sido la enseñanza de la historia, la geografía y la instrucción cívica, orientadas hacia la construcción de ideales patrióticos, fundados en los discursos sobre la raza, la higiene y el determinismo geográfico que caracterizaban la instrucción, a la posterior configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como saber moderno, basada en la pretensión de cientificidad debido a la influencia de los saberes experimentales y el fortalecimiento de los ideales nacionales.

Esto condujo a la expansión del sistema escolar y al doble proceso de ampliación de la escolaridad (cobertura y años de escolaridad hacia la secundaria), lo cual hace necesario la aparición de nuevos sujetos de saber encargados de la formación en la educación secundaria (Silva Briceño, 2011). Con ello se dio la creación de la Escuela Normal Superior para 1936, como un lugar desde donde se impulsó la profesionalización del campo de saber de las ciencias sociales con el establecimiento de una licenciatura especializada en esta materia en 1938. Dicha institución, se convirtió a su vez en el lugar desde donde se propiciaron las condiciones necesarias para la emergencia de un nuevo modelo formativo centrado en los principios de la Escuela Nueva y de las Ciencias de la Educación. De allí que la conformación de las formas de conocimiento disciplinares de las ciencias sociales, tal y como lo señala Álvarez (2007) aparece

ligada a la pedagogía, aunque con el posicionamiento de la tecnocracia y la preeminencia del discurso de la planeación para la década de 1960, se produjo una separación entre estos dos campos de saber.

El proyecto de tesis doctoral pretende estudiar a profundidad las relaciones que se plantean entre las epistemologías de las ciencias sociales y la configuración de una disciplina escolar: las ciencias sociales escolares, cuyo soporte reside en tres bases analíticas. Por un lado, en la propuesta de Palma y Pardo (2012) consistente en abordar las paradojas, contradicciones y encrucijadas que problematizan el camino de las ciencias sociales, a partir del reconocimiento del objeto de estudio, del método y del estatuto epistemológico, como tres ejes desde los cuales ha girado el debate en torno a las ciencias sociales. A partir de esta perspectiva, el problema de investigación supone el estudio de cuestiones epistemológicas, en la medida en que “la pregunta sobre el estatus epistemológico de las ciencias sociales [...] resulta ser el eje principal, dado que en él se resumen los problemas planteados por los otros [ejes], y en él tienen lugar las consecuencias últimas de todas las tomas de posición” (p. 106). Esto contribuye a construir permanentemente la identidad y singularidad epistemológica de las ciencias sociales, sin desconocer su relación con las ciencias naturales.

Por otro lado, en el desafío abierto por Alejandro Álvarez (2007) acerca de la necesidad de desentrañar la relación existente entre la historia de las disciplinas escolares y las disciplinas académicas, que para este caso se traduce en los desarrollos epistemológicos de las ciencias sociales en el país y sus relaciones con la configuración de las ciencias sociales escolares.

Finalmente, en la matriz analítica formulada por Orlando Silva Briceño (2008) sobre la constitución de tres niveles o estratos territoriales para indagar en un sentido amplio cómo se configura el campo de la educación, y en sentido específico, los saberes y las disciplinas escolares. Dichos niveles son: el educativo, considerado como agenciamiento estratégico, que se enmarcaría en el ámbito más amplio de la cultura; el pedagógico como agenciamiento maquínico, que se expresa en la escuela y el didáctico o agenciamiento áulico, referido al aula escolar. De acuerdo con el problema de investigación, el presente proyecto focalizara el trabajo en el nivel educativo y en el pedagógico de esta propuesta.

En este sentido, y conforme con estas bases analíticas que permiten configurar el problema de investigación de la tesis doctoral, la pregunta central sería: ¿Qué relaciones se establecieron entre el desarrollo epistemológico de las ciencias sociales y la configuración de las ciencias sociales como disciplina escolar en Colombia durante el periodo de 1936 a 1994? Asimismo, una pregunta secundaria sería: ¿Cuál es el régimen de producción discursiva de las ciencias sociales escolares y sus reglas de funcionamiento en relación con las epistemologías de las ciencias sociales en Colombia?

Es importante señalar que el periodo definido para abordar el problema de investigación responde a los criterios del enfoque genealógico-arqueológico, que como se mostrará más adelante, sugiere localizar el acontecimiento discursivo en las condiciones de saber y poder que hacen posible su emergencia, correspondiendo a las rupturas que muestran un cambio en la época en que se conforma dicho acontecimiento. En el problema de investigación de tesis doctoral la configuración de las ciencias sociales escolares aparece definida por la aparición de un sujeto de saber habilitado para la enseñanza de las asignaturas escolares, en el horizonte de la ciencia como saber moderno, con el surgimiento de la Escuela Normal Superior (1936) y la licenciatura con especialidad en Ciencias Sociales (1938). De esta manera:

De acuerdo con Herrera y Low, el número de egresados de la Especialidad de Ciencias Sociales de la Escuela Normal Superior entre 1936 y 1952 fue de 185, 155 hombres y 30 mujeres, lo que permite afirmar que ésta institución es la matriz formativa que permite que se institucionalice la condición profesional de los maestros en su modalidad de licenciados y que se constituya, de forma sólida, el campo de la enseñanza como un ámbito de desarrollo intelectual en el país, particularmente el de la enseñanza de las Ciencias Sociales. (Silva Briceño, 2011: 83)

Por su parte, en la década 1990 se genera un cambio en la concepción de la educación y por tanto, de la enseñanza y de los modelos formativos de los licenciados, con la implementación de reformas educativas en el nivel internacional y en el país, especialmente con la promulgación de la Ley General de Educación de 1994, que “ligada a los procesos de reforma, [abre] la posibilidad de un cambio significativo en las instituciones y en las prácticas educativas y pedagógicas que se reflejó en el Decreto 272 de 1998, dándole un nuevo carácter a la formación” (Silva Briceño, 2011: 85) y una nueva nominación como licenciados en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, que se mantiene hasta la actualidad.

Estos dos hitos muestran rupturas en la configuración de un acontecimiento discursivo (la enseñanza de las ciencias sociales) como rasgo de una época particular, en donde el análisis de las formas y de las condiciones de existencia de dicho acontecimiento dan cuenta de su especificidad y permitirían entrever la conformación de las ciencias sociales escolares en relación con los desarrollos epistemológicos de las ciencias sociales.

Finalmente, parafraseando a Saldarriaga (2012) cuando afirma que su trabajo sobre el Oficio de Maestro es una exploración de las estructuras profundas de las prácticas pedagógicas actuales, siendo una historia obligada con el presente en la medida en que se localiza en la tradición de una lucha del magisterio en Colombia por el restablecimiento de su oficio desde un estatuto cultural, intelectual y ético (p.15), esta investigación doctoral pretende ser una exploración

de las estructuras profundas de la configuración de las ciencias sociales escolares, entendidas como el saber que se produce y circula en la escuela y para la escuela, que se dispone en materia de enseñanza, y como el saber producido en un régimen más amplio del discurso sobre la enseñanza, siendo una historia obligada con el presente en la medida en que se ubica en el profundo vacío existente en la comprensión de las relaciones entre las perspectivas epistemológicas de las ciencias sociales apropiadas en el país y las ciencias sociales escolares propias del siglo XX, que hoy refleja un reclamo constante por el “desfase” entre los “avances de las ciencias sociales” y las prácticas y saberes escolares, que en términos evaluativos no se corresponden con los modelos “deseables” establecidos desde estándares educativos preestablecidos. Justamente ese es el núcleo de problematización que esta tesis doctoral pretende abordar.

