

# Énfasis

## { PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES }

**Compilador**

**Luis Carlos Ortíz Vásquez**

**Autores**

**Luis Carlos Ortíz Vásquez**

**Carlos Augusto Jiménez Fonseca**

Doctorado  
Interinstitucional  
en Educación

**DIE**

Universidad  
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL





Doctorado  
Interinstitucional  
en Educación

DIE

Universidad  
del Valle

UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

# Énfasis

*Libros de los énfasis del  
Doctorado Interinstitucional en Educación*



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



# Énfasis

*Libros de los énfasis del Doctorado*

*Interinstitucional en Educación*

## ***Pensar la enseñanza de la historia y de la(s) ciencia(s) social(es)***

***Historia de la Educación, la Pedagogía  
y la Educación Comparada***

*Luis Carlos Ortiz Vásquez*

(Compilador)

*Luis Carlos Ortiz Vásquez*

*Carlos Augusto Jiménez Fonseca*

***Universidad Distrital Francisco José de Caldas***

*Bogotá, Colombia - Agosto de 2012*



UNIVERSIDAD DISTRITAL  
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

### **Comité Editorial-CADE**

**Adela Molina Andrade**

*Presidenta CADE*

**Álvaro García Martínez**

*Representante grupos de investigación Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-INTERCITEC, y del Grupo Didáctica de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de Educación en Ciencias.*

**Sandra Soler Castillo**

*Representante de los grupos de investigación Identidad, Lenguaje y Cultura, Moralia, Estudios del Discurso, Educación Comunicación y Cultura del Énfasis de Lenguaje y Educación.*

**Olga Lucia León Corredor**

*Representante de los grupos de investigación Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas GIIPlyM, Matemáticas Escolares Universidad Distrital-MESCUUD, del Énfasis de Educación Matemática.*

**Rigoberto Castillo**

*Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores, del énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada.*

**José Javier Betancourt Godoy**

*Representante de los estudiantes del DIE-UD*

### **Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE**

**Margie Nohemy Jessup C.**

*Directora Nacional*

**Rosalba Pulido de Castellanos**

*Coordinadora DIE, Universidad Pedagógica Nacional*

**Adela Molina Andrade**

*Coordinadora DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

**Eric Rodríguez Woroniuc**

*Coordinador DIE, Universidad del Valle*

**Inocencio Bahamón Calderón**

*Rector*

**María Elvira Rodríguez Luna**

*Vicerrectora Académica*

**Facultad de Ciencias y Educación**  
**Doctorado Interinstitucional en Educación**

ISBN: 978-958-8782-10-2

e-ISBN: 978-958-8782-88-1

Primera edición, 2012

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

### **Preparación Editorial**

Doctorado Interinstitucional en Educación  
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

<http://die.udistrital.edu.co>

[eventosdie@distrital.edu.co](mailto:eventosdie@distrital.edu.co)

### **Fondo de publicaciones**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Cra. 19 No. 33-39. Piso 2.

PBX: (57+1) 3238400, ext. 6203

### **Corrección de estilo**

Luisa Juliana Avella Vargas

### **Diagramación y diseño de carátula**

Juan Camilo Corredor Cardona

Impreso en Javegraf

Bogotá, Colombia, 2012

Prohibida la reproducción total o parcial de la presente obra por cualquier medio sin permiso escrito de la Universidad.

## Contenido

### ***Presentación***

### ***Primera sección***

### ***Prólogo***

#### ***Los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de Pierre Vilar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia*** **25**

*Luis Carlos Ortiz Vásquez*

El sistema del discurso teórico de Pierre Vilar  
La educación como proceso socio-económico  
El concepto y la concepción de historia  
La propuesta de la historia total y la meta del pensar históricamente  
Conclusión  
Bibliografía

#### ***El concepto de ciencias sociales: un análisis bibliográfico*** **47**

*Luis Carlos Ortiz Vásquez*

Acerca de la clasificación de las ciencias  
Visiones de la ciencia y concepciones lexicográficas  
El concepto de ciencias sociales y de su campo conceptual según los diccionarios especializados  
El concepto de ciencias sociales en la diacronía  
Ciencias sociales o ciencias humanas  
Las tradiciones académicas en el marco de los Estados y/o regiones culturales  
Una cuestión de concepción teórica y epistemológica  
Conclusión  
Bibliografía



## ***Segunda sección***

### ***Presentación***

#### ***Aproximación conceptual al estudio de la formación docente en ciencias sociales***

**107**

*Carlos Augusto Jiménez Fonseca*

Lugar de enunciación

Del concepto de formación

De las perspectivas disciplinares

Pensar la formación docente como proceso pedagógico

Pensar la formación docente como política educativa

Pensar la formación docente en la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales

Conclusión

Bibliografía

### ***Reseña de autas***

**143**

La presente obra es una muestra de los trabajos realizados en el marco de la línea de Historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, la cual pertenece al énfasis de Historia de la educación, la pedagogía y la educación comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas. En esta línea se vienen haciendo investigaciones que desarrollan un diálogo permanente y en doble sentido entre las reflexiones teóricas y las construcciones empíricas sobre los procesos históricos de las siguientes cuestiones: la conformación de las disciplinas y saberes escolares, la constitución del campo profesional docente específico, las tensiones entre las orientaciones generales de los programas oficiales y su aplicación práctica y real en el espacio-tiempo escolar; las relaciones múltiples y contradictorias entre las visiones de mundo tecnocéntricas y los aportes de las teorías críticas de las ciencias sociales a las visiones del mundo natural y social.

En la primera parte de la publicación se reúnen un corto ensayo de ego-historia y dos textos de reflexión teórica, conceptual y epistemológica sobre los múltiples y diversos procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas y saberes de las ciencias sociales, particularmente de la historia-conocimiento. Estos textos han sido escritos por el director de la línea y compilador del presente libro, profesor Luis Carlos Ortiz Vásquez.

El primer texto de reflexión fue presentado como ponencia en el *Atelier Pierre Vilar* del *Cuarto Congreso Marx Internacional* realizado entre septiembre y octubre de 2004 en la Sorbona y en la Universidad París X-Nanterre a nombre de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Lo publicamos aquí gracias a la autorización de los coordinadores: profesora Rosa Congost y profesores Arón Cohen y Pablo Fernando Luna, y a “la autorización expresa de la Editorial Universidad de Granada”, obtenida por los buenos oficios del profesor Cohen. A partir de los análisis del maestro Pierre Vilar sobre el concepto de Historia y sus propuestas sobre la *historia total* y el *pensar históricamente*, se pretende reflexionar, implementar y desarrollar sus posibilidades en el campo de los procesos educativos, tomando en cuenta las experiencias ya realizadas.

El texto sobre el concepto de ciencias sociales ha sido el resultado del trabajo de análisis bibliográfico realizado durante el año sabático del profesor. En el texto se plantea la tesis sobre la existencia de diferencias teóricas, epistemológicas y metodológicas en el conjunto de conceptos utilizados para denominar los saberes, disciplinas y ciencias relativas a la sociedad y sus componentes individuales y grupales. Por ello, conceptos tales como

humanidades, ciencias humanas y ciencias sociales no se pueden utilizar como si todos ellos fueran intercambiables y similares.

En la segunda parte, Carlos Augusto Jiménez Fonseca, candidato a doctor del DIE-UDFJC, presenta un texto de sistematización sobre diferentes posturas teóricas relativas a la formación, especialmente a la formación docente de los profesores de ciencias sociales.

El conjunto de textos son a la vez una contribución y una invitación al debate teórico propio de la actividad académica.

# Primera sección

*Luis Carlos Ortiz Vásquez*

*A Béatrice, Anaïs y Blandine.  
A las comunidades académicas de Ciencias Sociales y  
del Doctorado Interinstitucional en Educación  
de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.*

***In memoriam***  
*de Pierre Vilar, maestro de quien tanto sigo aprendiendo,  
de Manuel Castillo Ruiseco, Alberto Arias, Carlos Gónima,  
Gabriel Jaime Santamaría, Miller Chacón y Darío Betancourt,  
mis amigos y compañeros, injustamente ausentes.*



La historia ha sido y es una pasión en mi vida. Desde mis primeros años, desde cuando tengo memoria y conciencia, aún antes de aprender a leer, mirando la cartilla de mi hermana, soñaba y elucubraba despierto con acontecimientos y personajes del pasado. Por ello, nunca me ha parecido que las clases de historia puedan ser aburridas, incluso las de la enseñanza memorística y patrioter. Aun cuando, desde hace ya un buen tiempo, considero que la memorización de fechas, personajes y datos no sirve para nada en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la disciplina histórica y aún menos en la investigación y análisis de la realidad histórica. Además de que la historia heroica y patrioter sirve únicamente para generar desmovilización social e impedirnos tomar conciencia de ser sujetos individuales y colectivos de nuestra realidad histórica.

En los únicos cursos donde mi interés y mis sentidos estaban en plena actividad, eran los de historia y geografía. Me aprendí la lista de presidentes, con el calendario y sus “buenas” obras públicas (preguntándome *in pectore*, sin embargo, por qué si todos eran personajes ejemplares, existían enormes dificultades sociales y nos encontrábamos en medio de La Violencia). En la clase de geografía, lo cual me parecía un gran honor, era el encargado de traer los mapas y, además, generalmente estaba en los primeros puestos del sistema de “cabeza y cola” utilizado por la profesora para que memorizáramos datos como accidentes geográficos (cordilleras, montañas, océanos, mares, ríos), capitales de Estados, como si estos últimos fueran instituciones eternas, hasta llegar a las intrascendentes tablas de jerarquías y cantidades de productos agrícolas, mineros e industriales de las potencias centrales. En el decenio de los ochenta del siglo XX, cuando llegué a Francia, me encontré con la destrucción de la siderurgia y la metalurgia en los sitios aquellos que había tenido tanto empeño en memorizar, esto como consecuencia de la lógica del capitalismo sin adjetivos –porque esa es su esencia– y con el correlativo desastre social y espacial pude reconfirmar la inutilidad de ese tipo de enseñanza. Por otro lado, mi desconocimiento de la gramática y de la sintaxis es abrumador, porque no me gusta y porque nuestro profesor –para mi gran placer– nos enseñaba las etimologías griega y latina de las familias de palabras castellanas –aun cuando el curso era de español–. Sin tener una clara conciencia de ello, me gustaba ver que las palabras, los vocabularios y las lenguas tenían una historia y que ellas me permitían pensar en los tiempos antiguos y “esplendorosos” de griegos y romanos. Todavía me parece lamentable que las disciplinas escolares de historia y geografía solo fueran hasta cuarto de bachillerato, y hoy, que las ciencias sociales escolares vayan hasta noveno grado.

14

Cuando decía que quería estudiar historia, todos sin excepción decían que eso no era serio y que, además, me iba a morir de hambre. En mi fuero interno, me resistía a esas opiniones. Pero, aprendí que las realidades son más fuertes que los deseos. En la Universidad Nacional de Colombia no existía la carrera de Historia; en las carreras ofertadas para ingresar al primer o al segundo semestre de 1966 no aparecía mi carrera favorita. Cómo estudiar en otra universidad, si todos estábamos conscientes de que allí era donde se debía estudiar tanto por el nivel académico como por la Ciudad Universitaria, el reinado-carnaval estudiantil y por las luchas de los estudiantes, eventos –estos últimos– con los cuales estábamos emparentados por las relaciones familiares y amistosas, y por la cercanía espacial de nuestro colegio –el Americano– con la “Ciudad Blanca”, apelativo significativo dado en ese entonces a la sede de la Nacional. Algunos recomendaban estudiar Filosofía o Derecho, ninguna de las cuales me entusiasmaba en lo más mínimo, o sociología, la cual me era casi desconocida salvo por las conferencias sobre campesinos y sociedades rurales que Orlando Fals Borda –ex alumno del colegio– nos había presentado en diversas ocasiones. El padre Camilo Torres Restrepo realizó una o dos conferencias sobre el celibato sacerdotal, aspecto que interesaba bastante a los reformados de la iglesia presbiteriana. Otra posibilidad era estudiar Ciencias Sociales, pero le tenía un pánico enorme a ser profesor. De otra parte, el peso de las ideas y de la superestructura –para que no me acusen de determinista– tienen su papel en la sociedad. En pleno proyecto desarrollista, el encargado de la orientación profesional, estudiante de sociología para colmo de males, nos predicaba que había que estudiar las ingenierías. Como me iba bien y me interesaba un poco la química –la propaganda ayuda– me convencí de que quería estudiar esa ingeniería, la carrera en ese momento más solicitada, más de moda, después de la eterna medicina. Pasé en Agronomía en la sede de Medellín. Me fue terrible en matemáticas y, aún más, en física. En química me iba bien y –milagro– los compañeros me buscaban para estudiar. Mis clases preferidas eran las humanidades. Todavía recuerdo los comentarios literarios y estéticos de Manuel Mejía Vallejo sobre las estrofas del Himno Nacional, los cuales me ayudaron a curarme de todo patriotismo. Más tarde, supe que en la mayoría de Estados latinoamericanos existe el mito de que el himno “nacional” –en realidad estatal– es el segundo “más bello” después de *La Marsellesa*. Como nos decían los matemáticos, sumando huevos con naranjas; o sea, comparando un canto popular y patriota surgido en medio del proceso revolucionario con unos himnos compuestos *a posteriori* de los procesos de inicios del siglo XIX con el objetivo patriotero y de fortalecimiento del orden social y político elitista.

La *Pax* romana imperaba en la universidad. A inicios del que vendría a convertirse en el famoso año 1968, se inició una huelga en Bogotá que es secundada en la sede de Medellín. Gracias a mis amistades bogotanas tuve infor-

mación sobre las reivindicaciones académicas y sobre la organización del comité de huelga llamado “Cabeza de turco”. Se convoca a una asamblea estudiantil y me piden que intervenga para dar las informaciones que conocía. He aquí un ejemplo de cómo la información es poder, porque me nombran en el comité de huelga llamado “los doce del patíbulo” –título de una famosa película estadounidense de ese momento– lo cual no presagiaba un futuro halagador. Gracias a la participación masiva del estudiantado logramos las reivindicaciones que eran estrictamente académicas, algunos decían academicistas. Así comienza mi vida de militancia estudiantil y política. En un grupo de estudio, cuando escucho hablar de imperialismo, ahí mismo planteo la cuestión de Grecia y Roma. Me explican que aun cuando las palabras sean de la misma familia, en cuanto a categorías designan sociedades históricas diferentes. Recuerdo una huelga –que llamamos blanca– en donde realizamos un seminario sobre múltiples aspectos, con las intervenciones de varios intelectuales. En él, el médico Héctor Abad Gómez, decano de la Facultad de Salud Pública de la Universidad de Antioquia, nos habló sobre los programas de planificación familiar, para nosotros una estrategia estadounidense porque sabíamos de las políticas criminales de esterilización de las comunidades indígenas andinas, sobre la píldora y las posibilidades de control por parte de las parejas sobre la natalidad, y el poder de la mujer sobre su propio cuerpo. Para mí –yo no sé si para mis otros compañeros– este razonamiento fue un choque porque nos hizo un llamado a hacer análisis profundos, críticos y anti dogmáticos. No fui un “tribuno” de asambleas pero participe en múltiples actividades: en el grupo de teatro con la obra, *La historia jamás contada* y en el cineclub con Fausto Cabrera –incluso cuando teníamos posiciones políticas diferentes–. En las asambleas me encargué de conmemorar procesos populares. Recuerdo en un diciembre cómo les hice descubrir por primera vez a muchos de mis compañeros la Huelga y matanza de las bananeras. Este largo preámbulo me sirve para agradecer a estas circunstancias de la vida social, mi reencontro apasionado con la disciplina histórica, pero ahora sí, con unas bases teóricas cuestionadoras y analíticas. Además, porque en la praxis social empezamos a comprender que todos participábamos de múltiples maneras en la construcción de la realidad histórica, permitiéndonos así, hacer una crítica esencial a la historia desmovilizadora de los grandes héroes, de los cursos y lecturas de antaño.

Durante un lustro vivimos intensamente la actividad social, las huelgas, los encuentros “nacionales”, el “programa mínimo” y los cierres prolongados de las universidades. La estadía en diferentes lugares del territorio colombiano, me hizo pensar cada vez más en la acuciante pregunta sobre si yo estaría dispuesto –como agrónomo– a vivir fuera de la ciudad sin poder ir al cine y al teatro, visitar museos, iglesias y exposiciones; escuchar



conferencias y debatir en tertulias; conseguir y leer libros. Reivindicando mi condición ciudadana, decidí dejar los estudios ligados al sector rural. Gracias a la información recibida por medio de algunos compañeros, me enteré de que en la Pontificia Universidad Javeriana estaba la Licenciatura en Filosofía y Letras con un proyecto de currículo de un semestre común y, luego, siete semestres diferenciados de Filosofía, Literatura o Historia. Eso me interesó bastante, aun cuando nunca había pensado en la posibilidad de estudiar en una universidad de comunidades religiosas, ya que *la universidad*, era “La Nacional”; además, entonces hacía parte de la minoría que en esos tiempos no tenía la partida de bautismo, requisito para inscribirse en las escuelas, colegios públicos y privados. Dicho documento tenía una importancia mayor que el registro civil notarial según lo disponía la Constitución de 1886 y, especialmente, el Concordato. Esta cuestión me permitió saber que los documentos –fuentes primarias– tenían que ser contextualizados, aún antes de trabajar la heurística y las teorías de la historia-disciplina. Signo de los tiempos, cuando me presenté a la Javeriana ellos estaban más preocupados por mi edad que por el documento. Mis padres, preocupados porque no había terminado ninguna carrera, me dijeron que regresara a la Agronomía. Yo les dije de mi interés por estudiar Historia y esta vez aceptaron. Para ellos, mis agradecimientos profundos por su comprensión y sacrificio financiero y cultural, porque mi padre, un emigrante del campo a la ciudad, a pesar de varios decenios de vida ciudadana, mantenía el deseo de organizar una explotación agrícola y porque a mi madre, protestante de confesión, le causaba recelo una universidad confesional católica.

Al fin me dedico a los estudios de historia de manera organizada, metódica y con un objetivo profesional. Es el reencuentro con autores y textos y, a la vez, el descubrimiento de muchos otros, así como de escuelas y debates historiográficos. Aunque sabía de las diferentes perspectivas de análisis de la realidad social, estos últimos eran nuevos para mí. La gran tendencia eran los diferentes estructuralismos y sus planteamientos alrededor de la sincronía y la diacronía, de las estructuras y el cambio. Para mi sorpresa –aunque no podía ser de otra manera– los historiadores marxistas ocupaban el puesto que se habían ganado gracias a sus investigaciones en la disciplina histórica. Dos textos, uno de Eric Hobsbawm y George Rudé y otro de Pierre Vilar, han marcado mi formación como historiador. Esos textos no son los más conocidos de dichos autores y por ello los menciono explícitamente: *Revolución industrial y revuelta agraria. El capitán Swing y La participación de las clases populares en los movimientos de independencia de América Latina*<sup>1</sup>, respectivamente.

Otra novedad fue descubrir que, con quienes era más interesante, profundo y enriquecedor estudiar, era con los compañeros jesuitas y con un círculo

---

1 Libro que hay que leer o releer en esta época de uso y, sobre todo, de abuso de la historia y de la memoria histórica con motivo del Bicentenario ¿de qué?

de estudiantes –hombres y mujeres– agrupados alrededor de ellos, quienes tenían intereses intelectuales y sociales bien arraigados. Eran tiempos de la teología de la liberación y del compromiso social. Junto a la formación teórica y epistemológica, para la formación en la investigación histórica se fue perfilando el trabajo docente como principal perspectiva de desarrollo profesional, al cual ya le había perdido el pánico gracias a algunas experiencias y, sobre todo, al estudio y la amistad con una persona interesada en los procesos educativos. Mis agradecimientos, entonces, al grupo de profesores y compañeros con quienes leímos, estudiamos, debatimos y nos propusimos ir más allá de las exigencias requeridas para obtener buenos resultados académicos. Los estudios de la disciplina histórica, de las ciencias sociales en su conjunto, no son únicamente una meta académica, sino también un compromiso social.

Habiendo realizado la carrera de Historia –no otras afines– y obtenido el título de historiador, la satisfacción personal era y es enorme. Como algo natural comienzo mi actividad de docente universitario. Nunca, ni siquiera los profesores más experimentados, nos sugirieron continuar con los estudios de maestría y, menos, de doctorado. Además, dónde realizarlos si en Colombia a duras penas surgía la carrera de Historia en la Javeriana y, un poco más tarde, en la Universidad de Antioquia. En la Universidad Nacional existía el Departamento de Historia pero no la carrera; en Bogotá se llegaría a abrir, pero muy tardíamente. En la sede de Medellín, en la finca de Agronomía donde había estudiado, se abre primero esta carrera. Esta inexistencia de las carreras de Historia y de Geografía durante un largo período es una particularidad colombiana que plantea una problemática a investigar en trabajos de historia de la educación. Eso contrasta, claro está, con el aumento relativo de programas de Historia en diversas universidades colombianas en la actualidad.

Circunstancias políticas, sociales, académicas y afectivas me hacen pensar en la salida del país. Ir a París a la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, donde enseñaba el profesor Pierre Vilar, se perfila como una buena posibilidad. Llego a esa ciudad en febrero de 1981; unos meses después se produce el triunfo de la coalición de izquierda. El 10 de mayo por la noche me encuentro entre la muchedumbre entusiasta que en la Plaza de la Bastilla festeja el triunfo. En ese espacio –altamente significativo para la memoria histórica– y en ese preciso momento se presenta una condensación de los tiempos: pasado recordado y activo, presente realizado colectivamente y esperanzas de futuros a construir. Para un profesional de la disciplina histórica, la experiencia de esta realidad es una lección excepcional dada por los sujetos sociales; dicha enseñanza merece un agradecimiento generalizado y universal.

La diferencia esencial entre historia-realidad e historia-conocimiento se la debemos al maestro Pierre Vilar. Tan pronto como pude me dirigí a la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales para solicitarle que me aceptara como estudiante. Desafortunadamente, –por su edad– el profesor Vilar ya no podía aceptar nuevos estudiantes para realizar estudios doctorales. Pero me invitó a asistir al seminario semanal que ofrecía en dicha institución. Durante los siete años y medio de mi estadía en París asistí regularmente a estas sesiones de análisis y síntesis dentro de la perspectiva de la *historia total* y del *pensar históricamente*. Además de estas reflexiones sobre la historia-conocimiento, allí también comencé a captar el sentido profundo de un sistema de educación pública. Vilar desde hacía varios años era pensionado de la función pública francesa y lejos de esa idea de la docencia como apostolado o como posibilidad financiera extra, le parecía intelectual y socialmente normal continuar un espacio de intercambio de ideas sobre la realidad histórica. Proveniente de una sociedad donde la educación pública no ha sido consolidada como un sistema central y sobre la cual se propaga una visión ideológica peyorativa y distorsionada cuando se afirma que dicho derecho constitucional puede ser “prestado” por sectores privados, el impacto es bastante fuerte y esclarecedor.

Menciono a Vilar porque sería interminable nombrar a la pléyade de intelectuales que estudiaron y trabajaron toda una vida como funcionarios de la educación pública. Desde el punto de vista teórico e historiográfico, Pierre Vilar aborda múltiples temas ligados con la actualidad editorial, la cuestión nacional, la crítica a la postura de varios filósofos sobre la historiografía o lo que tiene que ver con la relación de la disciplina histórica con otros campos del conocimiento social. La parte central de su planteamiento teórico sobre *pensar históricamente* y sobre la *historia total* impregnaba cada una de sus intervenciones y análisis. Aunque constantemente señalaba la clara diferencia entre la realidad histórica y la ficción literaria y cinematográfica, frecuentemente hacía referencia a las películas de Charlie Chaplin, a la cinta *La gran ilusión*, de Jean Renoir, a la obra monumental de *Les hommes de bonne volonté*, de Jules Romains y al *Don Quijote*, sobre el cual escribió “El tiempo del *Quijote*”, que puede servir de ejemplo para la contextualización socio-histórica de una obra literaria. Sea esta una nueva oportunidad para expresar mi agradecimiento al maestro Pierre Vilar por habernos compartido con generosidad intelectual y crítica sus reflexiones sobre la historia-realidad y la historia-análisis, y la síntesis sobre el *pensar históricamente* y la *historia total*.

A la sesión semanal del seminario asistíamos una decena de personas, la mayoría franceses y algunos latinoamericanos. A veces, algunos quienes se encontraban de pasaje por París asistían a una o varias sesiones. Llegaban per-

sonas de Italia, de América Latina y, sobre todo, de diferentes regiones del Estado español, especialmente catalanes. Con el paso de los meses y los años, fuimos conformando un grupo que se reunía –luego de la sesión– a tomar café y a continuar comentando el tema del día y/o a intercambiar información sobre conferencias, eventos y seminarios de la actualidad historiográfica francesa. Gracias a este grupo, especialmente al colega peruano Pablo Fernando Luna, fui invitado a proponer un análisis sobre las reflexiones de Pierre Vilar en el proyecto de construcción de la disciplina histórica. Como ya se ha dicho en la presentación de este libro, la ponencia fue presentada a nombre de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el *Atelier Pierre Vilar* del *Cuarto Congreso Marx Internacional*. Las contribuciones de este evento académico fueron publicadas tanto en versión francesa como en castellana y portuguesa. Queremos que con la publicación de esta ponencia sea haga más accesible este tipo de material académico al público colombiano y que sirva igualmente como una invitación a conocer las reflexiones del maestro Vilar, así como los comentarios y análisis críticos que sobre su obra historiográfica y teórica hace un grupo amplio de historiadores, entre los cuales podemos señalar a Eric Hobsbawm, Michel Vovelle, Josep Fontana y los coordinadores del evento académico y de las publicaciones sucesivas. Sea esta la oportunidad para hacer público mi agradecimiento al equipo coordinador y a la Editorial Universidad de Granada por la respectiva autorización.

Realicé mis estudios de maestría y doctorado en la Sorbona de París, bajo la dirección del profesor François Chevalier, titular en ese momento de la cátedra de Historia de América Latina. A su seminario asistía un buen grupo de estudiantes mexicanos y franceses, quienes trabajaban sobre ese espacio socio-histórico en concreto. Durante mi estadía en México logré tomar plena conciencia de la gran influencia que en la investigación histórica socio-económica tiene el profesor Chevalier debido a su importante trabajo sobre la hacienda mexicana colonial y decimonónica. Sus sugerencias, recomendaciones y el tiempo dedicado –especialmente después de haberse pensionado– fueron de gran ayuda en la realización de la investigación y la redacción de mi tesis doctoral. Su sucesor en la cátedra fue François-Xavier Guerra, historiador meticuloso y organizado, como se puede observar en su gran trabajo sobre la Revolución Mexicana, con quien discutimos en diversas oportunidades sobre su concepción de la historia, la cual, aun cuando plantea una historia global, está centrada en lo cultural y, sobre todo, en lo político; o sea, en las antípodas de una concepción de *historia total* en la versión de Vilar. Lo interesante de esta experiencia es poder diferenciar los aportes historiográficos y metodológicos de las posiciones teóricas, sin olvidar las interrelaciones que se establecen entre ellas.

Varios estudiantes me han preguntado si yo disponía de mucho dinero por haber estudiado en una universidad como la Sorbona. Cuando les contesto que es una universidad pública, como la inmensa mayoría de las instituciones de educación superior francesa, y les informo de lo que se paga, antes en Francos y ahora en Euros, se sorprenden bastante. Gracias a los contribuyentes al fisco del Estado francés y a un sistema de educación pública, se puede hasta ahora estudiar en Francia. Desafortunadamente no podemos saber hasta cuándo, porque últimamente los gobiernos franceses están deteriorando, si no destruyendo ese sistema. Al decir esto no lo estamos idealizando, porque compartimos muchos de los análisis de historiadores y sociólogos de la educación como Antoine Prost –mi profesor de historia social– y Pierre Bourdieu. Pero sus reflexiones críticas se proponen fortalecer el sistema, mientras que las tendencias neoliberales se proponen acabarlo, por lo menos en su esencia. Para mí, estos defensores de la llamada escuela y educación “libre” –nunca entendí este apelativo porque en general pertenecen a instituciones confesionales– ideológicamente defienden un “sistema” como el colombiano. Cuando les comentaba que el “paraíso” educativo ya existía en mi país y los convidaba a convertirse en inmigrantes, quedaban bastante sorprendidos y –paradójicamente– no aceptaban la invitación de establecerse en el “infierno” colombiano. Entonces, gracias al sistema de educación pública, no solo pude realizar mis estudios de maestría y doctorado, sino que también asistí de manera gratuita a múltiples conferencias, coloquios, debates, congresos, y toda una diversidad de actividades académicas e intelectuales. Es por ello que definiendo de manera radical y aún intransigente los sistemas de educación pública en Colombia, en Francia y en cualquier parte del mundo.

En el texto en que se desarrolla el concepto de las ciencias sociales, justifico las razones por las cuales una buena parte de las fuentes y bibliografía citadas es especialmente francesa. Algunos me catalogan como francófilo, a lo cual puedo hacer la siguiente precisión: las comunidades y, sobre todo, las sociedades, no son homogéneas sino, por el contrario, bastante diversas y contradictorias en las manifestaciones y concepciones sociales, políticas, culturales, teóricas y académicas, entre otras muchas diferencias. Entonces, es imposible ser “amigo” del conjunto de una sociedad. Es indudable que tengo mis preferencias y tomo partido con las tendencias y tradiciones populares, democráticas, solidarias y críticas de la sociedad y la academia francesa. Por ello, me opongo a las posiciones xenófobas, racistas, “nacionalistas”, elitistas, neoliberales e imperialistas existentes y dominantes constantemente en la sociedad francesa. Estas últimas, en buena parte, son similares y próximas a las que en la actualidad dominan la sociedad y el Estado colombiano.

Cuando llegué a París en 1981, ya tenía claro cuáles tendencias y tradiciones francesas eran mis preferidas. Mis convicciones sociales, políticas y académi-

cas se enriquecieron gracias a un gran número de amigos y colegas, entre los cuales no puedo dejar de mencionar a mi estimado Pierre Raymond, quien es un ejemplo de cómo se logra hacer una síntesis de lo mejor de su sociedad de origen –la francesa– con lo mejor de su sociedad de adopción –igualmente adoptada por él–, la colombiana. Cuando escribo “lo mejor” lo hago desde mi punto de vista, retomando la idea de la diversidad y heterogeneidad de cualquier sociedad. Pierre me dio el consejo y el ejemplo de la importancia que tiene relacionarse con las personas, los grupos y las realidades profundas de una sociedad para analizarla, comprenderla, criticarla y enriquecerse mutuamente. Sin lugar a dudas, es con mi esposa Blandine Descloquemant con quien más he logrado intercambiar, conversar, aprender, enseñar, discutir y comparar sobre los múltiples aspectos, elementos y procesos de la vida social. Gracias a Blandine conocí y participe en múltiples aspectos de la vida socio-política de la sociedad y del Estado francés, especialmente en la solidaridad multicultural y en el ejercicio y defensa del sistema de la educación pública. Igualmente, enriquecí mis costumbres, mis tradiciones lingüísticas, estéticas, literarias y alimenticias, pero también de relaciones de género, de participación en las luchas sociales, y en especial aprendí a visitar y a vivir de una manera integral en diversas regiones del mundo, específicamente en la República mexicana. Desde el punto de vista académico, puedo decir que gracias a Blandine pasé de la fase de investigación documental, la cual es por esencia interminable, a las fases de análisis, síntesis y redacción de mi tesis doctoral.

Por matrimonio adquirí la ciudadanía francesa, lo que se denomina oficialmente nacionalidad; esta es una muestra más de la confusión entre nación, fenómeno socio-histórico de larga duración y el Estado nacional, fenómeno de mediana duración y generalmente supranacional, tal como lo muestra magistralmente Pierre Vilar. O sea, pensando históricamente, yo soy de la nación mestiza colombiana y tengo doble ciudadanía. Esto lo puedo decir públicamente porque la Constitución Política colombiana de 1991 reconoce la posibilidad de adquirir otra ciudadanía, con lo cual –en este aspecto– es una de las más avanzadas del mundo. Una razón más para defenderla –en puntos precisos como el mencionado– de los múltiples ataques que la han ido distorsionando por parte de tendencias reaccionarias, confesionales y patrioterías falsamente nacionalistas. Es en la comparación que podemos establecer las similitudes entre los miembros de la especie y entre las sociedades humanas, pero también las diferencias histórico-culturales de las comunidades y sociedades, tanto en la diacronía como en la sincronía. Todo ello me permite saber que me siento muy cercano y fraterno con muchos franceses, mexicanos, italianos, samarios, antioqueños y bogotanos; pero al mismo tiempo muy distante y en contraposición con personas y grupos de Bogotá, Medellín, Santa Marta, Italia, México y Francia. Es en



la comparación y confrontación con nuestros semejantes que podemos conocernos a fondo. Tomar conciencia de todo aquello que realmente hace parte de nuestra identidad sexual y de género, cultural, nacional, social e individual es determinante para todo sujeto, pero aún más para todo docente y científico social.

Luego de seis años de residencia en México, donde trabajé en el Liceo Franco-Mexicano –una institución de la red de colegios en el extranjero que pertenece a la educación pública francesa– regresé a Bogotá. Durante este lapso he realizado la carrera de obstáculos y de resistencia que todos los profesores universitarios colombianos han efectuado. He trabajado en las universidades Javeriana, Nacional y Pedagógica Nacional como profesor catedrático u ocasional, o sea con contratos “semestrales” y en condiciones laborales y salariales aún más deterioradas que las del conjunto del cuerpo docente colombiano. En la UPN trabajé en el Departamento de Sociales y fui miembro del grupo de profesores creador del énfasis en Enseñanza de la historia de la Maestría en Educación. Desde enero del año 2000 –último año del siglo XX y del segundo milenio de nuestra era– soy profesor de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en el proyecto curricular de Ciencias Sociales y –a partir del 2006– también en el Doctorado Interinstitucional en Educación, en cooperación con las universidades Pedagógica Nacional y del Valle. Este es el primer programa de Doctorado de nuestra universidad, por lo cual es una inmensa satisfacción profesional haber trabajado tanto en el equipo organizador como –actualmente– en el de profesores; allí dirijo además la línea de Historia de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.

En el ejercicio profesional y académico he tenido el placer de conocer un gran número de colegas con los cuales hemos compartido diferentes aspectos de la vida universitaria, dentro de los cuales se encuentra tanto el consenso como el disenso en los diálogos y debates teóricos, epistemológicos y académicos. Llegado a este punto, me detuve durante varios días –por no decir semanas– porque no sabía cómo hacer para mencionar a todos los colegas que desfilaban y desfilan por mi memoria y por mi quehacer diario, quienes por una o múltiples razones merecen mi profundo agradecimiento. En esta etapa de mi vida profesional –y los textos aquí reunidos lo ilustran– estoy orientado a la cuestión de la enseñanza-aprendizaje de la Historia y de las Ciencias sociales. Por ello, voy a mencionar a los dos colegas que me iniciaron en estas temáticas, al siempre recordado Darío Betancourt y a Renán Vega. Con ellos comenzamos la puesta en marcha de la Maestría en Educación con énfasis en Enseñanza de la historia en la UPN. Las circunstancias de la vida social colombiana, hicieron que mis relaciones con Darío fueran cortas pero fuertes y enriquecedoras. Con Renán diferimos y, sobre todo, coincidimos en muchos

puntos; mis intercambios con él siempre me han abierto y/o reafirmado caminos de reflexión, análisis y acción académica y social.