Este estudio histórico, entonces, proyecta su aporte en dos sentidos. Uno, al desarrollo y consolidación del programa emergente de investigación en el país sobre la historia de las disciplinas y de los saberes escolares, desde el análisis de una disciplina escolar particular: las ciencias sociales escolares. Dos, al desentrañar el sentido de este desfase que se corresponde al “tipo de relación teoría/práctica al estilo platónico en que hemos sido educados” (Saldarriaga, 2012, p.265), caracterizada por un lado, por reconocer la teoría como buena e iluminadora de la práctica deficiente, y por otro, por suponer la preponderancia de la práctica como indicio de lo real, que asume la teoría como mera abstracción.

Así las cosas, la cuestión que plantea Olga Lucía Zuluaga (1984) sobre los interrogantes del magisterio colombiano frente a la incompatibilidad entre “su quehacer cotidiano en la escuela y un saber específico -la pedagogía- que transforma su práctica y su estatuto como intelectuales” (p.11), encuentra otra vía de análisis complementaria a la del oficio de maestro, al problematizar la relación antes enunciada entre teoría/práctica desde la relación entre las epistemologías de las ciencias y las disciplinas escolares, pues la disciplina escolar no es considerada para este proyecto de tesis doctoral una somera aplicación del saber producido por las disciplinas académicas, que requieren de la adecuación del maestro a través de un método de enseñanza.

De esta manera, se parte del trayecto establecido por dos de las investigaciones doctorales recientes en Colombia que son la base de este proyecto: la tesis doctoral “Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia: 1976 – 1994” del DIEUD de Orlando Silva Briceño (2008), y “Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930- 1960” del doctor Alejandro Álvarez Gallego (2007), las cuales muestran avances en la pregunta por la relación entre los saberes producidos en las disciplinas que conforman las ciencias sociales y aquellos que circulan y se producen en la cotidianidad escolar, como una de las asig-

naturas elementales que deben ser enseñadas en la escuela, así, partiendo del enfoque genealógico-arqueológico estas investigaciones abordan la enseñanza de las ciencias sociales como un objeto de estudio histórico.

Se consideran antecedentes imprescindibles para el desarrollo del problema de investigación doctoral, por su contribución al programa de investigación en el que se inscribe la tesis, a los problemas de estudio alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales, por las periodizaciones establecidas, por las fuentes recogidas y por el uso particular del enfoque genealógico-arqueológico como itinerario del proceso investigativo en curso, teniendo en cuenta que en la primera, el objetivo central consistió en determinar el proceso de configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia, a partir de la delimitación de las condiciones y luchas que permitieron la consolidación de éstas durante 1976 y 1994. La categoría de campo de saber-poder es uno de los aportes más significativos de esta propuesta para avanzar en el análisis sobre la enseñanza de las ciencias sociales. Y en la segunda, el propósito residió en mostrar las condiciones que hicieron posible el nacionalismo, como acontecimiento histórico en el país, y que terminaron disponiendo lo que debía ser enseñado en la escuela, mediante una relación intrínseca entre la configuración de las ciencias sociales y el desarrollo de la pedagogía. El planteamiento central de esta investigación se resume entonces, en determinar cómo se nacionalizó la pedagogía, el tiempo, el espacio y la población.

### **¿Cómo comprender y abordar el problema?: perspectivas de lectura y de análisis**

---

Como horizonte teórico de la investigación de tesis doctoral se encuentra el enfoque genealógico arqueológico, a partir de las herramientas conceptuales y metodológicas puestas en funcionamiento en los trabajos de Michel Foucault, con especial énfasis en la categoría de saber cómo eje de análisis, la discusión sobre epistemología y *episteme* y la constitución histórica de las ciencias del hombre, en donde se considera la epistemología como una práctica de saber situada histórica y geográficamente en el proyecto de la modernidad.

Este enfoque procede como orientación epistemológica para el abordaje y comprensión del problema de investigación en la medida en que la cuestión de la epistemología aparece en dos sentidos. Uno, desde la pregunta que se instala sobre la historia de la enseñanza de las ciencias sociales que parte de una mirada que problematiza el vínculo teoría/práctica en la configuración de las ciencias sociales escolares en relación con las epistemologías de las ciencias sociales en el país durante el siglo XX. Y dos, como objeto propio de estudio al ponerse en consideración la pregunta por dicha relación. A partir del concepto

de discontinuidad se proponen rupturas, entre otras, con el devenir lógico de la ciencia, con la unidad de la teoría y con la trascendencia del sujeto. Asimismo, se retoman las bases epistemológicas que en cierta medida dialogaron con este enfoque desde la categoría de obstáculo epistemológico, desde la teoría del uso científico de las imágenes y del lenguaje científico y desde el carácter histórico de los esquemas científicos de Gastón Bachelard; también se retoman las bases epistemológicas propuestas por Georges Canguilhem: la unidad revolucionaria entre la epistemología y la historia de las ciencias y el planteamiento sobre la historia de los conceptos que dan cuenta de la aparición de un problema o de un objeto de indagación.

En este apartado se muestra en primer lugar, una descripción del naciente programa de investigación de la historia de las disciplinas y los saberes escolares en Colombia, en el que se inscribe la tesis doctoral, al cual se pretende aportar mediante el desarrollo del problema descrito. Se referencian las tesis doctorales de Alejandro Álvarez (2007) y Orlando Silva Briceño (2010), como fundamentos teóricos, analíticos y metodológicos para esta investigación, las cuales se enmarcan en dicho programa.

En segundo lugar, se presenta una caracterización general del posestructuralismo y de la epistemología francesa del siglo XX, con la perspectiva de Gastón Bachelard y Georges Canguilhem, desde donde se soportan algunos de los principales planteamientos del enfoque genealógico arqueológico, que dan paso a la consideración de la cuestión de la epistemología para Foucault. Finalmente, se desarrolla la perspectiva desde donde se asume las categorías centrales de la tesis: la epistemología de las ciencias sociales y las ciencias sociales escolares, correspondientes al enfoque analítico señalado.

## **Un programa de investigación emergente: la historia de las disciplinas y de los saberes escolares**

---

La historia de la educación y la pedagogía como un campo de estudio consolidando, se ha caracterizado en los últimos dos decenios por el desarrollo de investigaciones en Europa, Estados Unidos, Inglaterra y más recientemente en Latinoamérica, que se aproximan a la cuestión del currículo, la enseñanza y los planes de estudio, en vínculo con lo que se ha nominado la cultura escolar, dando marco de apertura a un programa de investigación prolífico para comprender las prácticas de enseñanza en las instituciones escolares, que se desarrolla de manera paralela con estudios sobre las competencias, la violencia escolar, y la formación en el marco de la globalización, entre otros.

Este programa de investigación se nutre de dos tradiciones. Por un lado, la historia social de currículo de origen sajón, fundamentalmente desde los

planteamientos de Ivor Goodson (1991, 1995), pero también de otras fuentes, “entre ellas la de la sociolingüística, con Basil Bernstein; la del estructuralismo marxista, con Michael Apple y la mirada foucaultiana de Thomas S. Popkewitz” (Álvarez, 2008, p.3). Por el otro, la historia de las disciplinas escolares, de origen francés con Yves Chevallard (1991) y André Chervel (1991) como sus principales exponentes, que han realizado aportes significativos a la reflexión sobre la constitución de la escuela como dispositivo de poder. A partir de esto, intelectuales de España y América Latina como Fernando Álvarez Uría y Julia Varela (1991), Antonio Viñao (1995), Jorge Larrosa (1996) y Raimundo Cuesta (1997), han desarrollado investigaciones que toman como base estos avances teóricos para pensar la constitución histórica de la escuela y de las disciplinas escolares.