Por último y para terminar con estos agradecimientos –para algunos interminables, pero yo soy consciente de que me quedo corto– hago un reconocimiento a Adela Molina, coordinadora del DIE, y demás colegas del CADE-UD. Así como a las colegas del énfasis de Historia de la educación, pedagogía y educación comparada, Blanca Ortiz y Bárbara García, por haber propuesto el texto sobre el concepto de las ciencias sociales para su publicación por nuestra universidad.





# Los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de Pierre Vilar a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia

Luis Carlos Ortiz Vásquez

Quisiéramos iniciar este texto haciendo referencia a una anécdota consignada por Pierre Vilar en su texto "Historia e identidad, una experiencia", publicado en la recopilación intitulada *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. Contrastando las experiencias escolares suyas con las de un compañero de liceo –de profesión ingeniero– sobre las clases de matemáticas y de historia recibidas conjuntamente, el autor señala cómo las impresiones pueden divergir según "los temperamentos individuales". Al "con-sabido aburrimiento" del ingeniero en las clases de historia, Vilar opone su poco interés por las clases de matemáticas de un determinado profesor porque en ellas "no me enseñó nada sobre los caminos del mundo". Por el contrario, le fascinaban las clases de historia de un profesor recién salido de las trincheras de la Primera Guerra Mundial porque en ellas encontraba "un testigo de lo real, de *lo social*" (Vilar, 1997, pp. 57-58).

En este punto es relevante destacar la importancia de las vivencias en el proceso de enseñanza, lo cual es válido para todas las disciplinas, pero sobre todo para la historia. Igualmente, subrayamos el peso de lo subjetivo y de "los temperamentos individuales" en el desarrollo de la actividad social de la enseñanza. Pero de este testimonio no podemos llegar a la conclusión excesiva y arbitraria de que todas las clases de matemáticas son aburridas mientras que todas las de historia son fascinantes. He ahí una de las precauciones necesarias a tener en cuenta por el historiador en la investigación de la realidad social.

Sin embargo, hemos querido comenzar con una visión a contracorriente de la opinión general, de la tendencia o "relación mayoritaria" en el sentido empleado por Ernest Labrousse para hacer referencia a las "leyes" que las ciencias humanas o sociales nos permiten establecer. ¿Por qué oponerse a la idea general? En primer lugar, para que –gracias a la catarsis de la expresión pública– nosotros los maestros de historia tratemos de superar el complejo de inferioridad producto de la supuesta facilidad de los conocimientos de nuestros cursos. Pero –más allá de lo subjetivo– para abordar conscientemente el enorme reto que se nos plantea a todos los investigadores y/o docentes de historia, que implica continuar transformando colectivamente –en tanto que sujetos históricos–, aprovechar creativamente la experiencia

social acumulada y las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia.

En este proyecto, la vida y obra del maestro –en el sentido profundo del término–Vilar ha sido para muchos una experiencia valiosa y un aporte enriquecedor. Aun cuando la parte principal de su obra se orienta a las propuestas de carácter teórico y metodológico para la investigación histórica, su propuesta de comprender los procesos históricos y su análisis mediante la investigación, conlleva –intrínseca, pero también explícitamente– a una propuesta para la enseñanza de la disciplina histórica y de la ciencia de la sociedad.

Intentaremos presentar una visión integral de las propuestas planteadas por Vilar con relación al proceso educativo y de aquellas que consideramos que tienen implicaciones en el aula escolar. Para ello, recordaremos las características del análisis conceptual y de las formas del discurso en su obra; enseguida, los elementos referentes a la educación como práctica y como factor de desarrollo; luego, abordaremos las distinciones y precisiones del concepto y la visión de la historia; y, por último, la propuesta esencial y fundamental de *pensar históricamente* en relación con la *historia total* en la visión de Pierre Vilar.

### El sistema del discurso teórico de Pierre Vilar

---

El profesor francés expone de manera recurrente que “el historiador se encuentra inmerso en la historia”. Como él transforma éste enunciado en una praxis concreta, participa activamente en los debates teóricos de la segunda mitad del siglo XX, utilizando los elementos de la retórica para reforzar formalmente las bases de su argumentación conceptual, epistemológica y teórica a partir de la ciencia histórica.

#### ***Detrás de las palabras, las cosas***

En el prólogo a la *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Vilar plantea que la historia razonada debe permitir “comprender el pasado para conocer el presente”; es decir, que el conocimiento del pasado debe descartar las pretendidas lecciones moralizantes, porque el análisis histórico tiene una función social crítica para el presente y –algunos añadiríamos– para la construcción de las sociedades del futuro. La comprensión y la explicación histórica tienen dos direcciones esenciales: la de la semántica histórica y la de la ubicación espacio-temporal de los hechos y procesos característicos de la realidad social, como lo menciona el autor en *Une*

*histoire en construction. Approches marxiste et problématique conjoncturelle*, y la cual:

*[...] debe ser estudiada para comprender[la] [...]. Pero comprender no es ni condenar ni justificar sino criticar [...] criticar como historiador, es decir, por la cronología [en la cual] hay la sucesión [de los hechos. Pero,] dicha sucesión no es la historia [...] Cuando la preocupación cronológica se ha hecho crítica, cuántos mitos han sido demolidos, cuantos textos han sido desacralizados por ella! [...] Fechar por fechar no es más que una técnica (útil) de erudición. “Fechar con precisión” es una tarea de historiador. Porque la conciencia de las sucesiones en el tiempo y de las proporciones en la duración es lo contrario de un dato ingenuo. Ella no se constituye a partir de la naturaleza y de los mitos sino contra ellos. ¿Cómo Althusser, quien llega a la conclusión de la identificación del concepto de historia con el concepto de un tiempo, no ha percibido todo el contenido del término crono-logía? [...] Digamos que después de haberla librado de los mitos, la historia tiende espontáneamente a sistematizar la cronología (Villar, 1982a, pp. 291, 336, 396, 401, 402).*

Es decir, a una periodización en la cual se tengan en cuenta los factores fundamentales ligados a las estructuras y a las dinámicas internas del proceso histórico analizado, para alcanzar así su comprensión. Haciendo referencia a la periodización escolar típica en cuatro períodos, no solo la critica por su eurocentrismo sino sobre todo por la falta de un elemento intrínseco que le sirva de base para la conceptualización de una época determinada. Detrás de la Antigüedad, la Edad Media, los Tiempos Modernos y Contemporáneos, se encuentra la sucesión de los tres modos de producción dominantes en el espacio europeo. De esta manera, Vilar pone en escena realidades fundamentales para caracterizar los términos.

Textos como el de *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* fueron pensados durante el auge de la corriente estructuralista, la cual, a partir de la lingüística, logra una gran influencia en la manera de reflexionar en las otras ciencias sociales. Frente a dicha situación, Vilar acepta que “si la semántica histórica es un campo a laborar, lo es en tanto que signo, en las palabras, de los cambios en las cosas”. Pero es por ello, que las “preguntas que le interesan al historiador son esas a las cuales no responde el estructuralismo” (1982a, p. 415). Contestar a dichos interrogantes hace parte del proceso de explicación histórica:

*Comprender el pasado es dedicarse a definir los factores sociales, descubrir sus interacciones, sus relaciones de fuerza, y a descubrir tras los textos, los impulsos (conscientes, inconscientes) que dictan los actos. Conocer el presente equivale, mediante la aplicación de los mismos*

*métodos de observación, de análisis y de crítica que exige la historia, a someter a reflexión la información deformante que nos llega a través de los media. “Comprender” es imposible sin “conocer”. La historia debe enseñarnos, en primer lugar, a leer un periódico.*

*Es decir, a situar cosas detrás de las palabras. Toda ciencia exige un vocabulario (a condición de que el uso de un vocabulario no se confunda ya con una ciencia) (Trad. M. D. Folch 1982b, p. 12).*

Este objetivo de la historia-enseñanza –aparentemente simple– nos exige estar realizando correlaciones entre nuestros conocimientos, experiencias y conciencia histórica, para llegar a hacer síntesis históricas que ligadas al sentido crítico nos permitan conocer las realidades materiales y espirituales que se encuentran explícita pero sobre todo implícita –y aún más, subliminalmente– en el fondo de las noticias de actualidad, vistas a través de la prensa escrita y en las imágenes y mensajes de todos los medios audiovisuales. Avanzar en este proceso de comprensión histórica es una base para lograr *pensar históricamente* y así poder ser conscientes de cómo el presente es el resultado de las complejas dinámicas sociales del pasado.

Además de esta postura crítica –que debería ser propia de la condición del sujeto social– Vilar plantea cuestiones relativas a los procesos de investigación científica y se interroga hasta último momento sobre si “¿somos capaces de eliminar y de escapar de las confusiones en el uso de los términos, del vocabulario?” (1997, p. 9). Ya desde los decenios de los sesenta y setenta del siglo XX, afirmaba que “Ciencia y teoría padecen hoy de las palabras. Ellas las inventan esotéricas para nociones que no lo son; y ellas dan nombres familiares a contenidos esotéricos”. Y aquí aparece planteada una de las dificultades del diálogo interdisciplinario, lo cual implica que nos preguntemos ¿si “una palabra inventada para una estructura [específica de una ciencia] conviene a todas [las otras ciencias?]”? ¿Y quién “puede asegurar[nos] que nosotros no estamos utilizando una misma palabra para designar realidades diferentes”? Así, en el caso de la historia razonada, “el historiador busca sobre todo [...] un lenguaje preciso, del cual él debe constantemente cuestionar su pertinencia” (1982a, pp. 308, 310, 398), teniendo en cuenta su espacio de difusión, las transformaciones diacrónicas y el o los grupos humanos emisores de dicho sistema de vocabulario.

### ***La presentación formal de la argumentación***

Vilar, denunciando las argucias teóricas del *sociólogo vulgar*<sup>2</sup> Raymond Aron, nos pone en guardia contra “el vocabulario abstracto [que] disimula

2 Vilar hace un símil con la expresión de *economistas vulgares*, de Carlos Marx, utilizada para designar a todos aquellos que hacen referencia únicamente a lo aparente, a los elementos superficiales y aislados de la sociedad.

la falta de sentido de los análisis” (Ibíd, p. 327). Por ello –reiteradamente– hace un llamado a esforzarse en el uso claro y preciso del vocabulario del análisis histórico. Sin embargo, algunos podrían aducir que esa meta discursiva no siempre se alcanza. Sobre esto volveremos más adelante, pero señalaremos desde ya, que la complejidad del objeto de análisis –la sociedad en movimiento– exige una teoría general a la medida de su objeto.

Un aspecto característico del posicionamiento teórico de Vilar es el debate argumentativo y la controversia académica. Sin –como lo manifiesta– jamás haber atacado a la persona misma, el historiador es un gran polemista y en una parte notoria de su obra se presentan los elementos cruciales de los diversos debates generados –en parte– por su iniciativa. Una de las formas preferidas de contraponer su posición es invirtiendo las formas de presentación del argumento que él desea contestar. Así, frente a la expresión consagrada sobre la razón de ser de los estudios históricos, “conocer el pasado para comprender el presente” trastoca los verbos y, por ende, la acción del sujeto cognoscente frente a esos dos momentos de la sociedad: “comprender el pasado para conocer el presente”. Las dos expresiones son claras y los términos son familiares. Además, Vilar hace explícitos los contenidos semánticos de su propuesta, la dificultad surge de la costumbre que tenemos de decir o escuchar la frase habitual, y –a veces– tendemos inconscientemente a presentar la versión contestada. Entonces, debemos ir más allá del enunciado formal y proponernos captar la lógica interna de cada una de ellas: frente a la concepción moralizante postula la concepción del presente como un estado social resultante de una construcción histórica.

Un aspecto esclarecedor de las propuestas teóricas de Vilar es la formulación de sus tesis y argumentos. Además, para que el debate teórico tenga su razón de ser presenta, como en el caso de la polémica con Aron, “sus axiomas principales, –brillantes, por otra parte–, puesto que constituyen una excelente síntesis de toda una corriente de pensamiento” (1982b, p. 21). Luego, –a renglón seguido– en este caso procede a plantear su postura utilizando el sistema de inversión de los enunciados controvertidos. A nosotros –lectores– nos queda claro –cuál es el meollo del debate– cómo enunciados aparentemente similares divergen radicalmente y cómo, –aun existiendo puntos de convergencia en el desarrollo de una argumentación– en el fondo la esencia de cada análisis es claramente contradictoria. Además –y sobre todo– que las diversas interpretaciones de un fenómeno social están claramente ligadas a la escuela historiográfica y, en última instancia, a la visión de mundo de cada uno de los científicos sociales.

Otro aspecto característico de la forma discursiva de Vilar es la utilización de las frases redactadas como interrogantes. Las funciones de las pregun-

tas son variadas. Otro texto importante de Pierre Vilar es “La participación de las clases populares en los movimientos de independencia de América Latina” (1973c, pp. 45-63); a lo largo del texto y en el párrafo final –a manera de conclusión– se enuncian una serie de interrogantes, los cuales, al mismo tiempo que ejercen una función crítica –porque despiertan una duda metódica sobre los discursos oficiales y aún más sobre estudios históricos–, también generan deseos de responderlos mediante la investigación y el análisis. Otra función de los enunciados interrogativos es la de precisar el elemento central de la cuestión; en este caso, Vilar responde a continuación mediante un planteamiento explícito su posición teórica sobre el asunto. Un tercer tipo de uso es para plantear –en los debates– cuestionamientos a los argumentos teóricos de la contraparte. Un ejemplo de esta utilización lo encontramos en el “Ensayo de diálogo con Althusser” con respecto a la cuestión del sentido del concepto cronología. Aquí la pregunta sirve para afirmar sobre elementos que él considera que han sido dejados de lado o que metodológicamente son inacabados (ver *supra* cita 2). Pero, a pesar de la utilización frecuente del enunciado interrogativo, el autor señala la necesidad de tomar una distancia crítica permanente ya que “si fue correcto formular una pregunta, puede ser que fuera imprudente creer que se le ha dado una respuesta” (1982a, p. 399). Todas estas formas discursivas propias del debate teórico, conceptual y metodológico nos sirven para recordar que la construcción histórica de todas las ciencias se ha llevado a cabo, bien sea mediante el enriquecimiento crítico de los aportes preexistentes o del cuestionamiento de ellos y/o rechazo radical, cuyo objetivo es plantear nuevas concepciones para una ciencia determinada. En ese sentido, las formas discursivas de la polémica no son exclusivas de la disciplina histórica.

Vilar utiliza –en diversas oportunidades– la anécdota como elemento inicial de la argumentación. Este recurso sí se enmarca dentro de la reflexión histórica porque muestra cómo ésta tiene un fundamento en la realidad. Pero, ¿cómo partir del acontecimiento para lograr una historia razonada, evitando circunscribirse únicamente a la historia *événementielle*? Vilar plantea:

*No hay acontecimiento, en efecto, que no sea, en un cierto sentido, anecdótico. [...] ¿Y las “relaciones estructurales” han sido alguna vez modificadas por “un hecho”? La más consciente de las revoluciones solo las ha modificado de una manera imperfecta.*

*Los profesionales del sensacionalismo multiplicarán los “acontecimientos”. El “hecho histórico” hace furor un día de desembarco lunar o de barricadas. Se dirá: precisamente, el teórico escoge. ¿Pero qué? El ama de casa que no quiere, o no puede, pagar diez francos por un kilo de habichuelas, como aquella que los paga, el conscripto que res-*

*ponde al llamado a filas, como aquel que lo rehúsa, todos ellos actúan "históricamente". Las coyunturas dependen de ellos, ellos refuerzan o socavan las estructuras. Solo la objetivación de lo subjetivo por la estadística, por imperfecta que aún sea su interpretación, fundamenta la posibilidad de una historia materialista, y de las masas, o sea de los hechos masivos, infraestructurales, y, a la vez, de esas "masas" humanas que la teoría debe "impregnar" para llegar a convertirse en una fuerza.*

*[...] Ciertamente, el acontecimiento cuenta, y sobre todo por la manera –fortuita o integrada– como él se inserta en la serie (1982a, pp. 397-398).*

Así, los seres humanos actúan de múltiples maneras, y sus acciones –y aún su "inactividad"– conforman la complejidad del *todo social*. Entonces, el objetivo del análisis histórico es explicar cómo la multiplicidad de actos de los sujetos históricos se interrelacionan y establecer así el alcance –*la portée*– de los hechos sociales para no solo superar la anécdota, sino proyectarlos dándoles sentido para concebir la totalidad. Pero algunas veces la anécdota referida no se puede objetivar estadísticamente de manera inmediata y confiable. En este caso, Vilar señala las posibilidades del contexto, que le permiten apuntar a la significación socio-histórica del acontecimiento pensando en sus relaciones con la totalidad.

## La educación como procesos socio-económico

---

"Siempre he soñado con un 'tratado de historia'". Con la expresión de un deseo voluntarista, Pierre Vilar da comienzo a la obra intitulada *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* (1982b, p. 7). Al finalizar el prólogo, considera que no podrá realizar dicho sueño. Hoy tenemos la certeza –en cuanto a él– de su sueño fallido. Este texto tiene una vocación escolar explícita aunque catalogue al "ámbito pedagógico" como un "ámbito modesto". ¿Nos encontramos con una visión peyorativa del proceso educativo? Recordemos que la expresión ámbito hace referencia a la delimitación del espacio, y en ese sentido las dimensiones son relativamente reducidas. Sin embargo, desde la perspectiva diacrónica, el grupo humano contactado en dicho espacio puede llegar a ser relativamente amplio. Por otra parte –en el citado prólogo– Vilar expresa su condición de "profesor amante de su oficio", pero más allá de los términos, las experiencias de éste en el campo educativo nos permiten sobrepasar las inquietudes. La carrera profesional de Vilar como docente de la educación pública francesa –en todos sus niveles– fue larga y fructífera. El autor realizó –incluso después de jubilado– un seminario semanal en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias



Sociales hasta cuando físicamente –no intelectualmente– le fue imposible. Allí, fuera a partir de un tema del presente o de un libro recién publicado o reeditado, él disertaba explicando sus posiciones y, sobre todo, pensando históricamente. En ese “ámbito modesto” Vilar mostraba la importancia que le otorgaba al proceso social de la enseñanza; además, su visión del oficio de historiador incorpora en una unidad integral el proceso de investigación, de análisis y de enseñanza. El libro mencionado es claramente ilustrativo en este contexto: concebido para la enseñanza, su título hace referencia a la investigación en su fase analítica. Entonces, no se investiga por investigar sino porque el oficio del historiador tiene una función social a desarrollar en la experiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje: “comprender el pasado para conocer el presente”.