Estos desarrollos en Francia, Gran Bretaña y España han construido un marco de referencia para la constitución de lo que hoy podría considerarse un novedoso programa de investigación en Colombia sobre la historia de las disciplinas y de los saberes escolares (Silva Briceño, 2012), que empieza a delinarse como un tema de estudio de importancia en el país desde el 2008 en el marco del XIV Congreso Colombiano de Historia, en donde se ponen en discusión sus principios centrales y su designación frente al nivel internacional. Luego de su aparición pública en este evento el programa se ha venido desarrollando en los últimos años a través de investigaciones, especialmente de nivel posgradual. Para Silva Briceño (2012) dicha nominación responde a:

[...] la división entre las prácticas de enseñanza que tienen como referente una disciplina o ciencia consolidada, ya sea en el marco de las ciencias naturales o de las ciencias sociales y humanas, estarían en el orden de las disciplinas escolares, mientras que otras materias y asignaturas que se enseñan y que no tiene como referente el umbral de la ciencia, serían considerados saberes escolares. (Silva, 2012: 9)

Este autor acude al concepto difundido internacionalmente de disciplinas escolares desarrollado por Chervel (1991) y al de historia de los saberes escolares trabajado por Álvarez Gallego (2007) en la investigación histórica que da apertura a posteriores estudios en este programa, para analizar la manera cómo se constituye un sistema de prácticas al interior de las instituciones escolares, a partir de la historia de las disciplinas y de los saberes escolares.

En este contexto, el aporte central de la tesis doctoral consisten en el fortalecimiento de la historia de la enseñanza de las ciencias sociales como itinerario de investigación histórico reciente en Colombia, inmerso en la nominada historia de las disciplinas y de los saberes escolares, pretendiendo plantear nuevas discusiones y objetos de estudio a la abundante producción sobre la historia de la educación y la pedagogía, teniendo en cuenta que como bien lo señala Álvarez (2007), la historia de la pedagogía se ha limitado a estudiar la

escuela como institución, a historiar las corrientes pedagógicas y las políticas educativas, dejando un vacío en la comprensión del papel de la escuela en la producción y reproducción de la cultura, pues poco se ha profundizado en “la historia de la enseñanza, no se ha abordado suficientemente la historia de los saberes escolares, entendiéndolos como complejos procesos donde se ha producido un conocimiento que ha afectado el devenir de la sociedad y de las ciencias mismas” (p.17). En este sentido, la tesis busca ampliar igualmente el ámbito de reflexión y debate internacional de dicho programa, desde las condiciones (de saber y de poder) constituidas históricamente en el país, recurriendo teórica, analítica y metodológicamente al enfoque genealógico arqueológico.

## Fuentes epistemológicas que soportan el enfoque genealógico-arqueológico

---

A mediados del siglo XX diversas perspectivas teóricas y/o epistemológicas fueron apareciendo en el ámbito social y académico con fuertes cuestionamientos y rupturas frente a los principales pilares del pensamiento moderno<sup>12</sup>, a la linealidad y a la racionalidad de la historia (moderna), al sujeto autónomo como principio de explicación y a la objetividad como criterio único que regía la producción de conocimiento, entre otros, que podrían agruparse en lo que ha sido denominado por Restrepo (2006) como Teoría Social Contemporánea, que abarca los estudios culturales, los estudios subalternos, la teoría poscolonial, el grupo modernidad/colonialidad/descolonialidad, la perspectiva de género, el posmarxismo y el posestructuralismo<sup>13</sup>. Este último, nominado así particularmente por la academia norteamericana, se concibe como una reflexión y acercamiento teórico a la realidad y al conocimiento (J. K. Gibson-Graham, 2002), cuyos principales planteamientos podrían resumirse en:

Se considera la realidad como discursivamente constituida, sin afirmar que todo pasa por el discurso, pues existe materialidad. En esta medida, se entiende el discurso como lo pronunciado en campos de poder, que genera efectos de verdad acordes con las reglas de formación discursiva que determinan la condición de existencia y transformación de enunciados. Por tanto, el discurso es visto como una práctica que establece multiplicidad de relaciones con otras para construir realidades, lo que sugiere la superación de la antigua división entre la teoría y la práctica.

Se reconoce la configuración histórica y discursiva de los sujetos que supone la agencia de estos sin que ésta sea limitada a las estructuras de la sociedad, en

---

12. Algunos de estos pilares son: la razón, el progreso, la determinación, la emancipación y la totalidad social.

13. Tales perspectivas generalmente son nominados de forma ligera como posmodernismo, negando la “posibilidad de conversar productiva y críticamente con el universo de autores y enfoques que circulan” (Restrepo, 2006: 325).

discusión con la idea del sujeto trascendental y liberado que define su actuar en relación con la reproducción de las estructuras que lo conforman.

Se pone en duda el establecimiento de largos periodos, procesos inalterables o grandes unidades espacio-temporales conocidas como épocas o siglos, a partir de una historicidad radical en la que se recurre a la incidencia de las interrupciones y se alude a las condiciones de emergencia de los acontecimientos y su transformación. Vinculado a esto, se encuentra el antifundamentalismo y el antiesencialismo que discute con el principio que asume el conocimiento como facultado para ser el reflejo de la realidad o de reflejarla, y con significados fijados por una esencialidad del ser.

Finalmente, se discuten los determinismos reduccionistas y la visión de totalidad social, propios del enfoque estructuralista que designa al origen y la formación de fenómenos sociales complejos a estructuras más profundas, cuya tarea es la de descubrir esas estructuras por medio de teorías que pudiesen convertirse en universales.

Conforme a estas premisas, descritas de forma general, los presupuestos de Michel Foucault y la expansión del enfoque genealógico-arqueológico en el ámbito académico-investigativo son vinculados al posestructuralismo (J. K. Gibson-Graham, 2002) y al postmodernismo de la primera mitad de los años noventa, principalmente en Europa, mediante la crítica de la representación o de las formas textuales, de la legitimidad o autoridad del investigador y del autor.

En este marco de apertura de pensamiento de época, Foucault reformula una serie de cuestionamientos sobre la ciencia, la teoría, el sujeto trascendental y la obra, proponiendo una arqueología (nivel discursivo del saber) y una genealogía (nivel discursivo del poder) en la investigación, bajo la influencia de filósofos y pensadores como Nietzsche (discusión de la verdad - concepto de genealogía), Gastón Bachelard (actos o umbrales epistemológicos) y Georges Canguilhem (desplazamientos y transformaciones de los conceptos).