Como sujeto activo de la sociedad de su tiempo, y corroborando el hecho de que “el historiador se encuentra inmerso en la historia”, Vilar muestra su preocupación por los contenidos de los manuales de historia, en los cuales –en el decenio de los setenta– no se recogían todavía los aportes historiográficos ni del marxismo ni de los *Annales* de Lucien Febvre y Marc Bloch, con sus propuestas de una historia síntesis. Él manifiesta claramente su compromiso contra “la utilización abusiva por parte del historiador de las modas de pensamiento anti-histórico”, sobre todo cuando “es frente al gran público que se plantea la cuestión de la historia” (1982a, pp. 7-9), no solamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje sino también a través de los medios masivos de comunicación.

En el texto “De la economía a la historia a través de la sociedad” (1982a, pp. 314-319), escrito para el *Bulletin de l'Association des professeurs de sciences sociales dans l'enseignement secondaire*, cuyo título en sí es ya un planteamiento epistemológico y una propuesta interdisciplinaria porque plantea las relaciones de las disciplinas a partir de su objeto de conocimiento, Vilar hace una serie de precisiones sobre las relaciones entre la investigación y la enseñanza dentro del contexto integral del oficio del docente. A partir de la broma hecha por un colega profesor, comienza su reflexión sobre aspectos esenciales y profundos del ejercicio cotidiano de nuestra actividad:

*Yo escuche, ya hace algunos años, decir a un colega lingüista, una afirmación simplificadora<sup>3</sup>. El docente, decía él, es un dogmático innato mientras que el investigador es un revisionista innato. [...] Pero, dejan-*

3 La expresión utilizada por Vilar es la de *amusante boutade*; o sea, de una divertida ocurrencia. Pero, preferimos una traducción no literal porque nos informa sobre el sentido que el autor quiere darle a la expresión.

do de lado la manera divertida de enfocar la actualidad representada en la escogencia del vocabulario, la fórmula me pareció llena de una de las secretas angustias de nuestra profesión.

Nosotros sabemos muy bien que sería necesario construir criticando y criticar construyendo, que sería necesario vincular toda lógica a una realidad y toda realidad a una lógica, que sería necesario revelar la falla en el más reciente de los descubrimientos así como el nódulo de verdad en el más viejo y hesitante de los ensayos, que sería necesario, frente al progreso del espíritu, no ser ni neciamente pretencioso ni absurdamente escéptico. Difícil tarea! Pero puede que sea el historiador, a quien constantemente se le solicita confrontar en el tiempo los cambios del mundo y la consciencia que tenemos de dichos cambios, aquel que está el menos mal ubicado para juzgar sobre la legitimidad de los dogmas y del real alcance de las “revisiones”.

El “dogma” es generalmente el atributo de las disciplinas inconexas –y justamente la enseñanza, casi por definición, es unidisciplinar. La “revisión” surge del contacto entre las ciencias –y la investigación es pluridisciplinaria, o afirma su intención de llegar a serlo.

Pero, ¿cuáles son las condiciones para que el “docente-investigador” (todos nosotros deberíamos serlo) pueda proyectar las lecciones de otra disciplina en la pedagogía de la suya, sin tener el temor de ser acusado por los unos de incompetencia y por los otros de un esoterismo excesivo? La cuestión está planteada entre economía, sociología e historia, a partir del momento en que se trata de programar una educación que frente a lo social no nos deje desarmados. Aislado, el economista erige en verdad una teoría de la cual él no explicita con frecuencia el sistema de hipótesis; el sociólogo comenta unas formas de las cuales él no precisa ni el alcance ni la estabilidad en el tiempo; el historiador, anclado sólidamente en los “grandes hechos” de indiscutible incidencia, se cree con el deber de no proponer ni siquiera una prudente interpretación. La colaboración de todos ellos debería ligar en un solo haz sus tres exigencias respectivas: exigencia teórica, exigencia experimental, exigencia diacrónica. Pero si uno de ellos habla a nombre de los otros, los otros sonríen cuando no se enojan.

Una educación de base en las ciencias humanas, a todos los niveles, se hace entonces necesaria. ¿Pero, cuáles son las condiciones para que ella supere las ideologías, los prejuicios existentes? De todas maneras, ella no sabría concebirse como una educación técnica. La historia es posiblemente la disciplina “con una vocación general” que prometería la más amplia perspectiva para alcanzar dicha meta (1982a, pp. 314-315 y 319).

Hemos transcrito de manera amplia el texto porque el debate sobre la cuestión de la interdisciplinariedad –aun cuando ya tiene varios decenios– es recurrente. En el proyecto curricular de Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas se desarrolla actualmente una controversia sobre el tema. Aunque Vilar en su recomendación final habla de las ciencias humanas, –en diversos escritos– también utiliza el concepto de ciencia social –retomando a Marx– teniendo en cuenta el objeto único –pero complejo–, multifacético y diverso de las disciplinas sociales: la sociedad; a la vez, el análisis integral de la sociedad, la dimensión y las dinámicas temporales son fundamentales para su comprensión. Por ello, dichos aspectos hacen del análisis histórico el pivote central de la ciencia social.

Además, retomando su propuesta de *pensar históricamente*, debemos abordar dicho diálogo, ubicando en la dimensión espacio-temporal la razón de ser de las disciplinas y de sus interrelaciones, bien sean jerarquizadas, interdisciplinarias, pluridisciplinarias o transdisciplinarias. Pero, sobre todo, dándole prioridad a la exigencia epistemológica planteada por el objeto del proceso de conocimiento de nuestras disciplinas, el todo social.

Por otra parte, en sus investigaciones y análisis del crecimiento económico de una sociedad, Vilar plantea cómo el sistema educativo está correlacionado con el progreso científico y técnico, visto éste como un factor generador, así como un medio de adquisición por parte de la élite y de difusión para su asimilación por parte de la masa. Aquí, su análisis no se limita solamente a los aspectos pertinentes de la enseñanza de la historia sino que pasamos a la comprensión de la dimensión global e integradora de la sociedad. Pero, para llegar a esa visión de totalidad, la investigación histórica es esencial para establecer espacial y cronológicamente los mecanismos y grados de socialización del conocimiento. Así, el historiador podría esclarecer “en qué medida la vida económica observada integralmente favorece la utilización parcial, total, del ‘potencial científico’, o a su ampliación: lenta o rápida, continua o discontinua” (1982a, pp. 52-53). Hoy en día, nosotros añadiríamos que el historiador debe interesarse igualmente por los efectos destructores del progreso tecno-científico a través del tiempo y en espacios concretos, así como debe ayudar a establecer en beneficio y en detrimento de quiénes se realiza el desarrollo económico.

Más allá de estas acotaciones hechas a partir de nuestro presente, podemos señalar cómo nos encontramos en el análisis de Vilar con un ejemplo de realización de la concepción de la síntesis en historia. En la historia, en tanto que comprensión de la realidad pasada y presente del todo social.

### ***Las trampas del lenguaje: la historia-realidad y la historia-conocimiento***

El primer concepto analizado por Vilar en su *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, es precisamente el de historia. Esta escogencia no es de extrañar porque tanto en sus conferencias como en sus textos, nos informa sobre las dudas que tiene cuando escribe la palabra *historia*; duda metódica que deberíamos retomar, porque el doble contenido de la palabra es una cuestión esencial de la epistemología de nuestra disciplina. “Esa confusión, presente constantemente, entre el objeto de un conocimiento [la historia-realidad] y el conocimiento de ese objeto [historia-disciplina] sigue siendo la fuente de grandes equívocos” (1982a, p. 7) en el proceso de enseñanza, al no diferenciar explícitamente la realidad pasada de su conocimiento. Este acápite se ha convertido en un texto clásico de la manera en cómo se aborda no solo la cuestión de los múltiples significados –de la polisemia del concepto– sino también del carácter contradictorio –anfibológico– de dichos sentidos. A partir de la diferencia entre la *historiam res gestae* y la *historiam rerum gestarum*, Vilar establece la diversidad de sentidos dados al término, los cuales podemos agrupar en dos grandes campos: la historia-realidad y la historia-conocimiento. Un primer elemento a retener es la conveniencia teórico-conceptual de utilizar un sustantivo complementario para precisar cuál es el sentido que le estamos dando al concepto a cada momento de su utilización. Desde la perspectiva metodológica, está la necesidad de preguntarnos cuál es el sentido implícito dado por un autor al término *historia* dentro de su texto.

Pero, en tanto que docentes, la precisión conceptual nos permite tener la claridad de saber que en los procesos de enseñanza-aprendizaje estamos haciendo referencia a la historia-conocimiento en alguna de sus variadas expresiones, desde la simple transmisión de datos hasta la compleja perspectiva de la *historia total*. En los libros y en las aulas escolares analizamos, razonamos y comprendemos la realidad, pero los resultados alcanzados no son la realidad social misma, objeto de nuestro estudio. Por otra parte, los sistemas educativos y de enseñanza tienen un carácter social y, por ende, son procesos históricos. En ese sentido, la realidad generada por los mecanismos de transmisión del conocimiento histórico son objeto de la investigación social. Las permanencias, y sobre todo los cambios radicales de las políticas, las instituciones y las experiencias educativas, son objeto de la historia de la educación. Ellas deben ser –igualmente– incorporadas a los análisis del todo social.

### ***Historia-análisis, historia razonada e historia-ciencia***

Vilar inicia el análisis histórico distinguiendo los significados contradictorios del concepto *historia*, para –a continuación– establecer las relaciones dialécticas entre la realidad y su conocimiento: “La historia[-realidad] es el cambio de los ritmos, los cambios de las estructuras. Y [la historia-análisis] es la búsqueda de explicaciones de esos cambios [...gracias a] una teoría general de las sociedades en movimiento” (1982a, p. 355), propuesta por Marx. El primer tomo de *El Capital* tuvo que sortear las condiciones de una prolongada y subestimada acogida –por parte de la academia–, debido a su carácter de crítica radical de la sociedad; mientras que predominan, durante los tres últimos decenios del siglo XIX, una gran diversidad de escuelas de pensamiento, las cuales tienen en común “el rechazo a cimentar históricamente el raciocinio sociológico y sociológicamente el raciocinio histórico, la voluntad de circunscribir el oficio del historiador a la simple búsqueda de los hechos, y no como búsqueda del fenómeno, como simple registro de verdades singulares, y no como descubrimiento de un método de racionalidad”. Vilar reafirma “la solidaridad profunda existente entre la historia-objeto y la historia-conocimiento” (1982a, pp. 372-373) y, a su vez, rechaza las pretensiones de los profesionales de otras disciplinas al considerar a la *historia* como una técnica o “ciencia auxiliar” dedicada únicamente a aportar datos fácticos contextualizadores: “Es como técnica que la historia es ‘auxiliar’ y como técnica que ella es inválida, por su dependencia al documento”. Por ello Vilar insta a considerar la historia-disciplina como una historia razonada, como una ciencia fundamental y como un “método de análisis de la materia social y humana desde sus orígenes [... porque] esta humanidad *histórica* puede y debe ser el objeto de una ciencia *histórica*, la cual no se define simplemente como una técnica de investigación sino como un método de pensamiento” (1982a, p. 299). La posibilidad de transformar la historia-análisis y la historia razonada en historia-ciencia se podría alcanzar en la medida en que haya una reflexión teórica y epistemológica por parte –y sobre todo– de los historiadores, en la cual se tengan en cuenta de manera explícita la concepción de mundo, la escuela de pensamiento, las prácticas de investigación y los resultados obtenidos. Para Vilar –considerando su praxis como historiador– la construcción de una historia-ciencia se genera gracias a los aportes de la teoría general de la sociedad planteados por el marxismo.

Haciendo un análisis coyuntural de los libros publicados en Francia durante el quinquenio 1952-1957, Vilar constata la profusión de obras dedicadas al tema “el hombre y la historia”, en las cuales se pone en discusión –abierta o soterradamente– la concepción marxista de la sociedad en movimiento y –a través de ello– la de la historia como conocimiento analítico

y razonado. “De hecho, frente a un único y mismo desafío, *el marxismo y la historia como ciencia son solidarios*” (1982a, p. 322). Además de las condiciones circunstanciales, la relación se fundamenta esencialmente en las características de la construcción del conocimiento científico. Así bien, “el marxismo responde a la definición misma de la ciencia: intentar la experiencia partiendo de la teoría, y modificar la teoría en la medida que la práctica lo impone” (1982a, p. 357). En el caso de la historia razonada, se presenta una situación dialéctica que, a partir de la teoría, construye y analiza los datos empíricos tomados de la realidad histórica para volver a la reformulación de la concepción teórica inicial.

Partiendo de su experiencia profesional, Pierre Vilar concluye, insistiendo en la relación fecunda entre marxismo e historia: “Algunos puntos específicos en los cuales el marxismo me parece que ayuda, ayuda mi labor cotidiana de historiador, *como teoría, como instrumento crítico y como dialéctica constructiva*”. Pero, igualmente, nos advierte, teniendo en cuenta las complejidades inherentes tanto al objeto de análisis, la sociedad, como a la teoría en sí misma y a sus múltiples interpretaciones y utilidades, que “no es fácil ser marxista. Yo pienso personalmente que uno busca mucho más llegar a serlo que lograr conseguirlo” (1982a, p. 358). En la coyuntura actual, cuando las experiencias han fracasado y se han transformado de tal manera que la teoría se limita a la retórica, o se encuentra en una situación de crisis interna coadyuvada y agravada por los bloqueos criminales externos, podríamos señalar que la dificultad es aún mayor. Pero, al mismo tiempo, se levantan talanqueras y precauciones forjadas por nosotros mismos en aras de mantener dichas experiencias.

En el campo de la historia-conocimiento, su realidad histórica es compleja y contradictoria. Mientras se mantiene el éxito comercial de ciertas obras historiográficas, otras no se traducen y no se ponen en circulación, tal como sucede con la obra de Vilar, cuyo caso más escandaloso es la inexistencia –hasta ahora– de una versión francesa de *Pensar históricamente*, o como sucedió durante varios años con la obra de Eric Hobsbawm sobre el corto Siglo XX. Mientras que se presentó un rechazo –casi unánime– entre las diferentes concepciones de pensamiento a las pretensiones ideológicas de Fukuyama, siguen generándose posturas que pretenden rechazar cualquiera referencia teórica en sus trabajos de investigación. Y, mientras que continúan multiplicándose los estudios sin la pretensión de generar la síntesis histórica, aparecen trabajos de antropología y sociología histórica que manifiestan sus visiones holísticas, y la dimensión temporal diacrónica adquiere relevancia en las concepciones e investigaciones de ciencias como la química y la biología (Fontana, J., 2003). Retomando la situación de relación estrecha y solidaria entre el análisis histórico y la teoría marxista,

manifestamos nuestra convicción profunda en la necesidad de su fortalecimiento para que la utopía social siga siendo una de las opciones del futuro.

## La propuesta de la historia total y la meta de pensar históricamente

---

### ***El horizonte utópico de la historia total***

Pierre Vilar constantemente subraya la importancia de la reflexión social de algunos de los pensadores de la Ilustración –en el siglo XVIII– sobre la manera de concebir el análisis de la realidad pasada con elementos orientados hacia la síntesis. Aunque es en el siglo XIX cuando surge la teoría general de las sociedades en movimiento planteada por Marx, en las ciencias sociales se presenta un período de retroceso en cuanto a la concepción de una síntesis histórica. Y es solo a comienzos del siglo XX, cuando historiadores y geógrafos –Henry Berr, Vidal de la Blanche, Lucien Febvre y Marc Bloch, entre otros– retoman la propuesta de síntesis, a veces de manera explícita y activa. Éstos consideran que los seres humanos son sujetos históricos que interactúan poniendo en relación los diferentes factores y estructuras de la sociedad, generando un conjunto social único, –y a la vez– complejo e imbricado. Dicha sociedad –en su complejidad– es el objeto del conocimiento social y, por lo tanto, solo hay una historia, la historia social. Pierre Vilar recoge la tradición de la síntesis histórica, enriqueciéndola teórica y experimentalmente, convirtiéndose así en el abanderado de la propuesta de la *historia total*. Con ella nos propone un horizonte utópico enriquecedor de nuestra actividad tanto en la historia razonada como en los procesos de su enseñanza-aprendizaje.