Gastón Bachelard, filósofo francés, se considera antecedente primordial en las investigaciones de Michel Foucault, a partir de las rupturas que éste propone al campo de la filosofía de las ciencias. Esto se evidencia en su trabajo sobre las disciplinas científicas contemporáneas que se registra, de manera inicial, a través de su filosofía del "No" desde la que propone una lucha contra las ilusiones del conocimiento inmediato, que aparece como una categoría de doble funcionamiento. Por un lado, se propone descriptiva debido a la tarea de mostrar las transformaciones características de la historia de la ciencia, mientras que por el otro, resulta normativa, por la exigencia de reformular las nociones centrales en ella. Esto implica que "la epistemología bachelardiana, que no partió de un 'principio' filosófico sino de una intimación dirigida a la filosofía para la reorganización contemporánea de las ciencias exactas, terminó en el

reconocimiento mismo de su objeto sobre un conjunto de tesis filosóficas que lo obstaculizaban” (Lecourt, 2007: 21); lo cual va a generar las condiciones y los elementos necesarios para proponer un teoría no filosófica de la filosofía, o en sus propias palabras, le va a permitir perfilar como objetivo: “otorgar a la ciencia la filosofía que merece”. (Bachelard, 2004)

En efecto, discutir acerca de la continuidad histórica del saber que lleva consigo la homogeneidad de las formas de conocimiento científico y común, le permite a Bachelard formular la categoría de obstáculo epistemológico, que se concibe desde un doble sentido: histórico y epistemológico. Esta categoría define los efectos sobre la práctica del científico, es decir, de la relación imaginaria que éste establece con ella.

Se aprecia en Bachelard la coexistencia de un trabajo sobre la epistemología y otro sobre las metáforas y las imágenes, que estarían influenciadas por su actividad crítica y literaria sobre la imaginación poética. Al respecto señala Lecourt (2007) que:

[...] en esta epistemología hay, bajo el nombre de bilingüismo, un ensayo de teoría del lenguaje científico [...] y solo se puede comprender el objeto de esta obra una vez que se reconoció la necesidad de la intervención de la imágenes en la práctica científica así como la de las contradicciones cuyos índices y agentes son [sic]; para esta epistemología de la discontinuidad, imágenes y metáforas son una amenaza constante de restauración del continuismo. (p. 37)

Descubriendo como el lenguaje científico se ve impelido hacia construcciones más metafóricas que reales, es decir, ilustraciones de leyes o proposiciones de una ciencia y no representaciones de la realidad exterior. Desde estos planteamientos Bachelard rompe con los presupuestos del realismo, pero al mismo tiempo, con el formalismo al enfatizar en la existencia de una realidad construida en la organización de una ciencia, matemática por ejemplo. De igual manera, delinea una teoría del uso científico de las imágenes, que se soporta en la experimentación, no en la comprobación, como parte constituyente de la formulación de una teoría, que rechaza “toda imagen que se hace pasar por el reflejo de un ser, o el ser de un reflejo” (Lecourt, 2007: 43). De la mano de esta teoría de las imágenes de la ciencia, propone una teoría sobre el uso del lenguaje científico, que va a ser conocida como parte del racionalismo aplicado que éste desarrolla en sus estudios.

Por último, podría anotarse que Bachelard le otorga un carácter histórico a los esquemas científicos, que pone en suspenso la categoría de Verdad imperante en el campo de las ciencias y de la historia de las ciencias, pues afirma que “toda ciencia produce, en cada curso de su historia, sus normas de verdad que le son propias” (Bachelard, 2004), reconociendo la historicidad del objeto de la epistemología, entendido como el sistema de articulaciones de las

prácticas científicas, que implica esta anulación de la categoría de Verdad, en nombre de la práctica efectiva de las ciencias, que luego Canguilhem (2005) va a retomar con la premisa sobre “lo verdadero es lo dicho del decir científico”.

Por su parte, Georges Canguilhem retomando los principales postulados de su maestro Bachelard, introduce en el escenario de discusión de la epistemología y de la historia de la ciencia, una serie de rupturas y proposiciones epistemológicas, que dan paso a una nueva práctica histórica de las ciencias o a la fundamentación de una ciencia de la historia.

A partir de la historicidad que Bachelard reconoce como esencial al objeto de lo que entonces se conocía como filosofía de las ciencias, Canguilhem propone una *unidad revolucionaria*, en palabras de Lecourt (2007), entre la epistemología y la historia de las ciencias, descubriendo que ésta última y según la frase de Dijksterhuis, no solo se trata de un procedimiento de memoria, sino sobre todo del laboratorio de la epistemología (Canguilhem, 2005). De este modo, podría considerarse la historia de las ciencias que practica Canguilhem como epistemológica, porque su epistemología es histórica al mismo tiempo. Puede verse al respecto, según señala este autor que:

Una historia de las ciencias depurada de toda contaminación epistemológica reduce una ciencia en un momento dado [...] a una exposición de las relaciones cronológicas y lógicas entre diferentes sistemas de enunciados relativos a algunas clases de problemas o soluciones [...en tanto] la historia pura reduce la ciencia por ella estudiada al campo de investigación que le indican los científicos de la época, y al tipo de mirada que dan ellos mismos sobre este campo. (Canguilhem, 2005: 17-18)

Desde esta unidad, Canguilhem plantea como preocupación central de su trabajo investigativo buscar la especificidad de su objeto de análisis, y precisar las relaciones efectivas que se establecen entre los conocimientos teóricos y las técnicas en el desarrollo de una ciencia, la medicina por ejemplo. En su propuesta para pensar la historia de las ciencias, a partir de la historia de los conceptos, inaugura una veta de indagación sobre la ciencia moderna, que consiste en buscar la filiación de los conceptos, en lugar de la conexión sucesiva de teorías disimiles; así, la distancia en la historia de las ciencias sería de orden conceptual, más que en sentido cronológico.

En correspondencia con lo anterior, Canguilhem se aparta de una historia de las ciencias entendida como una crónica basada en la transmisión de una teoría elaborada, que queda restringida a ser el resumen de una biblioteca especializada o de un reservorio del saber que ha sido producido y socializado, en donde el precursor se considera su objeto. Frente a esto, se pregunta si el camino del saber recorrido anteriormente es el mismo que se transita para ese momento, que permitiría trazar una continuidad en el desarrollo de pensa-

miento. Asimismo, se aparta de la concepción contingente, que al igual que la anterior ha primado en la forma tradicional de la historia de las ciencias. Asumir la lógica de la transmisión o de la contingencia, señala, es “tomar por objeto de estudio sólo asuntos de fuentes, invenciones o influencias, de anterioridad, simultaneidad o sucesión, que equivaldría en el fondo a no distinguir entre las ciencias y otros aspectos de la cultura” (Canguilhem, 2005: 17), es en últimas, considerar la historia de las ciencias historia, pero no ciencia.

Por el contrario, la historia de las ciencias, tal y como éste la entiende, sugiere analizar y determinar las condiciones históricas que van a posibilitar la aparición de un problema o un objeto de estudio, en la medida en que, la definición de un concepto significa la formulación de un problema. En efecto, la presencia permanente de un concepto confirma la persistencia de un mismo problema, de allí que:

Hablar del “objeto” de una ciencia es hablar de un problema que se debe plantear y luego resolver; hablar de la historia de las ciencias es mostrar cómo –por qué motivos teóricos y prácticos– una ciencia se puso a plantear y resolver ese problema. Así, en él la historia de una ciencia adopta la forma de una lucha o de un debate. (Lecourt, 2007: 73)

Afirma Lecourt (2007) que Georges Canguilhem practica una epistemología “consistente en estudiar –descubrir y analizar– los problemas tales como se plantean –o se eluden, se resuelven o se desvanecen en la práctica efectiva de los investigadores” (p. 64). Esto se revela radicalmente distinto al campo de la epistemología convencional, sustentada en la descripción de procedimientos, teorizaciones, métodos y hallazgos generales de la ciencia. Advierte Canguilhem que la epistemología le otorga a la historia de las ciencias una

[...] deontología de la libertad de desplazamiento regresivo sobre el plano imaginario del pasado real [...] así pues, en el espacio del ejercicio histórico, es posible situar en un mismo punto acontecimientos teóricos significativos o insignificantes, según una andadura discursiva cuyo término momentáneo debe ponerse en relación de dependencia con comienzos conceptualmente homogéneo, y cuya progresión revela poseer un ritmo propio. (2005: 19-21)

El sentido histórico de la epistemología reside, entonces, en la búsqueda de los propios actos del saber, “no sus razones de ser, sino sus medios para lograr sus fines” (Canguilhem, 2005: 26), una vez la teoría del conocimiento desistió de cimentarse sobre una ontología insuficiente para explicar nuevas referencias adoptadas por nuevos sistemas de pensamiento.