En tanto que experiencia histórica real, la propuesta ha tenido todos los avatares de cualquier proceso de este tipo. Hoy en día, podríamos constatar nuevamente un fuerte retroceso en la medida en que predomina la tendencia a criticar y a rechazar cualquier teoría general de la sociedad, particularmente al marxismo. Además, se duda de sus alcances efectivos porque se toma la propuesta en su sentido literal y no como una utopía orientadora de nuestra actividad, gracias a la cual logramos pensar el *todo social*. En la actualidad existen estudios súper especializados, cuyos autores rechazan explícitamente una perspectiva integradora de los resultados de su trabajo. En realidad, ha sido recurrente la tendencia a mirar la sociedad en compartimentos estancos y aislados. Por ello, en la obra de Vilar se plantean debates teóricos sobre la orientación de los estudios de otras ciencias



sociales sectoriales, tales como la demografía, el derecho y la economía, con los cuales se retoma la cuestión de las relaciones entre las disciplinas:

*La interacción ininterrumpida de todos los elementos de crecimiento constituye nuestro único postulado. Si el crecimiento demográfico explica, en un cierto sentido, el crecimiento económico, él lo implica igualmente, por lo menos a largo plazo. [...] Es cierto, de todas maneras, que el estudio demográfico no puede separarse del análisis social. (1982a, pp. 32-36)*

*Sería tan absurdo negar una evidencia –la fuerza de la cantidad– como creer en una relación simple. [...] Se puede observar que existe una multiplicidad de combinaciones posibles. Quien habla de “potencia”, evidentemente, está haciendo referencia a una perspectiva militar. Los requerimientos militares son a la vez tanto de orden económico como de orden demográfico. La proporción entre las dos exigencias ha variado –en muy diversos sentidos– en el curso de la historia. [...] ¿Pero, el mayor defecto del análisis meramente económico no es acaso el de considerar a los grupos como si ellos viviesen solos o estuviesen dedicados exclusivamente a los solos intercambios económicos? La historia no puede separar el crecimiento de los grupos, de los golpes que dan y los que reciben. (1982a, p. 43)*

*Aún un bello tema más de “historia total”. [...] La Historia hace el Derecho; ella lo deshace también. [...] ¿Es necesario agregar que el Derecho, producto de la Historia, es a la vez un factor de ella? Como todo elemento de la totalidad histórica, el producto se transforma en causa. El es causa por el simple hecho de su posición en la estructura del todo. No existe ningún elemento pasivo dentro de la complejidad histórica. [...] En tanto que forjador de las mentalidades, un derecho refuerza su eficacia, y por ende aquella de las estructuras que él consagra. Las formas mismas de la aplicación de un derecho dependen en gran parte de la historia de las mentalidades. [...] Pero] yo no creó, sin embargo, que sea conveniente confundir la historia del Derecho y la historia de las mentalidades o de yuxtaponer esas dos historias con otras historias más. Es la interacción entre ellas aquello que se debe buscar comprender. (1982a, pp. 289-290)*

*[Precisemos] algunas palabras sobre las estructuras a-históricas. El historiador (sobre todo marxista) se sentirá receloso frente a dicho concepto. Para él todo cambia. Y no hay ningún elemento que sea totalmente independiente de una estructura global que se está modificando también. Si él admite las nociones de “tiempo largo”, de “comunidad estable”, ¿por qué no integraría a estas nociones, eventualmente, las redes persistentes de las más antiguas estructuras, las de la familia o las de los mitos, pues le agradece a los etnólogos el haber construido sus lógicas cuando las descubrieron próximas de su estado*



*de pureza? Pero lo que le interesa especialmente al historiador son los grados, las modalidades, las funciones de esas redes persistentes dentro de las sociedades en transformación. Como siempre, “el entrelazamiento de los tiempos” (1982a, p. 414).*

Se ha querido citar en extenso –nuevamente– porque así se pueden comprender las complejidades de la realidad social y, por ende, las exigencias planteadas por ella misma para su análisis y entendimiento. Pero, si los requerimientos son grandes, los resultados nos ofrecen el placer intelectual de habernos planteado la comprensión de las diversas formas de realización de los seres humanos en su conjunto. La lectura directa de los textos de Vilar, nos permite descubrir la profundidad con que reflexionó permanentemente sobre su propuesta y cómo su análisis y reflexión social dista mucho de ser un pensamiento esquemático y anquilosado. De otra parte, el texto generalmente citado –cuando se quiere señalar cuál es la esencia de la propuesta de Vilar sobre la *historia total*– es de captación complicada. Además, se cita de forma aislada y aparece así como una fórmula abstracta considerada difícil de aplicar. Haciendo referencia a cómo se mantienen los análisis históricos en el cuadro de los espacios políticos de los Estados, aún a pesar de la crítica a la concepción positivista de la historia centrada en las cuestiones políticas y estatales, Vilar desarrolla su propuesta:

*[Ha sido] imposible [lograr hacer] renunciar a examinar por «casos» nacionales al conjunto de las modificaciones del mundo. [Entonces], es preciso pensarlos, situarlos con relación a tales modificaciones.*

*Es necesario también, en cada caso, centrar su atención en los efectos totalizantes. Ya hemos dicho que si la estructura social global es determinante, la estructura «regional» de la sociedad –combinación compleja, estructura de estructuras– debe igualmente ser reconocida en sus efectos. Nosotros abordamos aquí la noción de «historia total» a la cual yo he defendido frecuentemente y que provoca algunos sarcasmos. Como si se pudiese decir todo sobre todo!*

*Por supuesto, de lo que se trata únicamente es de decir aquello de lo cual depende el todo y aquello que depende del todo. Es bastante. Pero es menos que las inutilidades antaño amontonadas por los historiadores tradicionales o, en la actualidad, que los capítulos yuxtapuestos que, como es lógico son confiados a los «especialistas», pretenden tratar del todo (1982a, p. 424).*

El historiador francés resalta los enunciados esenciales de la *historia total*: para comprender los resultados totalizantes hay que establecer cuál es el fundamento determinante de una organización social y cuáles son aquellos elementos directamente determinados por él. O sea, que en la sociedad

hay una serie de elementos y procesos que no están ligados de manera determinada con lo fundamental. En el texto generalmente citado, aparece el verbo “decir”. Pero, para poder decirlo, se requiere de una investigación social –sustentada en la teoría– que nos permita “penetrar” la realidad para poder “apropiársela” en la práctica. De otra parte, aparece el adverbio “*seulement*” que en el texto corresponde con la expresión “únicamente”, el cual genera sorpresas, sabiendo las dificultades que presenta establecer lo fundamental. La sensación de asombro se puede relativizar cuando en el párrafo completo aparecen adverbios como “bastante” y “menos”. El conjunto de los tres términos nos precisa la verdadera dimensión de los objetivos teórico y metodológico del horizonte utópico planteado por Vilar.

Vilar, sintetizando los aportes de Marx en el análisis social, nos muestra cómo elementos y nociones de la economía política son igualmente objeto y concepto de la historia social. Dichos análisis muestran que –desde una perspectiva temporal diacrónica– las estructuras, factores y dinámicas sociales, económicas, políticas y culturales, están “tan estrechamente ligados entre sí, que el verdadero objeto de las ciencias humanas [es] la historia total” (1982a, p. 356). Así, la propuesta de historia-conocimiento total parte del hecho de considerar en todas sus interrelaciones a su propio objeto de conocimiento, la historia-realidad total. Epistemológicamente, la *historia total* es la única que podría analizar al *todo social*. Y, por ello, la *historia total* es esencialmente un método de pensamiento histórico, una manera de *pensar históricamente*.

### ***La meta de pensar históricamente***

Hay una relación integral entre *historia total* y *pensar históricamente*, y Pierre Vilar es el abanderado de este objetivo. Pero, ¿qué es *pensar históricamente*? Un primer elemento de respuesta es el de concebir la realidad social en toda su complejidad y totalidad.

En diversas ocasiones y escritos (Vilar, 1997, pp. 130-131), ha hecho referencia al episodio de cuando se conoce la noticia del levantamiento franquista contra la República española. La reacción de la nodriza gallega –analfabeta e inteligente– frente a las declaraciones del hispanista francés Maurice Legendre, muestra el conflicto de clase. Esa reacción “popular instintiva” es –a la vez– una muestra del *pensar históricamente*. Y, desde la perspectiva del historiador, “son estas pequeñas cosas, inteligentemente percibidas, las que revelan los grandes fenómenos”. Además, como se está haciendo referencia a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es importante recalcar que no es necesario pasar por las aulas escolares para tener la capacidad de *pensar históricamente*. Ya en múltiples ocasiones, los grupos sociales y los pueblos lo han hecho.

Por el contrario, cuando se cae en la *imputación a lo político* –así llamada por Labrousse– para hacer referencia a la tendencia existente en la opinión pública de acusar a un personaje de todos los males, aunque pueda parecer una crítica radical, en el fondo se están desconociendo los elementos profundos de las estructuras sociales y, por lo tanto, no se logra *pensar históricamente*. Igualmente, nos encontramos en la misma situación cuando se personaliza en el discurso a los entes sociales, a las instituciones políticas, como por ejemplo Francia, Colombia, entre otras; y se piensa que esas comunidades son homogéneas y que actúan mancomunadamente, sin tener en cuenta las contradicciones existentes entre los diferentes grupos que las constituyen.

Manifestaciones del *pensar históricamente* se presentan cuando ponemos realidades detrás de las palabras, cuando sabemos distinguir entre la novedad y lo realmente innovador, cuando logramos comprender que hay realidades de mediana y larga duración que son siempre nuevas, vivificantes y clásicas; mientras que hay realidades recientes que nacen viejas aun cuando puedan estar en un momento preciso a la moda. También se piensa históricamente cuando desconfiamos de lo “evidente” y entonces nos preguntamos por el trasfondo y por lo esencial de los fenómenos sociales.

Desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto la *historia total* como el *pensar históricamente* –correlacionados solidariamente– nos permiten plantear unos elementos para las concepciones curriculares de la enseñanza de la Historia. Vilar plantea claramente que la erudición y el enciclopedismo, que es válido solamente en sí y por sí mismo, “está en las antípodas de la noción de historia razonada, de la historia total, del concepto de historia simple y llanamente” (1982a, p. 425). De la misma forma en que no se puede decir todo sobre todo, no se puede saber todo sobre todo. Pero, la *historia total* y el *pensar históricamente* nos ofrecen una perspectiva metodológica para concebir y analizar el *todo social*. Y el conocimiento que tengamos es válido si nos sirve de base para comprender la sociedad en movimiento. Inspirados en las perspectivas abiertas por Pierre Vilar, un grupo de docentes viene desarrollando una serie de actividades de investigación en el aula, utilizando sobre todo la historia oral en tanto concepción, metodología y técnica de la historia y de la sociedad. Consideramos que indagar sobre el entorno presente y pasado nos permite comprendernos como sujetos históricos y, por lo tanto, *pensar históricamente*. De otra parte, teniendo en cuenta nuestra actividad como docentes de educación universitaria, el colega Renán Vega ha planteado en el libro *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar* (1998), el concepto de *pensar historiográficamente*. Partiendo de la actividad de los historiadores y de sus obras como productos sociales e históricos, nos

planteamos analizar las diferentes interpretaciones sobre determinados procesos, la comprensión de la razón de ser de las diversas interpretaciones y, en el fondo, conocer y confrontar las diferentes concepciones del mundo plasmadas en la historia-conocimiento. Nos propusimos entonces *pensar históricamente*, ya que “el historiador está inmerso en la historia y que, a todo momento, existe una significación histórica de la historiografía [...] la cual depende de los cambios del momento” (Vilar, 1982a, p. 357) y del presente del historiador. Por ello, en tanto que docentes-investigadores, debemos ser conscientes de que –por una parte– el estudio, la investigación y la enseñanza de la realidad pasada están impregnadas por nuestra realidad presente, y que –por otra parte– dichos procesos tienen su razón de ser en la función crítica del presente y para la construcción del futuro.

## Conclusión

---

El maestro Pierre Vilar ha dejado como legado una obra historiográfica y teórica que sugiere un gran número de pistas para los historiadores que orientan sus investigaciones sobre las sociedades en movimiento. Su referencia explícita a la teoría marxista –en tanto que concepción del mundo y de la historia– le permitió fundamentar las polémicas universitarias –que adelantó con toda la altura y el rigor– para establecer los elementos cruciales del debate. Así, generó una confrontación con las tesis de cada una de las corrientes de pensamiento para someterlas a la crítica a partir de su propia concepción. De este modo, el debate teórico aparece, más allá de los consensos artificiales, como uno de los factores que indican el dinamismo de la vida intelectual de la academia y de la sociedad en su conjunto.

La experiencia de Vilar como docente-investigador, manifiesta una relación íntima entre el oficio de historiador y el de profesor. En efecto, dichas actividades permiten al historiador entrar en contacto con otros científicos sociales. Es así como se manifiestan los aportes de cada una de las disciplinas al enriquecimiento del análisis de la sociedad en su conjunto. Y, partiendo de una perspectiva epistemológica que considera que el objeto de estudio único es el *todo social*, propone que la historia sea la disciplina constituyente de una teoría general de la sociedad, aun si las relaciones entre las disciplinas engendran dificultades de orden metodológico y semántico. Por nuestra parte, retomando los principios de Marx –varias veces referidos por Vilar– nos parece fundamental desarrollar el concepto de ciencia social en singular, la cual es a la vez una visión crítica, analítica y explicativa de su objeto de estudio, la sociedad en movimiento en la dimensión espacio-temporal.

En la construcción de esa ciencia social, la historia-disciplina debe jugar un papel de vanguardia gracias a la reflexión teórica de los propios historiadores. Para Vilar, el fortalecimiento de la historia razonada debe servir de base a la construcción de una historia-ciencia, que solo alcanzaremos en la medida en que la disciplina se fundamente en el marxismo en calidad de teoría general de la sociedad. Vilar desarrolla creativamente esa relación y analiza la dialéctica de las situaciones coyunturales y de los cambios estructurales, mostrando cómo los actos de los sujetos históricos son factores de fortalecimiento o debilitamiento de las estructuras sociales. De ahí que, en la situación de crisis de la concepción y de las experiencias marxistas –a las que actualmente estamos confrontados– sea necesario *pensar históricamente*, no solamente como historiadores sino también como sujetos históricos comprometidos en la transformación del presente, utilizando nuestras responsabilidades profesionales en los procesos de enseñanza-aprendizaje para desmitificar la información, mostrar las verdaderas innovaciones e intentar hacer comprender el *todo social*.

## Bibliografía

---

Cohen, A.; Congost, R. y Luna, P. (Coords.), (2006). *Pierre Vilar: una historia total, una historia en construcción*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Fontana, J. (2003). *¿Para qué sirve la historia en un tiempo de crisis?* Bogotá: Pensamiento Crítico.

Hobsbawm, E. y Rudé, G. (1978). *Revolución industrial y revuelta agraria. El capitán Swing*. Madrid: Siglo XXI Editores.

Vega, R. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Vilar, P. (1960a). Croissance économique et analyse sociale. En: *Une histoire en construction. Approches marxiste et problématique conjoncturelle*, 13-86. Paris: Hautes Études-Gallimard-LeSeuil, (1982a).

\_\_\_\_\_ (1960b). Marxisme et histoire dans le développement des sciences humaines. Pour un débat méthodologique. En: *Une histoire en construction. Approches marxiste et problématique conjoncturelle*, 320-351. Paris: Hautes Études-Gallimard-LeSeuil.

\_\_\_\_\_ (1964). Histoire sociale et philosophique de l'histoire. En: *Une histoire en construction. Approches marxiste et problématique conjoncturelle*, 352-370. Paris: Hautes Études-Gallimard-LeSeuil.

- \_\_\_\_\_ (1965). Pour une meilleure compréhension entre économistes et historiens. "Histoire quantitative" "ou économie retrospective". En: *Une histoire en construction. Approches marxiste et problématique conjoncturelle*, 295-313. Paris: Hautes Études-Gallimard-LeSeuil.
- \_\_\_\_\_ (1969). L'Histoire après Marx. En: *Une histoire en construction. Approches marxiste et problématique conjoncturelle*, 371-381. Paris: Hautes Études-Gallimard-LeSeuil.
- \_\_\_\_\_ (1973a). Histoire marxiste, histoire en construction. Essai de dialogue avec Althusser. En: *Une histoire en construction. Approches marxiste et problématique conjoncturelle*, 382-425. Paris: Hautes Études-Gallimard-LeSeuil.
- \_\_\_\_\_ (1973b). Histoire du Droit, histoire totale. En: *Une histoire en construction. Approches marxiste et problématique conjoncturelle*, 273-291. Paris: Hautes Études-Gallimard-LeSeuil.
- \_\_\_\_\_ (1973c). La participación de las clases populares en los movimientos de independencia de América Latina. En: P. Chaunu; P. Vilar y E. Hobsbawm. *La independencia de América Latina* (pp. 45-63). Buenos Aires: Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ (1982a). *Une histoire en construction. Approches marxiste et problématique conjoncturelle*. Paris: Hautes Études-Gallimard-LeSeuil.
- \_\_\_\_\_ (1982b). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico* (4ta. Ed.) M. D. Folch (Trad.). Barcelona: Crítica.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdo*. En: R. Congost (Ed.). Barcelona: Crítica.



## El concepto de ciencias sociales: un análisis bibliográfico

Luis Carlos Ortiz Vásquez

En el marco del Seminario de investigación y tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación, surge la necesidad de indagar sobre cuáles son los significados, los sentidos, las visiones y los contenidos del concepto de Ciencias sociales.

En el seminario realizamos la lectura y discusión del libro *Histoire science sociale* de Pierre Chaunu, cuyo título expresa una clara toma de posición frente al debate de incluir la Historia en el campo de las Ciencias sociales, deslindándola de las Humanidades y, aún se podría pensar, de las Ciencias humanas. Sin embargo, observamos que desde el prólogo el autor utiliza expresiones en las cuales se refiere a la Historia como una de las ciencias humanas o ciencias del hombre (Chaunu, 1974, pp. 13-15). Surge así el interrogante, sobre si dichos conceptos son similares e intercambiables, tal como aparecen en este texto y en muchos otros. Entonces, los términos aparecen como si fueran sinónimos y, generalmente, los autores no hacen explícita las razones de la selección de uno o de varios conceptos para un caso determinado.

Cuando iniciamos el seminario, tenía y sigo teniendo una posición sobre la concepción de la historia-conocimiento, que está basada en la propuesta teórica de la *historia total* en el sentido planteado por Pierre Vilar (Ortiz, 2006, pp. 189–205). Sobre la concepción de las Ciencias sociales, considero que la propuesta de una Ciencia social –utilizando el concepto en singular– o Ciencia de la sociedad<sup>1</sup>, en la perspectiva trazada por el marxismo, tiene el valor de darle un peso a la realidad social entendiendo su complejidad e integralidad en el proceso del conocimiento. Y –aun cuando pueda parecer contradictorio– considero necesario subrayar el papel determinante del sujeto cognoscente en dicho proceso, bien sea en el campo de las llamadas “ciencias duras”, “puras” o “exactas”, como en el de las ciencias naturales y las ciencias sociales.