Teniendo en cuenta que la epistemología de Bachelard podría considerarse histórica, mientras que la historia de Canguilhem epistemológica (Lecourt, 2007), estas perspectivas muestran un rasgo común proveniente de su visión

compartida en filosofía, que reside como lo afirma Lecourt, en su *no-positivismo* radical y deliberado, y en su *anti-evolucionismo*, contraria a la tradición epistemológica en auge en el decenio de 1970 que se delinea alrededor de la premisa “ciencia de la ciencia” y de la corriente neopositivista lógica que procura conformar una filosofía científica. En Bachelard esto se expresa con especial énfasis en su concepto de obstáculo epistemológico, y en Canguilhem en la diferenciación que traza entre comienzos y orígenes. Por su parte, en los trabajos de Michel Foucault este rasgo común se va a observar en su concepto de discontinuidad.

Michel Foucault se nutre de estas perspectivas, señalando en la *Arqueología del saber* (2005) su ruptura con las grandes continuidades del pensamiento, las manifestaciones homogéneas de la mentalidad colectiva (historia de las mentalidades o de las representaciones), el devenir “lógico” de una ciencia o una disciplina, el cumulo indefinido de conocimientos (historia de la ciencia) y el origen de conceptos, objetos y los primeros precursores, poniendo en suspenso el antiguo edificio teórico, a partir de la elaboración de categorías que lo fracturan. Su crítica al sujeto se acompaña de un rechazo del continuismo en historia, que adquiere una nueva dirección al encaminarse contra la categoría correlativa de objeto, desde la base de una rectificación crítica de la epistemología de Bachelard, y particularmente sobre el obstáculo epistemológico, que en el fondo invierte, según Foucault, la pareja sujeto-continuidad por la de objeto-discontinuidad, para localizar el problema de la ruptura sobre nuevas bases (Lecourt, 2007).

Propone una mirada a las epistemes o al saber propio de una época, a la posibilidad de líneas de fugas y de discontinuidad. Señala los límites de la epistemología y se ubica en el campo del saber entendido como:

[...] un conjunto de elementos formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables a la constitución de una ciencia, aunque no estén necesariamente destinados a darle lugar [...] es también el espacio en que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que se trata en su discurso [...] es también el campo de coordinación y subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman [...] en fin, un saber se define por las posibilidades de utilización y aprobación ofrecida por el discurso. (Foucault, 2005: 306-307).

La práctica discursiva es considerada como “el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirían o no un estatuto científico” (Foucault, 2005: 306), que se define por el saber que ésta forma, proponiendo un análisis y una descripción de las relaciones discursivas. De esto se puede afirmar, que el trabajo investigativo consistirá en mostrar cómo se instala y funciona una ciencia en el elemento del saber.

En este sentido, Foucault se aproxima a un tipo de racionalidad distinto y a sus efectos múltiples, alude a diversos campos de validez, reglas sucesivas de uso, medios teóricos de elaboración, escalas micro y macroscópicas de la historia de las ciencias, entendiendo que los acontecimientos se disponen de varias maneras y redistribuciones recurrentes, pues existen varios pasados, formas de encadenamiento y jerarquías para una misma ciencia.

En el desarrollo de la perspectiva teórica y metodológica, que posteriormente se conocerá como genealogía-arqueología, puesta en discusión desde sus investigaciones y reflexiones, Foucault dirige la indagación hacia diversas transformaciones, causalidades y emergencias de series de eventos, señalando la *eventualización* como la posibilidad de problematizar lo predeterminado o evidente, que subsume el acontecimiento en horizontes de inteligibilidad. Siguiendo estos planteamientos, indica Foucault (1993) que su trabajo:

[...] no se tratará de conocimientos descritos en su progreso hacia una objetividad en la que, al fin, pueden reconocerse nuestra ciencia actual; lo que se intentará sacar a luz es el campo epistemológico, la episteme en la que los conocimientos, considerados fuera de cualquier criterio que se refiera a su valor racional o a sus formas objetivas, hunden su positividad y manifiestan así una historia que nos es la de su perfección creciente, sino la de sus condiciones de posibilidad [...] lo que debe aparecer son, dentro del espacio del saber, las configuraciones que han dado lugar a las diversas formas de conocimiento empírico. (p. 7)

En esto radica el desplazamiento metodológico que realiza con respecto a la epistemología. Por tanto, se puede comprender “la historia arqueológica como la investigación de una región nueva y todos sus análisis gravitan alrededor de la cuestión del hombre y forman una gran empresa de investigación sobre la constitución histórica de las ‘ciencias del hombre’ en la modernidad” (Machado, 1987: 16). En Foucault se puede apreciar que el conocimiento sobre el hombre, por ejemplo, es un acontecimiento (en el orden del saber) adscrito al horizonte de la episteme moderna y que no proviene de ningún proceso de continuidad:

El campo epistemológico que recorren las ciencias humanas no ha sido prescrito de antemano: ninguna filosofía, ninguna opción política o moral, ninguna ciencia empírica sea la que fuere, ninguna observación del cuerpo humano, ningún análisis de la sensación, de la imaginación o de las pasiones ha encontrado jamás, en los siglos XVII y XVIII, algo así como el hombre, pues el hombre no existía (como tampoco la vida, el lenguaje y el trabajo); y las ciencias humanas no aparecieron hasta que, bajo el efecto de algún racionalismo presionante, de algún problema científico no resuelto, de algún interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre (a querer o no y con éxito mayor o menor) al lado de los objetos científicos –en cuyo número no se ha

probado aún de manera absoluta que pueda incluirse; aparecieron el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber (Foucault, 1993: 334-335)

De esta manera, por primera vez el hombre se convirtió en objeto de la ciencia, luego su existencia, con un cuerpo de conocimientos que “toma por objeto al hombre en lo que tiene de empírico [y lo define como] un acontecimiento en el orden de saber” (Foucault, 1993: 335). Con ello muestra que las ciencias del hombre surgen de acuerdo a alguna problematización, a una limitación teórica o práctica, a una demanda, que hicieron necesario construir conocimiento sobre aquello que se problematiza, a partir de unas condiciones de posibilidad específicas que permitieron la emergencia de este acontecimiento, lo cual es objeto de trabajo de la genealogía y la arqueología.

## La epistemología de las ciencias sociales en el orden del saber moderno

---

La perspectiva sobre epistemología de las ciencias sociales que se asume para el abordaje del problema de investigación doctoral retoma las rupturas antes descritas, que instauran Bachelard, Canguilhem y por supuesto Foucault en el marco de la epistemología, y retoma los planteamientos de Immanuel Wallerstein propuestos en sus publicaciones más significativas de finales de la década de 1990 y principios del 2000, en donde desarrolla una crítica del legado de las ciencias sociales del siglo XIX, para reflexionar qué opciones sistémicas se tienen frente a la crisis del sistema-mundo moderno, a partir de impensar, en palabras del autor, muchos de los supuestos y categorías dominantes en la constitución de este sistema y de la reconfiguración de las ciencias sociales.

Señala Wallerstein que con el posicionamiento de la tradición religiosa occidental, expresada en tres versiones que aún subsisten: el judaísmo, el cristianismo y el islam, se instauró en buena parte del mundo una especie de monoteísmo dominante bajo la creencia en un solo dios universal, que no obstante fue sustituido por el surgimiento del sistema-mundo capitalista en un proceso de secularización que produjo el reemplazo del proselitismo cristiano junto con la idea del dios universal, “por un universalismo más secular, encarnado en los conceptos de verdad científica y proceso tecnológico” (Wallerstein, 1998: 141). Pero pensar lo universal significa, para este autor, reconocer que se trata de una definición propia de un sistema, el sistema mundo moderno. A partir de ello, se plantean cuestiones como: ¿Qué es lo que se ha llamado ciencia? ¿qué es el conocimiento científico?, que remiten a un asunto epistemológico.

La epistemología podría definirse, entonces, como la manera en que en el mundo moderno afrontó el conocimiento en el horizonte de la perspectiva

racional y científica, es decir, el modo de conocimiento moderno. Pero, ¿a qué tipo de racionalidad se hace referencia?

Con el ascenso de la modernidad en Europa, que se fundamenta en la promesa de un mejoramiento social desde un fuerte sentido colectivista y materialista, se instala socialmente la idea de la posibilidad de generar un gobierno óptimo de la sociedad y el despliegue en su máxima expresión del potencial humano, en la medida en que se avanza en la comprensión verdadera del mundo. En este marco, “la ciencia social como modo de construir saber no sólo se basaba en esa premisa sino que se proponía como el método más seguro de realizar la indagación racional” (Wallerstein, 2001: 157), validando a todas luces el proyecto de la modernidad.

Así las cosas, la configuración del sistema mundo capitalista aparece en una fuerte relación con el desarrollo de la ciencia y la tecnología, debido a las recompensas que trae para éste como fuente de justificación legitimada en el nuevo contexto que se empezaba a trazar y de posibilidades reales de superación de problemas sociales. Esto muestra que:

La ciencia moderna es hija del capitalismo y siempre ha dependido de él. Los científicos modernos recibían la aprobación y el apoyo de la sociedad porque ofrecían la perspectiva de mejoras concretas del mundo real: maquinarias maravillosas que impulsarían la productividad y reducirían las limitaciones que el tiempo y el espacio parecían imponer, y más comodidad para todos. La ciencia funcionaba. (Wallerstein, 2001: 160)

De la mano del auge de este novedoso sistema mundial se producía el avance de la ciencia y la tecnología, cuyo conocimiento producido debía corresponder a los presupuestos de efectividad, empirismo, verdad universal, búsqueda de lo simple y desinterés de los científicos, que fueron trasladados al campo de análisis del mundo social como *ethos* científico posible de racionalidad.

Advierte Wallerstein, para analizar la racionalidad en el marco del sistema mundo capitalista, los dos pares de definiciones que Weber propone en “Economía y sociedad” (1964). En el primer par se encuentran la racionalidad instrumental y valorativa, que hacen parte de la acción social. La instrumental responde a una acción que se define por intereses del exterior, que actúan como condiciones o medios para alcanzar fines determinados y sopesados racionalmente. Mientras que la valorativa, a la acción definida por la convicción consciente en el valor, ya sea estético, ético o religioso, por ejemplo, que es propio e indiscutible de una determinada conducta, sin que haya relación con el resultado. El segundo par hace referencia a la racionalidad formal y material como parte de la acción económica, que se definen respectivamente como:

[...] el grado de cálculo que le es técnicamente posible y que se aplica realmente [y] el grado en que el abastecimiento de bienes dentro de un grupo

de hombres (cualesquiera que sean sus límites) tenga lugar por medio de una acción social de carácter económico orientada por determinados postulados de valor (cualesquiera que sea su clase), de suerte que aquella acción fue contemplada, lo será o puede serlo, desde la perspectiva de tales postulados de valor. (Wallerstein, 2001: 163)

En efecto, esta racionalidad ya no se concebía como bandera en la lucha contra el oscurantismo clerical como sucedía durante los siglos XVI al XVIII. Luego de la Revolución Francesa y los ideales que ésta difundió en el naciente sistema mundial sobre que el cambio político es continuo y normal y que la soberanía residía en el pueblo, la racionalidad jugó un papel central en el despliegue de tres instrumentos de contención frente a la amenaza para la estabilidad política del sistema mundo que empezaron a representar las clases consideradas peligrosas, como las clases trabajadoras europeas, los campesinos, los artesanos y los migrantes, que ahora corrían la suerte de la marginalidad debido a los cambios tecnológicos, industriales y culturales.

Esos tres instrumentos fueron: las ideologías sociales propias del siglo XIX y XX que se dividían en derecha, centro e izquierda o conservadurismo, liberalismo y radical/socialismo; los movimientos sociales, que luego de las luchas antisistémicas del siglo XIX terminaron siendo muchos de ellos parte de los mecanismos que soportaron las estructuras de poder, y por último, la institucionalización de las ciencias sociales, como resultado de la prevalencia política del liberalismo para esa época, que requería seleccionar personas competentes para el manejo del cambio, lo cual recayó en los intelectuales, y conocer la manera cómo funcionaba el orden social. De este modo:

La ciencia social fue absolutamente indispensable para la empresa liberal. La vinculación entre la ideología liberal y la empresa de la ciencia social ha sido esencial y no meramente existencial [...] se basaba en la misma premisa: la certeza de perfectibilidad humana con base en la capacidad de manipular las relaciones sociales, a condición de que eso se hiciera en forma científica (es decir, racionalmente). (Wallerstein, 2001: 168-169)

En la configuración y posterior institucionalización de las ciencias sociales se muestra la multiplicidad de disciplinas que adoptaron epistemologías y metodologías prácticas diversas, y la difusión de conceptos disímiles en ellas, como característica propia de este mundo del saber moderno. Todo ello, en el marco de una estructura organizativa definida por la división del saber entre la filosofía y la ciencia que antes del siglo XVIII no se conocía, respondiendo por un lado, a la secularización de la sociedad, antes mencionada, que llevó al rechazo de la teología por la filosofía, con el reemplazo de Dios “por los humanos como fuente de saber. [...] Eso significó un desplazamiento de la posición de las autoridades capaces de proclamar la validez de un saber” (p. 211) desde el paradigma de la racionalidad. Y por el otro, a la pretendida democratización de la

sociedad, que presuponía el acceso y establecimiento del saber por cualquiera, siempre y cuando utilizará el método correcto, es decir, el método científico. Pero esto en la práctica no se cumplió y en cambio no tardó mucho tiempo en limitarse la producción del saber a la comunidad de científicos.

En esta división, la ciencia se dedicaba ahora a la búsqueda de la verdad como respuesta a la necesidad de certezas originadas del estudio de la realidad empírica, mientras que la filosofía debía consagrarse a la especulación, quedando relegada únicamente al campo de la metafísica. Para Wallerstein (2001) “esta distinción es absurda, porque todo saber empírico tiene bases metafísicas insoslayables, y ninguna metafísica merece consideración a menos que se pueda demostrar que habla a realidades de este mundo, lo que significa que tiene que tener marcadores empíricos” (p. 177). Lo cual muestra una clara opción en este sistema mundo por la racionalidad formal y la instrumental, con la proclamación de la ciencia como única forma racional de saber, frente a la racionalidad material y a la valorativa.