Desde una perspectiva epistemológica, Jean-Michel Berthelot plantea la pertinencia de la cuestión y formula algunos de los interrogantes que permi-

1 Cerroni, U. (1977). *Introducción a la ciencia de la sociedad*. Traducido del italiano por Domènec Bergadà. El título original es *Introduzione alla scienza sociale*. El traductor hace equivalente ciencia social y ciencia de la sociedad. En el texto Cerroni utiliza las expresiones de ciencia social, ciencia social integral, ciencia de la sociedad, ciencia causal de la sociedad, ciencia unitaria de la sociedad y, aún, ciencia social unitaria e integrada. Las expresiones tanto en italiano como en castellano son utilizadas en singular.



ten tratar de abordarla y, al mismo tiempo, genera nuevas perspectivas para la reflexión sobre la temática planteada:

*Las ciencias sociales constituyen aquí nuestro problema. [...] Detrás de la modestia del proyecto analítico se disimula la consciencia de las dificultades de su ejecución: ¿Qué entender exactamente por “ciencias sociales”? ¿Cuáles disciplinas seleccionar o excluir? ¿Qué entender por “epistemología de las ciencias sociales”? ¿Sería posible deducir una orientación común de análisis capaz de responder a la dispersión de las especificidades disciplinarias? ¿Cómo controlar las diversidades de escuelas, de interpretaciones y de puntos de vista? (Berthelot, 2001, pp. 2-3)<sup>2</sup>.*

De otra parte, es pertinente recordar a Pablo González Casanova, quien refiriéndose a la situación actual de las ciencias sociales, pero también incluyendo a las humanidades como si conformaran un conjunto integral, y sobre todo, teniendo en cuenta la perspectiva social propia de estos conocimientos, señala:

*La actual reestructuración de conceptos en ciencias y humanidades plantea problemas de congruencia y rigor, que no son meros ejercicios académicos. La inconsecuencia con los resultados de esta reestructuración afecta la vida académica y la acción política (González, 2002, p. 3).*

Fernando Vidal, haciendo referencia a la significación que en la conformación de la ciencia moderna tienen la “ciencia del hombre” y la “ciencia social” –en singular y entre comillas, porque el sentido de dichas expresiones es particular en el siglo XVIII y comienzos del siglo XIX– realiza un balance puntual de los textos franceses que atañan al papel mencionado pero, también, a la cuestión conceptual:

*En suma, a pesar de las advertencias, la historia es concebida en función de las categorías actuales, y hecha a partir de ellas. Es así como procede una “antología de las ciencias del hombre” que sinonimiza [neologismo ilustrativo] “ciencias del hombre”, “ciencias humanas” y “ciencias sociales” (siempre en plural) antes de ofrecer un recorrido panorámico de Plótino [siglo III] a la segunda mitad del siglo XX (Filloux y Maisonneuve, 1991, 2v.). En cuanto a los retos sobre los cuales trata la revista Sciences humaines en febrero de 1993, no se plantea la cuestión de la ciencia integrada, la cual no hace parte ni de los “clivajes decisivos” ni de las “cuestiones fundadoras”. Aunque considerablemente más sensible a la historicidad y a los peligros de definiciones retrospectivas, la situación se reproduce en el volumen*

2 Para Berthelot, la idea de control es sinónimo de verificación.

*colectivo Les débuts des sciences de l'homme [sic, aparece como título de libro] (Lécuyer y Matalon, 1992). En verdad es difícil y, aún inútil, asignarle definiciones tan distintas a unos términos cuyo uso se comprueba variable; y sería injusto de criticar a los autores de las obras mencionadas por no haber tratado el problema que nos interesa. Se trata únicamente de constatar que los conceptos de "ciencia social" o de "ciencia del hombre" en singular no desempeñan ningún papel en el devenir histórico presentado por ellos sobre las ciencias del hombre (Vidal, 1999, p. 62).*

El autor liga la cuestión conceptual con el desarrollo histórico en la conformación de una propuesta científica y socio-política, encarnada bajo el concepto "ciencia del hombre" y con las diferencias en los proyectos de constitución de las ciencias del hombre, resaltando la ruptura epistemológica existente entre los dos procesos y, de esta manera, subrayando cómo el uso de cada concepto designa perspectivas teóricas específicas y propuestas socio-políticas divergentes o, por lo menos, diferentes.

Sostenemos que detrás de cada expresión designando un conjunto de conocimientos, disciplinas y/o ciencias, existe –de manera implícita o explícita– una concepción teórica, epistemológica, metodológica y de proyecto social, lo cual exige una utilización diferenciada y rigurosa de cada una de las expresiones por ser verdaderos conceptos ligados a visiones del mundo y de la sociedad.

Las lecturas realizadas permiten observar que la cuestión no se puede limitar a dar una definición, sino que también existe una problemática socio-histórica en lo que respecta a la actividad intelectual de mujeres y hombres en períodos concretos. A partir de este primer interrogante se plantean otros puntos, como por ejemplo: ¿cuál es la relación del concepto de ciencias sociales con conceptos tales como ciencia social, ciencias de la sociedad, ciencia del hombre, ciencias del hombre, ciencias humanas, las humanidades, entre otros? ¿Cuáles son las ciencias, las disciplinas y los saberes que, a través del tiempo, constituyen a las ciencias sociales y cómo se interrelacionan entre sí y con otros campos del conocimiento? ¿Cuáles son los cuestionamientos y desafíos actuales de las diferentes concepciones –pero con una matriz común– que nos permiten hablar de ciencias sociales? Sobre estos interrogantes vamos a reflexionar a partir de la lectura analítica de una variedad de textos de filosofía, epistemología e historia de las ciencias, especialmente las ciencias sociales: artículos, compilaciones, libros, tesis, revistas, diccionarios y enciclopedias especializadas publicadas en inglés, italiano, castellano y francés. La mayoría de la bibliografía es francesa porque tengo familiaridad con su literatura teórica e histórica, y –sobre todo– como lo señala el sociólogo holandés Johan Heilbron en *Naissance*

*de la sociologie*, existen unas “singularidades de la evolución francesa [...]”. Las contribuciones francesas han jugado un rol pionero en la génesis de la sociología” (2006, p. 23). A lo cual, podemos añadir que ese rol también se presenta en la disciplina histórica y en diversas teorías sobre el mundo social. Así, en ello se reúnen intereses subjetivos y condiciones objetivas del desarrollo histórico de la academia y de la actividad científica.

### Acerca de las clasificaciones de las ciencias

---

El análisis bibliográfico comienza naturalmente por la consulta en los diccionarios enciclopédicos dedicados de manera particular a las ciencias sociales, a las ciencias humanas, a la filosofía, a la epistemología y a ciertas ciencias o disciplinas específicas, principalmente la sociología. Aquí no vamos a plantear la cuestión sobre si las ciencias sociales son verdaderas ciencias –debate teórico y epistemológico– ni de la sociología de las ciencias con respecto a la pretendida jerarquización de los saberes y conocimientos científicos. Sin embargo, los lectores podrán constatar que la cuestión no está completamente ausente porque en varias citas ella aparece señalada.

En este tipo de diccionarios, la tendencia es a reflexionar sobre los conceptos enmarcados en diferentes teorías y propuestas metodológicas. Nuestro propósito es similar y podríamos decir que al abordar un solo concepto central y una serie de conceptos próximos, podemos subrayar la diversidad de interpretaciones a través del tiempo y del espacio de este conjunto conceptual. Por ello:

*Sería temerario [...] pretender aportar una definición precisa de los términos comúnmente utilizados: lo definido no debe ser confundido, por el solo hecho de proponer algunas referencias semánticas, con lo definitivo aún en el caso remoto que ésta noción pueda tener su espacio en cualquiera tentativa científica. Toda definición de inspiración estrechamente normativa se choca necesariamente con el hecho histórico concreto y si se quiere imponerla, ello tendría como único resultado limitar un diccionario, en principio impersonal y objetivo, a una serie de interpretaciones escolares (Thinès y Lempereur, 1984, p. 20).*

Aun cuando diferimos de la idea de calificar un diccionario como “impersonal y objetivo”, nos parece importante retener el planteamiento sobre la historicidad de las palabras y de los conceptos.

En la mayoría de enciclopedias consultadas el concepto de ciencia –sin ningún calificativo– aparece como entrada. Con menor frecuencia apare-

ce el de disciplina. En el primer caso, se inicia presentando la etimología latina: ciencia es sinónimo de saber. Esta definición nos plantea en sí una dificultad, porque hoy en día la tendencia es a considerar diferente el saber y la ciencia. Para llegar a las diversas acepciones que el término posee, es necesario considerar el concepto en su historicidad y tener en cuenta las visiones teóricas a partir de las cuales se enuncian los diferentes significados. Además, es necesario ir más allá de la palabra para establecer su significación en un contexto determinado y teniendo en cuenta que el tiempo histórico no es lineal y, por lo tanto, que detrás de una misma expresión pueden existir rupturas esenciales teórica y epistemológicamente.

Una diferencia importante es la utilización del concepto en singular o en plural. Hasta la Edad Media la utilización más corriente era el uso del concepto en singular, dándole un sentido fuerte a la expresión. Sin embargo, con anterioridad ya algunos pensadores –como Aristóteles– utilizan la expresión en un sentido amplio e insisten en la diversidad de ciencias. Esta tendencia es marginal. Por el contrario, lo propio de la época moderna es la utilización del concepto en plural, subrayando los elementos disímiles en relación tanto con el objeto como con el método específico de cada una de las ciencias (Ferrater, 2001, 1 v.).

Con la concepción y existencia de la diversidad de ciencias, se plantea su clasificación y jerarquización. Existen a través de diferentes períodos varias propuestas de clasificación, pero ello se genera a partir de la época moderna:

*En un sentido estricto, la clasificación de las ciencias es un tema específicamente moderno, pues solamente apareció al reconocerse lo que se ha llamado la “independencia de las ciencias particulares con respecto a la filosofía”. En un sentido amplio, sin embargo, la clasificación de las ciencias es análoga a la clasificación de los saberes y a las subdivisiones de la filosofía frecuentemente discutidas por los filósofos antiguos y medievales (2001, 1 v., p. 553)*

Las diversas propuestas de clasificación modernas se pueden sistematizar según su objeto (ciencias de la naturaleza, ciencias humanas, ciencias sociales, ciencias lógico-formales, ciencias del espíritu), según su método (ciencias nomotéticas, ciencias idiográficas, ciencias especulativas, ciencias experimentales, ciencias de la observación, ciencias de la explicación, ciencias de la comprensión) y según su función (ciencias fundamentales y ciencias aplicadas) (Ferrater y Nadeau, 1999). En la actividad científica propiamente dicha, los lazos y los préstamos entre unas y otras ciencias son permanentes y profundos. La distinción entre las ciencias y los grupos en los cuales se clasifican dista entonces de ser infranqueable, pero aparece

acentuada en la actividad social de las ciencias y en la actividad académica. En el caso de la educación francesa, existe una clara separación entre las Letras y las Ciencias, lo cual se traduce en la organización institucional de los estudios superiores. En realidad, ella no es exclusiva de la institucionalidad francesa, porque la organización fue tomada de las propuestas de la Academia de Berlín. Dicha separación –para sus defensores– se basaría en la diferencia existente entre la subjetividad humana y la objetividad de la naturaleza. Habría que anotar –aun cuando parezca obvio– que nosotros los humanos hacemos parte de la naturaleza (Aróstegui, 1995, p. 155) –es cierto que existen ciencias y disciplinas que estudian al ser humano de manera dicotómica, bien sea como ser vivo o ser social– y, sobre todo, que la ciencia o las ciencias son el resultado de las actividades de los hombres en sociedad.

La separación entre los grupos de ciencias es permeable porque se comparan diferentes tipos de ciencias. Así, en epistemología tienden a distinguir entre las ciencias formales –clasificadas según su objeto– y las ciencias empíricas –clasificadas por su método experimental o por la observación–. Las primeras se caracterizarían por ser analíticas y *a priori*, mientras que las segundas serían sintéticas y *a posteriori*. Pero la separación tajante entre análisis y síntesis es puesta en cuestión por autores como Willard Quine, para quien entre los dos enunciados hay una relación de continuidad (Nadeau, 1999, pp. 628–629, 636). En cuanto a las ciencias sociales, en la clasificación según el método utilizado, podemos encontrar que unas son catalogadas como idiográficas, especialmente la historia –aun cuando es pertinente preguntarse por cuál tipo de historia– y otras como nomotéticas. En las ciencias de la observación encontramos ciencias naturales, como la botánica, y ciencias sociales como la geografía y la etnología. Es decir que las ciencias sociales, así como las ciencias humanas –caracterizadas por su objeto– aparecen ubicadas de forma diversa en las clasificaciones según el método y la función. Aún, es posible señalar que en el conjunto de una ciencia, hay áreas de la misma que se pueden ubicar en diferentes clasificaciones. Así, en el caso de la psicología, ciertos estudios se reclaman de las ciencias naturales, otros de las ciencias humanas y otros más de las ciencias sociales, como es el caso de algunas corrientes de la psicología social. Con ello queremos indicar que una ciencia o algunas áreas de la misma son catalogadas según las perspectivas planteadas por una corriente de pensamiento. Por ejemplo, los biólogos evolucionistas plantean que sus trabajos hacen parte de las ciencias sociales (Bourdieu, 1997).

Aun cuando ya las mencionamos, en las clasificaciones anteriormente señaladas no aparece ninguna en la cual se catalogue a las ciencias con los calificativos de puras, duras y exactas. Dichas expresiones marcan la

pretensión de dar un posicionamiento jerárquico y una búsqueda –por parte de sus promulgadores– de privilegios individuales e institucionales. Sin embargo, la pretensión no llega a calificar explícitamente a otros grupos de ciencias como impuras, blandas e inexactas, pero ello se sobreentiende. Pierre Bourdieu se subleva contra esta visión, sin dejar de señalar las dificultades en las cuales se encuentran las ciencias sociales:

*Dicho de otra manera, es necesario salir de la alternativa de la “ciencia pura”, totalmente emancipada de toda necesidad social, y de la “ciencia sierva”, obligada a responder a todas las imposiciones político-económicas. El campo científico es un mundo social y en tanto que tal, él ejerce coacciones, pedidos, etc., pero que son relativamente independientes de las coacciones del mundo social global englobante. De hecho, las coerciones externas, de cualquier tipo que sean, solamente se ejercen por intermedio del campo, y mediatizadas por la lógica del campo mismo. Una de las manifestaciones más visibles de la autonomía de un campo es su capacidad a refractar, mediante la reinterpretación bajo una forma específica [y aceptable] de las coacciones y pedidos externos. [...]*

*Digamos que entre más un campo es autónomo, más su poder de refracción es potente, mayor es su capacidad de transfigurar las coerciones externas hasta tal punto de convertirlas en perfectamente irreconocibles. El grado de autonomía de un campo tiene como indicador principal su poder de refracción, de reinterpretación. Inversamente, la heteronomía de un campo se manifiesta esencialmente en el hecho de que los problemas externos, prioritariamente los problemas políticos, lo influyen directamente. Hay que decir que la “politización” de una disciplina no es el índice de una gran autonomía. Y, una de las mayores dificultades que encuentran las ciencias sociales para acceder a su autonomía es el hecho de que gente poco competente, desde el punto de vista de las normas específicas, puedan siempre intervenir a nombre de principios heterogéneos sin ser inmediatamente descalificados.*

*Si Ud. trata hoy en día de decirles a los biólogos que uno de sus descubrimientos es de izquierda o de derecha, católico o no católico, Ud. va a generar una franca hilaridad, pero ello no fue siempre así en el pasado. En sociología, Ud. puede aún decir este tipo de cosas. En economía, eso puede evidentemente decirse, aún si los economistas se esfuerzan por hacernos creer que ello ya no es más posible (1997, pp. 15-16).*

La concepción de campo científico nos muestra que en él se manifiestan tanto fuerzas internas como externas en constante lucha. El peso de cada una de esas fuerzas indica la capacidad de autonomía de cada ciencia.

Dicha capacidad no es eterna ni permanente sino histórica, o sea que ella evoluciona o involuciona a través del tiempo.

El debate teórico y epistemológico sobre los elementos comunes que nos permiten concebir y delimitar un grupo de conocimientos para denominarlos como ciencias, y sobre la manera de clasificarlos, es permanente y contrapone diferentes concepciones del mundo, del pensamiento y del conocimiento. Tomando las clasificaciones en su conjunto y como afirma Ferrater en el *Diccionario de filosofía*, se puede establecer que:

*Un rasgo común a todas las clasificaciones de las ciencias es su caducidad. Ello es comprensible: las ciencias están continuamente en formación; ciertos territorios límites dan lugar con frecuencia a ciencias nuevas; ciertas ciencias pueden insertarse en dos o más casilleros, etcétera. Ahora bien, tales inconvenientes no significan que las clasificaciones en cuestión sean inútiles; representan esfuerzos para sistematizar y ordenar cuerpos dispersos de conocimiento, y pueden aceptarse siempre que quienes las propongan tengan presentes dos límites inevitables: el primero es su inagotabilidad; el segundo, su provisionalidad (Ferrater, 2001, p. 556).*

Además, como en el caso de las ciencias sociales en su relación con las ciencias humanas, desde una perspectiva externa, sus clasificaciones y contenidos varían según tradiciones académicas y la concepción predominante en el devenir histórico-social de los debates científicos y académicos.