La filosofía ya no era considerada un saber apropiado para discernir entre lo bueno y lo verdadero, como lo fue anteriormente junto con la teología. Desde este momento, la ciencia asumía la búsqueda de lo verdadero, y la filosofía de lo bueno y lo bello. No obstante, la sociedad en su conjunto no estaba dispuesta a dividir entre lo bueno y lo verdadero en el análisis de la realidad social, pues según Wallerstein esto iba en contra de la tendencia psicológica natural, dando paso al deseo oculto en científicos y filósofos de unir estas dos búsquedas como un esfuerzo intelectual que cobró un extraordinario impulso desde el decenio de 1970, a través de dos movimientos: los estudios de la complejidad y los estudios culturales.

Estos dos movimientos toman como objeto de sus críticas el carácter dominante de la ciencia natural desde el siglo XVIII basada en la mecánica newtoniana. Los estudios de la complejidad debaten sus principales premisas que se pueden resumir en dos afirmaciones centrales: “No hay simetría temporal, sino la flecha del tiempo; y el producto último de la ciencia no es la simplicidad, sino la explicación de la complejidad” (Wallerstein, 2011: 214). Por su parte, los estudios culturales atacan el determinismo y universalismo propio de esta ciencia, al igual que la complejidad, con énfasis en la generalización de las realidades por parte de los estratos dominantes del sistema mundial y en la manera tradicional de erudición que establecieron cánones universales sobre lo bueno y lo bello.

A partir de esto, plantea Wallerstein la pregunta por la vigencia y papel de las ciencias sociales y su epistemología(s), tal y como se concibió desde el sentido moderno de la ciencia y la racionalidad, en particular la racionalidad formal, como una ciencia que nació como contrapartida intelectual de la ideo-

logía liberal, que quedará destinada a la desaparición cuando desaparezca el liberalismo. En este sentido, hace un llamado a volver a colocar el concepto de racionalidad material en el centro de nuestras ocupaciones intelectuales, reconstruir las instituciones encargadas del saber y recrear la ciencia social, que:

Debe reconocer que la ciencia no es ni puede ser desinteresada, puesto que los científicos tienen sus raíces sociales y no pueden escapar de sus cuerpos ni de sus mentes. Debe reconocer que el empirismo no es inocente, sino que siempre presupone algunos compromisos a priori. Debe reconocer que nuestras verdades no son verdades universales y que si existen verdades universales son complejas, contradictorias y plurales. Debe reconocer que la ciencia no es la búsqueda de lo simple, sino la búsqueda de la interpretación más plausible de lo complejo. Debe reconocer que la razón por la que estamos interesados en las causas eficientes es como marcadores en el camino hacia la comprensión de las causas finales. Y por último, debe aceptar que la racionalidad incluye la elección de una política moral y que el papel de la clase intelectual es iluminar las opciones históricas que todos colectivamente tenemos (2001: 177-178).

En últimas, el desafío que se traza a las ciencias sociales, desde esta perspectiva, consiste en alejarse de los principales presupuestos atribuidos a la producción de conocimiento en el marco del sistema mundial, al pensar el asunto de sus epistemologías, de sus metodologías y de sus objetos de estudio.

## Hacia una definición de las ciencias sociales escolares

Partiendo de los aportes de investigaciones recientes sobre la enseñanza de las ciencias sociales que se ha impulsado en el país, como se ha venido advirtiendo, podrían señalarse algunos postulados iniciales para la comprensión de las ciencias sociales escolares desde la delimitación que han producido las perspectivas sobre las disciplinas escolares y la historia social del currículo, en el marco del programa emergente de investigación de las disciplinas y de los saberes escolares.

La categoría de ciencias sociales escolares se inscribe en la noción más amplia de disciplinas escolares, que designan para Chervel (1991):

[...] los contenidos de la enseñanza que se conciben como entidades «sui generis», propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia y una eficacia que sólo parecen deber a sí mismas, es decir, a su propia historia [...] es también para nosotros, en cualquier ámbito, una manera de disciplinar la mente, es decir, de procurarle métodos y reglas para abordar los diversos campos del pensamiento, el conocimiento y el arte. (p. 63)

Pueden entenderse también como una realidad compleja que contiene tanto las prácticas pedagógicas, como los grandes objetivos que han permitido su constitución y el fenómeno de aculturación de masas que ésta fija (Terrón & Alonso, 1999). De esta manera,

La institución escolar no se limita a reproducir (o transponer, como veremos) lo que nace y está fuera de ella, sino que transforma y transmuta, crea un nuevo saber –abstracto, desvitalizado, diseñado para el atontamiento y para el examen, para disciplinar en el amplio sentido de la palabra: inculcar, instruir, domesticar y someter– un saber apropiado, en fin, a los fines de la institución (Mainer, 2010: 10)

La disciplina escolar no sería una simple adaptación del saber producido por las disciplinas científicas o académicas de “referencia”, que deben ser adaptadas por el maestro a través de un método de enseñanza para la comprensión de los alumnos en el aula de clase, aunque esto no excluya la relación que se establece entre las disciplinas escolares y los desarrollos epistemológicos de las ciencias. Lo que sucede alrededor de las disciplinas escolares es más problemático e inquietante, por tanto, puede ser concebida también como lo señala Viñao:

[...] el resultado del acotamiento de un campo académico por un grupo de docentes determinado; una comunidad o grupo académico y científico que se presenta, ante la sociedad y otros grupos, como profesionales o expertos en dicho campo en virtud de una formación, de unos títulos y de una selección determinada. (Viñao, 2002: 61)

Así las cosas, las ciencias sociales escolares, como lo han insinuado Álvarez (2007) y Silva Briceño (2010), y siguiendo los postulados anteriores, se caracterizarían por dos condiciones: el saber que se produce en la escuela y para la escuela, que se configura en materia de enseñanza, y el saber que se produce en un régimen amplio del discurso sobre la enseñanza y lo que debe ser enseñado. Volviendo a la descripción de saber en Foucault (2005), en el sentido del “espacio en que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que se trata en su discurso”, que podría definirse por las posibilidades de uso y aceptación dada por el discurso, este saber sería regulado por los Sistemas Educativos Nacionales que se desarrollaron a finales del siglo XIX y principios del XX, de los que hace parte la escuela como institución disciplinaria de las sociedades modernas.

Las ciencias sociales escolares serían, entonces, aquello que se dice sobre lo que se enseña, esto es, los discursos que se producen en función de la enseñanza de las ciencias sociales y de las prácticas que se desarrollan en el marco escolar.