## Visiones de las ciencias y concepciones lexicográficas

---

Los contenidos de los diccionarios especializados consultados muestran que cada uno de ellos dista de ser un texto “impersonal y objetivo”. Nuestra posición es bastante crítica con respecto a las posiciones de relativismo absoluto, en el cual “todo se vale” y por medio del cual se equiparán actividades humanas de variada naturaleza con la actividad de los profesionales con conocimientos de la realidad social, humana y natural. Al mismo tiempo somos críticos de las posiciones que proclaman que en algunas de las actividades del conocimiento se puede alcanzar –dada las cualidades del objeto de conocimiento– la objetividad y la verdad absoluta. Los conocimientos, la(s) ciencia(s) y las disciplinas son fenómenos socio-históricos en los cuales el papel del sujeto cognoscente, inmerso en su contexto, es fundamental. Retomando la posición epistemológica de Adam Schaff, el conocimiento alcanzado es de mayor veracidad y certitud cuando el sujeto cognoscente profesional hace explícita su cosmovisión y su concepción teórica con respecto a la cuestión analizada (Schaff, 1998). Las enciclope-



días y diccionarios no son una excepción a la regla. La escogencia de las entradas, los términos y conceptos, y sus significados, tienen implícita o explícitamente la orientación teórica y conceptual del autor o de los autores de la obra. Esta característica de los textos es un fenómeno normal. Lo criticable es no hacer explícita a los lectores la posición desde la cual se habla y se escribe. Así, por ejemplo, en una de las últimas obras de este tipo editadas en francés (Mesure y Savidan, 2006), los directores de la publicación explican que el proyecto plantea realizar una obra de referencia de carácter pluralista pero que al mismo tiempo “toma sus distancias con el fantasma de la neutralidad”. Frente a lo que ellos consideran la “nueva edad de las ciencias humanas”, en la cual los grandes sistemas y paradigmas de explicación del mundo han periclitado, ellos sustentan:

*Sobre este punto [la desaparición de la influencia de los grandes paradigmas], las ciencias humanas han verdaderamente realizado su revolución copernicana. Si ellas pueden aún referirse a esos marcos teóricos, ellas no los erigen nunca más como dogmas soberanos. Ahora, ellas son más abiertas, más serenas y, por lo tanto, más eficaces. Desde esa perspectivas, ellas participan de esa dinámica reflexiva característica de nuestra modernidad, dinámica que ellas contribuyen igualmente a reforzar y haciéndonos, de manera ininterrumpida, más inteligibles a nosotros mismos. De otra parte, en un mundo en plena transformación, trabajado cada vez más, por la lógica del individualismo democrático, ellas dan constancia que es al individuo a quien hay que tomar en serio, ese autor ciertamente inmerso en contextos sociales e históricos que lo limitan y lo coaccionan, pero es de él de quien se trata de captar el sentido de su acción. Más que nunca, ellas ameritan ese calificativo de “ciencias del hombre”, del cual ellas no deben sino enorgullecerse (Mesure y Savidan, 2006, pp. 8-9).*

En el texto citado, los autores hacen referencia circunscrita a las ciencias humanas, obviamente. Sin embargo, ellos equiparan los conceptos ciencias del hombre y ciencias humanas. Además mantienen una coherencia en la utilización de la expresión, lo cual es relativamente raro en los textos consultados, en los cuales es frecuente utilizar de manera intercambiable las expresiones ciencias humanas y ciencias sociales. Es más, en el texto se enuncia la razón de ser de la expresión ciencias humanas. Y de manera implícita se marca la diferencia con las ciencias sociales. Sobre este tema volveremos más adelante.

Sobre todo nos interesa señalar lo relativo a la toma explícita de posiciones teóricas. Los directores señalan claramente su concepción teórica, el individualismo democrático. Sorprendentemente, se puede deducir que para ellos este paradigma no es catalogado como un gran relato. Aquí tenemos una de las argucias del debate académico. De igual manera, los



directores subrayan su rechazo a la falsa neutralidad y su apertura pluralista; propuesta con la cual lo menos que uno puede estar es de acuerdo. El conjunto de entradas del *Dictionnaire* comprende tres grandes grupos: artículos metodológicos y epistemológicos; presentación de las grandes escuelas actuales; y, notas sobre los autores referenciados hoy en día por los investigadores en ciencias humanas. La selección está enunciada claramente; la cuestión que surge es si ella ha sido llevada a la práctica. Veamos el caso de los autores que aparecen mencionados en el texto. La mayoría de ellos son autores de la academia francesa, pero están también reseñados otros autores del mundo cultural Occidental, particularmente anglosajones. Todo lector de diccionarios busca, entre otros, los temas que le interesan desde su cosmovisión y los autores con los cuales tiene afinidades teóricas. Nosotros encontramos varios de los autores con los cuales encontramos afinidades de tipo teórico, metodológico y/o temático (Walter Benjamin, Marc Bloch, Pierre Bourdieu, Noam Chomsky, Georges Duby, Karl Marx, Yves Lacoste, Michèle Perrot, Madeleine Rebérioux, Jean-Pierre Vernant, Pierre Vidal-Naquet, Michel Vovelle, entre otros). Pero igualmente pudimos constatar ausencias que nos llaman la atención. No aparecen, en el ámbito de la geografía, David Harvey y Henry Lefebvre; en el campo de la historia-disciplina, Pierre Vilar, Josep Fontana, Eric Hobsbawm, Edward P. Thompson y Raymond Williams. No aparece Immanuel Wallerstein como autor repertoriado, pero sí como autor de un texto sobre Fernand Braudel. Aclaremos que hay varios pensadores que aparecen reseñados e igualmente como autores de textos, lo cual es lógico si se trata de ver las concepciones teóricas de influencia en la actualidad.

De los ausentes que yo menciono, salvo Fontana, todos los autores son franceses o anglosajones; o sea, que se encuentran en los grupos a los cuales pertenecen la mayoría de autores repertoriados; no hago mención de pensadores de otras áreas culturales intencionalmente. Estos autores desarrollan o desarrollaron su actividad en las áreas de la geografía y la historia, disciplinas que en el *Dictionnaire* aparecen como parte de las ciencias humanas. Sin embargo, puede existir la posibilidad de que estos autores no se encuentren en el grupo de pensadores referenciados por los investigadores en ciencias humanas, condición de base de la escogencia. Tomemos este enunciado como una hipótesis y confrontémoslo con la realidad existente en el campo de la actividad investigativa. Así –en el ámbito de la geografía– de una parte, los trabajos de David Harvey sobre los efectos de los cambios en los sistemas de producción industrial en la utilización y las dimensiones del espacio-tiempo, y de otra, la teoría de Henry Lefebvre sobre la producción social del espacio, tienen hoy en día una marcada influencia en los trabajos de investigación geográfica (Ortega, J., 2000 y Nogué, J., 2001). La influencia del historiador francés Pierre Vilar en los círculos académicos

del Estado español –particularmente en las regiones de la nación catalana– y de Iberoamérica, data de varios decenios y aun hoy en día se mantiene (Cohen, Congost y Luna, 2006); del historiador catalán Josep Fontana podemos señalar igualmente la importancia de sus trabajos historiográficos y su influencia en el área iberoamericana. Eric Hobsbawm es tal vez el historiador con mayor acceso a los medios de información internacionales, y las múltiples ediciones de su libro *Historia del siglo XX* en diferentes idiomas, muestran una influencia que va más allá de los círculos académicos mundiales (Hobsbawm, 1994). En el caso de Vilar y Hobsbawm, es probable que los directores del *Dictionnaire* hayan sido influenciados por la reticencia de las editoriales francesas para publicar los últimos libros de estos dos historiadores. Solo después de unos debates académico-políticos (Anderson, 2005), se publicó la versión francesa del libro de Hobsbawm; sin embargo, el texto original en francés de *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos* (1997) de Vilar espera aún su publicación. En el caso de Eric Hobsbawm es legítimo plantearse la cuestión sobre si su libro *best seller* ha generado un impacto en la investigación. Pero sus textos sobre el nacionalismo y la tradición sirven de referencia actual en los trabajos al respecto. Su texto sobre la rebeldía orienta los trabajos referidos a la historia de las mafias y, particularmente, a la violencia en el caso colombiano. Estos tres textos han sido editados o reeditados en castellano en el último decenio, como muestra de su difusión actual (Hobsawm, 1997, 2001, 2002). Edward P. Thompson es una referencia obligada en el campo de las investigaciones de historia social, aun cuando esta área ha perdido la centralidad teórica y de producción bibliográfica alcanzada durante varios decenios del siglo XX. Además, Edward P. Thompson y Raymond Williams se encuentran dentro de los precursores de los estudios culturales, concepción teórica que actualmente tiene un importante desarrollo en la investigación, no solo en Occidente sino mucho más allá.

Este somero diálogo entre hipótesis y datos empíricos –a la manera metodológica recomendada por Thompson– nos permite ratificar la sorpresa por las ausencias señaladas. Los autores que acabamos de mencionar –como ausentes– tienen una relación con el marxismo. No podemos decir que planteen posiciones unificadas, pero los elementos esenciales de sus obras están ligados de diversas maneras con las posiciones teóricas de los marxismos. Por ejemplo, las concepciones sobre el fenómeno nacional de Hobsbawm y de Vilar difieren bastante, aun, se puede decir que se contraponen. En cuanto a las escuelas de pensamiento, otro de los grupos temáticos del *Dictionnaire*, es importante señalar que aparecen entradas –con toda razón– para Ferdinand de Saussure, Claude Levi Strauss y el estructuralismo; para Bronislaw Malinowsky, Robert Merton, Talcott Parson, Alfred Radcliffe-Brown y el funcionalismo; para Sigmund Freud y el freudismo; para Karl

Marx, pero no para el marxismo ni –eventualmente– para el materialismo dialéctico e histórico; pero sí aparecen entradas para la social-democracia y el socialismo. Parecería que no habría igualdad en la llamada desaparición de los grandes paradigmas. No estamos quejándonos de estas ausencias pero sí las estamos constatando; y planteamos que, si bien los directores denuncian justamente las falsas neutralidades, no llegan a alcanzar una posición ampliamente pluralista. Más allá de estas constataciones, la obra de Mesure y Savidan tiene una posición teórica no solamente explícita sino también propia del campo de las ciencias humanas. Ello, nos permite señalar que en este tipo de obras, para algunos “objetivas”, existen posiciones teóricas y metodológicas que generalmente, no como en el caso del *Dictionnaire*, aparecen solo de manera implícita y, aun, planteando un pretendido “objetivismo”.

En la mayoría de los diccionarios especializados, la posición teórica predominante se puede caracterizar como de cientificismo epistemológico, “concepción según la cual las ciencias físicas ofrecen el único modelo válido de método que debe regir para la biología y aun para las ciencias humanas” (Morfaux, 1980-1999, p. 325). Un ejemplo de esta concepción lo podemos observar en los ya mencionados autores Thinès y Lempereur, quienes proponen hacer una obra “impersonal y objetiva”, la cual comienzan señalando:

*La delimitación precisa de los dominios ubicados actualmente bajo la denominación de ciencias humanas todavía genera problemas. De conformidad con ello se podría poner en causa el título mismo de una obra general que tiene por objetivo codificar el vocabulario utilizado en ese sector del conocimiento. Ese tipo de objeciones se fundamenta en la concepción normativa que uno tiene sobre la extensión teórica de esas ciencias.*

*El uso común adoptado espontáneamente utiliza el plural para calificarlas. Pero, no parecería que “las ciencias humanas” designen una realidad comparable, aun sobre el plano de la definición, a aquellas que engloban, por ejemplo, las expresiones de las “ciencias físicas” o “las ciencias biológicas”. En estos dos últimos casos, para no hablar sino de ellos, la unidad de dominio es obvia: a pesar de sus diferencias específicas, los problemas y los métodos de la física y la biología se enraízan en una realidad común, porque el observador es necesariamente distinto del fenómeno que está estudiando. Los análisis epistemológicos muy diversos del concepto de objetividad manifiestan sobre ese aspecto una significativa convergencia (Thinès y Lempereur, 1984, p. 19).*

El proyecto de objetividad también es compartido por Louis-Marie Morfaux, quien subraya la vaguedad del lenguaje filosófico:

*Se ve que las dificultades para redactar un vocabulario coherente, partiendo de datos lingüísticos de tan variada naturaleza, son extremas. En efecto, en las ciencias llamadas exactas, el sentido de los términos es fijado por acuerdos universales entre los doctos, sea que ellos mismos asignen una significación única a ciertas palabras del lenguaje corriente [...] sea que ellos fabriquen completamente vocablos que no son utilizados en el lenguaje común sino por sus primeras definiciones [...] eliminando con estos procedimientos el equívoco congénito del habla ordinaria, la cual si bien hace la riqueza de la expresión literaria, sería para ellas una fuente de confusión. Ahora bien, si las ciencias humanas se esfuerzan permanentemente para alcanzar una objetividad similar, ellas están todavía muy lejos y en cada una de ellas reinan diferentes doctrinas y escuelas. Particularmente, los investigadores se dividen entre aquellos quienes, tomando como modelo las ciencias experimentales, imitan sus métodos, y aquellos quienes rechazan la abstracción del sujeto y de sus actos en el desarrollo de su disciplina (Morfaux, 1980-1999, p. 3).*

Quien hace abstracción de la realidad y de la historia de las ciencias es el autor. En cualquiera de ellas, aun en las llamadas ciencias exactas, los actos de los sujetos son esenciales para llegar a acuerdos para fabricar vocablos, experimentar o crear escuelas y doctrinas. Es cierto que en las ciencias sociales y en las ciencias humanas la utilización del lenguaje requiere de la elaboración de un marco conceptual preciso y explícito, que permita la lectura y la comprensión tanto de las investigaciones como de los textos. Además, la situación se agrava porque, como lo señala Bourdieu en el texto arriba citado, hay personas que abusivamente toman la vocería de una ciencia o una disciplina utilizando el lenguaje sin ninguna rigurosidad. El presente texto surge precisamente de la necesidad de analizar la utilización del concepto de ciencias sociales y su entorno teórico en diversos contextos espacio-temporales específicos.

Frente al proyecto de búsqueda de la objetividad, surgido de la concepción del cientifismo epistemológico (idealización de la física y su modelo), en el mismo campo de la filosofía se plantean otras alternativas, “otras doctrinas y escuelas”, lo cual, para nosotros, no pone estos conocimientos en una situación de detrimento intelectual y científico frente a “las llamadas [ciencias] exactas” porque ello es lo propio del quehacer científico y académico. Así, Robert Nadeau en su *Vocabulaire* plantea una visión de la epistemología:

*[...] parte de la filosofía que se ocupa del conocimiento científico [...] desde el punto de vista de su validez en tanto que conocimiento [...]. Por esta razón, la epistemología está dedicada a la búsqueda de criterios: criterio de demarcación entre ciencia y metafísica o también entre ciencia y pseudociencia, criterio de delimitación entre las disciplinas, criterio de diferenciación global entre ciencias naturales y ciencias sociales, [...] criterio de verdad de los enunciados.*

*Una primera aclaración se impone desde el comienzo. Se ha criticado a la epistemología de pretender ser la teoría de EL método científico, como si, después de la revolución galileana, no hubiera existido sino un solo método válido en la ciencia experimental y como si, aun hoy en día, existiera un único método que lograra hacer consenso en todas las disciplinas y entre todos los científicos. [...] Así y para decir las cosas claramente, la epistemología ni supone ni nos obliga a aceptar la existencia de un único método científico, el cual sería la vía real hacia la Verdad.*

*[...] Con el papel creciente de la ciencia], se hace mayor la necesidad de elaborar un lenguaje apto para favorecer al máximo la interdisciplinariedad. En la investigación científica, es cada vez más imperioso pensar en términos de pasarelas, de atajos, de combinación de enfoques, de mezclas de perspectivas disciplinarias. [...] Nosotros sostenemos que el lenguaje epistemológico puede ejercer ese papel [...].*

*[...el cual] tiene ahora el estatuto de un verdadero idiolecto: él está constituido de un vocabulario técnico y, en la práctica, cerrado semánticamente, de tal manera que un análisis lexicográfico puede tomarlo directamente por objeto.*

*[...] nuestro Vocabulario servirá a todos los lectores de textos científicos diversos, tanto en el sector de las ciencias humanas y sociales como también de las ciencias de la naturaleza o de las ciencias matemáticas. [...] Los lectores, interesados por las consideraciones metacientíficas, encontrarán aquí, más allá de un repertorio terminológico, un instrumento de análisis apto para esclarecerles el sentido preciso de las palabras que componen ese vocabulario especializado, las cuales, más que cualquiera de las otras, frecuentemente son polisémicas. De esta manera, ellos tendrán acceso a numerosos conceptos técnicos que esas palabras y expresiones sirven a manifestar (1999, introducción).*

Los análisis lexicográficos de Nadeau toman como objeto central –no exclusivo– de estudio, el vocabulario de las ciencias empíricas y las ciencias lógico-matemáticas. Pero éstas no se toman como modelo de exactitud al cual las otras ciencias deben pretender alcanzar sin nunca poder realizarlo. Estos análisis, realizados a partir de la lingüística –una de las ciencias humanas, según la nomenclatura francesa– y de la epistemología, tienen una

perspectiva interdisciplinaria que permite aprovecharlos en los diferentes conocimientos científicos. Estas nuevas tendencias, que se proponen sobrepasar las visiones dualistas de las diferencias entre las ciencias, surgen y se fortalecen a partir del decenio de los sesenta del siglo XX con el desarrollo y consolidación de nuevas formas de interrelación de los conocimientos – multi, inter, transdisciplinaria – y de la epistemología, tanto en su sentido de teoría de la ciencia como en el de teoría del conocimiento.