La escuela, como espacio determinado para enseñar, recorta, selecciona y ordena los saberes que considera que debe impartir a sus alumnos por medio del proceso de elaboración y concreción del currículo prescripto. Esta primera selección es siempre previa al acto de enseñanza y, en cierta parte, ajena a sus propios agentes y receptores. El currículo, en tanto conjunto de saberes básicos, es un espacio de lucha y negociación de tendencias contradictorias, por lo que no se mantiene como un hecho, sino que toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de oposiciones y negociaciones continuas entre los distintos grupos intervinientes. No es el resultado de un proceso abstracto, ahistórico y objetivo, sino que es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etcétera, determinados. (Pineau, 2009: 37)

Esto implica su materialidad en la escuela a través de las prácticas escolares, pero no la restricción de la producción del saber sobre las ciencias sociales escolares al ámbito escolar. En este sentido, los discursos o prácticas discursivas sobre las ciencias sociales escolares son de carácter diverso y se delimitan desde distintas fuentes, como por ejemplo, los Ministerios de Educación, las reformas y políticas educativas y la producción intelectual y académica (en el nivel estratégico); los planes de estudio, las mallas curriculares, los Proyectos Educativos Institucionales (en el nivel maquínico); y las prácticas de enseñanza, los contenidos expuestos por el maestro, los manuales y los ejercicios de tales contenidos (en el nivel áulico). A manera de ilustración de esto, puede verse como las ciencias sociales escolares en Colombia jugaron un papel importante en la consecución del proyecto de nación dispuesto durante el periodo de 1936 a 1960, como lo muestra Álvarez (2007), el cual es promovido por distintos movimientos y relaciones de poder.

Siguiendo a Goodson (1991) se ve que “lo que se enseña en la escuela es el resultado de fuerzas y tradiciones que dan respuesta a la promoción de unas disciplinas y la relegación de otras con la búsqueda de prestigio, respetabilidad, recursos e intereses de los profesionales que las imparten” (p. 18). En el caso específico de la historia en España, como bien lo afirma Cuesta (1997) se instituyó un *código disciplinar* que, comprendido como el cúmulo de ideas, creencias, hábitos que le da legitimidad a la función que debía cumplir la historia escolar y que normaliza las prácticas de enseñanza, prevalece en el tiempo y termina reconociéndose socialmente como válido.

La tarea frente a las ciencias sociales escolares, desde esta perspectiva, consiste en determinar las relaciones de saber-poder que existen alrededor de la constitución de ésta como disciplina escolar, reconociendo que el saber que produce las ciencias sociales como disciplinas, no es el mismo saber que se produce en la escuela. Retomando a Chervel (1991) lo anterior implica atender y estudiar la naturaleza constitutiva de las disciplinas escolares, que su-

pone adentrarse en el campo de la historia de la enseñanza para ir más allá de la indagación por las instituciones escolares, las políticas educativas o los presupuestos pedagógicos, como tema característico en la historiografía de la educación.

Desde estas líneas generales que aproximan a una definición de las ciencias sociales escolares, queda abierto el desafío para seguir enriqueciendo esta categoría, y apuntar algunas definiciones desde los desarrollos de este proyecto de tesis doctoral, que en el marco del enfoque genealógico-arqueológico podrían señalarse.

## Bibliografía

---

Álvarez Gallego, A. (2008). De las relaciones entre disciplinas científicas y saberes escolares. En: *Memorias XIV congreso colombiano de historia*. Tunja: UPTC. Asociación Colombiana de Historiadores. (CD)

Álvarez Gallego, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930- 1960*. Madrid: Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada- Facultad de Educación-Universidad Nacional de Educación a Distancia. Versión digitalizada.

Álvarez Gallego, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la Escuela?* Bogotá: Magisterio-Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Álvarez Uría, F. & Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI [Obra original publicada en francés, 1938; Trad. José Barbini].

Canguilhem, G. (2005). *Ideología y racionalidad en la historia de las ciencias de la vida*. Buenos Aires-Madrid: Amorrortu [segunda edición publicada en francés, 1988; Trad. Irene Agoff].

Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. En: *Revista de Educación*, 295: pp. 59-111.

Chevallard, Y. (1991). *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor S. A.

Foucault, M. (2005). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI [Obra original publicada en francés, 1970; Trad. Aurelio Garzón del Camino].

Foucault, M. (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI [Obra original publicada en francés, 1966; Trad. Elsa Cecilia Frost].

Foucault, M. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta [Trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría].

Gibson-Graham, J. K. (2002). Intervenciones Posestructurales. En: *Revista Colombiana de Antropología*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia Colombia. pp. 261-286

Goodson, I.F. (Comp.) (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. En: *Revista de Educación*, 295. Madrid: pp. 7-37.

Goodson, I.F. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor [Trad. Joseph M. Apfelbäume].

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica

Lecourt, D. (2007). *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI [segunda edición publicada en francés, 1973; Trad. Marta Rojzman].

Machado, R. (1987). Arqueología y epistemología. En: *Ciencia e saber, a trajetoria de arqueología de Foucault*, 2ª ed. Río de Janeiro: Graal.

Mainer, J. (2010). La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven campo de investigación. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas [Versión en línea] [http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos\\_y\\_publicaciones\\_files/La%20historia%20delas%20disciplinas%20....pdf](http://www.nebraskaria.es/Nebraskaria/Trabajos_y_publicaciones_files/La%20historia%20delas%20disciplinas%20....pdf)

Martínez Mora, N. & Silva Briceño, O. (2012). La visibilización del sujeto víctima, las instituciones y las luchas políticas por la memoria como categorías de análisis para el estudio de la memoria. En: *Revista Colombiana de Educación*, 62, pp. 139-150. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional,

Murillo, S. (2012). *Prácticas científicas y procesos sociales. Una genealogía de las relaciones entre ciencias naturales, ciencias sociales y tecnologías*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Palma, H. & Pardo, R. (2012). *Epistemología de las ciencias sociales. Perspectivas y problemas de las representaciones científicas de lo social*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Pineau, P. (2009). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: Pineau, P.; Dussel, I. & Caruso, M. (2009). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Barcelona y México: Paidós.

Popkewitz, Th. S. (1987). La producción del conocimiento escolar y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares. En: *Revista de Educación*, 282, pp. 61-84.

Restrepo, E. (2006) Teoría social, antropología y desarrollo: a propósito de narraciones y gráficas de Arturo Escobar. En: *Boletín de Antropología Universidad de Antioquia*, 37 (20), pp. 307-326.

Silva Briceño, O. (2012). Historia de las disciplinas y de los saberes escolares: un campo de investigación emergente en Colombia. En: *VI Seminario Taller Internacional Vendimia*. Villa de Leyva: Rudecolombia.

Silva Briceño, O. (2011). El licenciado en ciencias sociales: su constitución histórica como sujeto de saber en Colombia 1930-1994. En: *Revista Conjeturas*, 12, pp. 79-87. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Silva Briceño, O. (2008). Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber en Colombia: 1936-1994. En: *Memorias XIV congreso colombiano de historia*. Tunja: UPTC. Asociación Colombiana de Historiadores. (CD)

Terrón Bañuelos, A. & Alonso Velázquez, P. (1999). La historia de las disciplinas escolares, una contribución esencial al conocimiento de la escuela. El caso de la Aritmética. En: *Revista Complutense de Educación*, 1 (10), pp. 305-333. Oviedo: Universidad de Oviedo.

Viñao Frago, A. (1995). Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas y cuestiones. En: *Revista de Educación*, 306, pp. 245-269

Viñao Frago, A. (2002). Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios. [Versión en línea]

[http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05\\_Docu3\\_Sistemaseducativosculturascolares\\_Vinao.pdf](http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturascolares_Vinao.pdf)

Wallerstein, I. (1998). *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México D.F: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM [Trad. Susana Guardado].

Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, Saber el mundo: el fin de lo aprendido*. México D.F: Siglo XXI, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM [Traducción Stella Mastrangelo].

Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.

Weber, M. (1964) *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.