## El concepto de ciencias sociales y su campo conceptual según los diccionarios especializados

---

La revisión de un buen número de obras especializadas ha permitido constatar que la tendencia generalizada es no incluir dentro del repertorio lexical el concepto de ciencias sociales<sup>3</sup>. Situación semejante se presenta en el caso del concepto de ciencias humanas. En estos casos, uno tiende a preguntarse si la problemática planteada es pertinente. En varios textos el concepto aparece en el marco de la entrada correspondiente a social. Así para Lalande, la expresión “ciencias sociales” es “un término muy amplio que concierne no solamente a la sociología sino también a todas las ciencias relativas a la sociedad” (1988, p. 998). Situación similar se presenta en el texto de Morfaux, quien considera que se deben distinguir dos sentidos en el concepto; con esto se refiere a: “1) [sentido estricto,] la sociología o *sociología general*, ciencia de síntesis de las diversas ciencias sociales particulares; 2) sentido amplio, todas las ciencias relativas a un cierto aspecto de la sociedad” (1980–1999, p. 333). Thinès y Lempereur incluyen el concepto de ciencia social –en singular– dentro de la entrada general del término social. Para ellos, en una definición que va más allá de la especie humana y que plantea relaciones entre ciencias:

*se entiende generalmente por ciencia social toda disciplina que trata de los aspectos originales involucrados por la reunión de individuos en asociación, cualquiera que sea su naturaleza biológica. Dado que no pueden existir hombres sin sociedad, la mayoría de las ciencias humanas dependen de la ciencia social por uno o por otro de sus aspectos (1984, p. 82).*

François Dubet en el artículo “Sociedad”, nos da una pista para explicar la ausencia de ese término en los diccionarios especializados; la cual podemos extrapolar al concepto de ciencias sociales:

---

3 Se refiere, entre otros tantos, a los textos ya citados de Ferrater, González, Casanova y Nadeau.

*Así como muchas especies animales, todos los hombres viven en sociedad: sin embargo, así como las obras [lexicográficas] de biología no presentan el artículo "Vida", la mayoría de las enciclopedias y de los diccionarios de ciencias sociales no incluyen tampoco el artículo "Sociedad". Esto podría explicarse simplemente: el objeto de las ciencias sociales, de la sociología especialmente, siendo la sociedad, no es posible definirla de manera precisa, las ciencias de la sociedad están corriendo detrás de un objeto cuyo "centro esta[ría] por todas partes y la circunferencia en ninguna parte"<sup>4</sup>. Pero se puede observar también que la mayoría de manuales, de tratados y de enciclopedias abordan la noción de sociedad cuando ésta se encuentra asociada a un adjetivo: sociedad industrial, sociedad capitalista, sociedad democrática, sociedad moderna, sociedad tradicional... Esta novedad nos invita a considerar que la noción de "sociedad" es, a la vez, una noción histórica y un problema sociológico. Más exactamente, ella puede ser considerada como un problema y como una respuesta a ese problema.*

*[...] la noción de sociedad puede ser considerada como una construcción analítica, como un conjunto de conceptos más o menos coherentes y organizados gracias a los cuales los sociólogos han tratado de combinar la cuestión del orden social con aquella de su evolución. La sociología ha construido discursos en los cuales la sociedad es el personaje principal. Pero el éxito de estos discursos no proviene únicamente de su valor intelectual y de los programas de investigación involucrados. Él proviene también del hecho que la noción de sociedad designa en realidad a los Estados-nación [...] percibido[s] como la forma "natural" de la vida social moderna (2006, p. 1094, 1096).*

Todas las acepciones mencionadas coinciden en señalar a la sociedad como el objeto de la(s) ciencia(s) social(es). En este caso, al sustantivo sociedad se le da un sentido amplio, globalizador, porque designa al conjunto de miembros del conglomerado social. Recordemos que la palabra tiene en castellano un sentido restrictivo y excluyente, cuando se utiliza refiriéndose al grupo minoritario de los "elegantes" y "distinguidos". En el sentido restrictivo, después de explicar lo que queremos decir con elegante y distinguido, la definición es precisa. En el sentido que nos interesa –el amplio y global– la caracterización es tan complicada que requiere de la investigación, el análisis, la síntesis y la reflexión científica. El adjetivo social hereda de la situación propia del término sociedad, la cual es transmitida al concepto de ciencias sociales. Entonces, la actividad de los científicos sociales está inmersa e impregnada de la dificultad planteada por su objeto. Ese reto es lo que genera una actividad difícil, interesante y enriquecedora intelectual y socialmente. Sin embargo, es necesario señalar igualmente que una definición de la(s) ciencia(s) social(es) basada en su objeto nos deja sin resolver

---

4 Expresión tomada de Blaise Pascal.



la cuestión de su(s) contenido(s) y de su(s) sentido(s). Para avanzar en la resolución de la cuestión hay que implementar los recursos metodológicos utilizados para generar el conocimiento científico. En este caso, el recurso a la interdisciplinariedad, especialmente entre la lingüística y la disciplina histórica, nos puede permitir realizar un avance en la comprensión del significado del concepto de ciencias sociales y –eventualmente– de los términos sociedad y social.

Una obra que marca una excepción porque tiene una entrada específica para el concepto de ciencias sociales es la *Enciclopedia delle scienze sociali* (ciencias sociales, en plural). El autor del artículo, Pietro Rossi, aborda no solamente el concepto en la complejidad de su significación, sino que también abarca las cuestiones relativas a las relaciones de ellas con las ciencias naturales y las ciencias humanas. Comienza señalando:

### ***Las ciencias sociales como “familia” de disciplinas***

*Definir qué cosa son las ciencias sociales es bastante más arduo que no definir, por ejemplo, qué cosa son la geometría y la física y ello no obstante la creciente articulación de éstas últimas en dominios especializados. También a las ciencias sociales se les podría aplicar ciertamente la vieja definición –paradójica solo en apariencia– según la cual la geometría es lo que hacen los geómetras o la física lo que hacen los físicos. Pero con dos dificultades adicionales: la primera es que la misma individualización de la figura de los científicos sociales es hasta el día de hoy problemática; la segunda es que ellos hacen frecuentemente cosas dispares, sea en el sentido de estudiar fenómenos diferentes o sea en el sentido de servirse de métodos a tal punto diversos, los cuales van de la técnica de observación de la sociedad “primitiva”, utilizada por el antropólogo en su trabajo de campo, a la formulación de complicados modelos matemáticos por parte del profesional de la econometría.*

*De hecho, –como el uso mismo del plural lo indica– las ciencias sociales no constituyen una ciencia, sino más bien una “familia” heterogénea de disciplinas que se formaron en épocas diferentes y para responder a exigencias también diferentes. Un discurso sobre las ciencias sociales hace referencia necesariamente a sus diversos componentes; o sea, sobre cada una de las disciplinas que pueden involucrarse, o hacerse involucrar, en esta “familia”, sobre sus relaciones de reciprocidad, sobre los límites que separan las ciencias sociales de otros ámbitos disciplinarios (1997, v. VII, pp. 662-663).*

Pietro Rossi busca definir las ciencias sociales desde la perspectiva del funcionamiento interno de cada una de ellas y de las relaciones al interior de su conjunto, enfatizando igualmente sobre los métodos y técnicas



que les permiten tener el carácter de ciencias, “o sea, de pertenecer a esta categoría sobre la base de un esfuerzo consciente de *conocimiento* de la sociedad, o mejor dicho de la sociedad humana” (1997, 7 v., 663). Rossi diferencia entre el objeto global de las ciencias sociales y el objeto particular de cada una de las ciencias pertenecientes a la familia. Además, indica unas rutas para alcanzar una visión global e histórica del conjunto de las ciencias sociales: el surgimiento de cada una de las ciencias, sus nexos y rupturas con las otras ciencias, bien sean sociales o de otros campos de las ciencias de la naturaleza y/o de las ciencias humanas.

En una compilación de textos, la cual no tienen el carácter de diccionario, Theodor Adorno incluye un artículo intitulado “Sociedad”, publicado en 1965. Desde una concepción radicalmente diferente, Adorno no plantea qué entender por el concepto de ciencias sociales, sino que, a partir de la problematización y crítica del concepto sociedad, reivindica una serie de propuestas para abordar la cuestión de la noción de sociedad, las cuales marcan un reto para las ciencias sociales, especialmente para la sociología.

*El concepto de sociedad muestra ejemplarmente en qué escasa medida los conceptos, como pretende Nietzsche, pueden definirse verbalmente afirmando que “en ellos se sintetiza semióticamente todo un proceso”. La sociedad es esencialmente proceso; sobre ella dicen más las leyes de su evolución que cualquier invariante previa. Esto mismo prueba también los intentos de delimitar su concepto. Así, por ejemplo, si éste se determinara como la humanidad junto con todos los grupos en que se divide y la forman, o de modo más simple, como la totalidad de los hombres que viven en una época determinada, se omitiría el sentido más propio del término sociedad. Esta definición, en apariencia sumamente formal, prejuzgaría que la sociedad es una sociedad de seres humanos, que es humana, que es absolutamente igual a sus sujetos; como sí lo específicamente social no consistiera acaso en la preponderancia de las circunstancias sobre los hombres, que no son ya sino sus productos impotentes. [...]*

*El concepto de sociedad no es en absoluto un concepto clasificatorio, no es la abstracción suprema de la sociología, que incluiría en sí misma todas las demás formaciones sociales. [...]*

*Puesto que el concepto de sociedad no puede definirse conforme a la lógica corriente ni demostrarse “deícticamente”, mientras que los fenómenos sociales reclaman imperiosamente su concepto, su órgano es la teoría. Solo una detallada teoría de la sociedad podría decir qué es la sociedad. Recientemente se ha objetado que es poco científico insistir en conceptos tales como el de sociedad, pues solo podría juzgarse sobre la verdad o falsedad de enunciados, no de conceptos. Esta objeción confunde un concepto enfático como el de sociedad*

con una definición al uso. El concepto de sociedad ha de ser desplegado, no fijado terminológicamente de forma arbitraria en pro de su pretendida pureza.

La exigencia de determinar teóricamente la sociedad –el desarrollo de una teoría de la sociedad– se expone además al reproche de haberse quedado rezagado en relación con el modelo de las ciencias naturales, al que se considera tácitamente como modelo vinculante. En ellas, la teoría tendría como objeto el nexo transparente entre conceptos bien definidos y experimentos repetibles. Una teoría enfática de la sociedad, en cambio se despreocuparía del imponente modelo para apelar a la misteriosa mediación [...]. La sociedad, sin embargo, hay que conocerla y no conocerla desde dentro. En ella, producto de los hombres, estos todavía pueden, pese a todo y, por decirlo así, de lejos, reconocerse a sí mismos, a diferencia de lo que ocurre en la química y en la física. Efectivamente, en la sociedad burguesa la acción, en tanto que racionalidad, es en gran medida una acción “comprensible” y motivada objetivamente. Esto es lo que recordó con razón la generación de Max Weber y Dilthey. Pero este ideal de la comprensión fue unilateral, pues excluyó aquello que en la sociedad es contrario a su identificación por parte de los sujetos de la comprensión. A esto se refería la regla de Durkheim según la cual había que tratar los hechos sociales como cosas, renunciando por principio a comprenderlos. Durkheim no se dejó disuadir del hecho de que todo individuo experimenta primariamente la sociedad como lo no-idéntico, como “coacción”. En esta medida, la reflexión sobre la sociedad, comienza allí donde acaba la comprensibilidad. En Durkheim, el método científico-natural, que él defiende, registra esa “segunda naturaleza” de Hegel en la que la sociedad acabó convirtiéndose frente a sus miembros. La antítesis de Weber, sin embargo, es tan parcial como la tesis, puesto que se da por satisfecha con la incomprensibilidad, como él con el postulado de la comprensibilidad. En lugar de esto, lo que habría que hacer es comprender la incomprensibilidad, deducir la opacidad de una sociedad autonomizada e independiente de los hombres a partir de las relaciones entre ellos. Hoy más que nunca la sociología debería comprender lo incomprensible, la entrada de la humanidad en lo inhumano.

[...] Pero lo primero que habría que hacer es descubrir la sociedad como bloque universal erigido entre los hombres y en el interior de ellos. Sin esto, toda sugerencia de transformación solo sirve al bloque, bien como administración de lo inadministrable, bien provocando su inmediata refutación por parte del todo monstruoso. El concepto y la teoría de la sociedad solo son legítimos si no se dejan seducir por ninguna de las dos cosas, si perseveran negativamente en la posibilidad que les anima: expresar que la posibilidad corre el riesgo de ser asfixiada. Un conocimiento de este tipo, sin anticipación de lo que transcen-

*dería esta situación, sería la primera condición para que se deshiciera por fin el hechizo que mantiene cautiva a la sociedad (2001, p. 9-18).*

Vasto programa propone Adorno a la ciencia social, para él sinónimo de sociología. De manera formal, podríamos decir que ello se haría extensivo al conjunto de las ciencias sociales, o aun, a una ciencia social totalizadora. Pero limitarnos a esa formalidad nos haría perder lo esencial del planteamiento de Adorno, formulado a partir de la concepción reivindicada por él de la Teoría crítica. El texto se confronta directamente con nosotros porque se contraponen a enunciados y tesis que hemos repetido y repetimos aún porque son constataciones de la realidad social. Adorno afirma que nos contentamos con una lectura de primer nivel sin ir a lo profundo de los procesos, característica esencial de la sociedad. Aún va más allá: “comprender lo incomprensible”.

En el artículo sobre “Sociedad”, Dubet plantea que para entender lo que son las ciencias sociales hay que partir de la conceptualización de sociedad. Él constata que este modo de abordar el análisis lexicográfico es muy poco utilizado debido a la dificultad de definir la “sociedad” y, por ende, el adjetivo derivado social. Ya en 1965, Adorno se plantea la cuestión del concepto de sociedad no para dar una definición, sino para subrayar la imposibilidad de hacerlo, porque dicho término requiere ser abordado a partir y por medio de una teoría. En la recopilación castellana, el artículo “sociedad” aparece primero. Como el orden de presentación de los textos en la compilación no sigue el cronológico, podemos considerar que el orden escogido tiene una razón de carácter teórico que permite reflexionar sobre la epistemología de las ciencias sociales, las que para Adorno tienen estatuto propio y diferenciado de otros tipos de conocimientos científicos. Ellas no son ni inferiores ni superiores a las otras ciencias, aun cuando se pueda advertir que desde la realización de la teoría crítica darían un alto grado de satisfacción intelectual.

## El concepto de las ciencias sociales en la diacronía

---

El conocimiento científico es un resultado de la actividad investigativa y reflexiva, individual y colectiva de mujeres y hombres en contextos espacio-temporales precisos. En tanto que fenómeno social, las ciencias manifiestan procesos de muy variados tipos: surgimientos, avances, estancamientos, retrocesos, rupturas, reorientaciones, institucionalización, difusión, diferenciación, generalización, especialización, interrelación, integración, transmisión, profesionalización, agremiación, vulgarización, entre otros. Por ello, las ciencias y los sujetos históricos participen de pro-

cesos internos, contextuales y sociales, son objetos de la disciplina histórica desde diferentes perspectivas y concepciones teóricas. Aunque el objeto sea el conocimiento científico, no necesariamente la manera de abordarlo se realiza desde una concepción histórica, analítica y profesional. La mayoría de las historias-conocimiento de la ciencia son historias de *una ciencia* en particular, bien sea realizada por historiadores profesionales o por miembros de la comunidad científica de dicha ciencia. En el caso de las ciencias sociales y de las ciencias humanas, son bastante escasos los trabajos historiográficos que tomen el conjunto de las ciencias catalogadas por el autor en una de las dos clasificaciones mencionadas. Aun en un texto intitulado *Une histoire des sciences humaines* (Dortier, 2005), con una periodización general y englobante del proceso en su conjunto, la forma narrativa se efectúa por capítulos correspondientes a un pensador o a una escuela ubicados dentro del ámbito de una disciplina en particular. Una obra elaborada desde una clara y explícita perspectiva de síntesis es *The Fontana History of the Human Science* (Smith, 1997, pp. 79-105) en la cual se plantea como eje de investigación y narración la cuestión de la naturaleza de las ciencias humanas, al interior de las cuales se encuentran incluidas las ciencias sociales, según esta perspectiva clasificatoria. Dentro del grupo de obras de carácter general, aunque el autor tome distancia, desde el título mismo frente a la disciplina histórica, se encuentra *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines* (Foucault, 1966). La periodización y la condición –anclada en el tiempo– de la visión del hombre como objeto de la reflexión en el pensamiento Occidental –con un principio y un futuro fin– nos permite incluir este texto en el presente repaso somero.

Antes de continuar, es necesario hacer una acotación sobre la razón por la cual en el párrafo anterior hemos utilizado simultáneamente los conceptos de ciencias sociales y ciencias humanas y, además, los libros mencionados anuncian desde sus títulos que se trata de trabajos relativos a las ciencias humanas. Para nosotros, los dos conjuntos tienen cosmovisiones y perspectivas diferentes y la utilización de los dos conceptos debe hacerse de forma diferenciada. Sobre este punto volveremos más tarde. Pero en los textos, el uso indiferenciado es una tendencia fuerte, lo cual hace complicado mantener un discurso diferenciador. Así, un ejemplo entre muchos, la *Revue d'histoire des sciences humaines (RHSH)* dedica un número monográfico al tema “Nacimientos de la ciencia social, 1750-1855”. Subrayamos que el plural se utiliza en relación al nacimiento de una ciencia, la social, en singular. Aunque la escogencia del título no es una cuestión dejada al azar, en ninguna parte de la revista hay una explicación al respecto. Frédéric Audren, –miembro del comité de redacción– intitula la introducción de la revista “Explorar los mundos de la ciencia social en Francia” donde aparece la

misma relación de plural y singular (Audren, noviembre de 2006, pp. 3-14). Pero, lo que nos interesa resaltar es que en las primeras tres líneas del texto utiliza las expresiones “ciencias del hombre” y “ciencias humanas” como sinónimos, para referirse al área de investigación desde la cual se trabaja la cuestión de los orígenes de la “ciencia social”. Hay que avanzar algunas páginas para encontrar la expresión de “ciencias humanas y sociales”. Utiliza “ciencia social” cuando cita a los autores del período estudiado, tales como Condorcet, Sieyès, Fourier y Le Play, porque esa es la expresión de la época. Según ello, podríamos deducir que las ciencias humanas nacieron como ciencia social, lo cual podría explicar la utilización indiferenciada de los conceptos. Pero ello no resuelve la cuestión histórica porque tanto los científicos sociales como los historiadores de las ciencias sociales hacen referencia a idénticos orígenes. De paso, constatemos igualmente que la expresión consagrada para referirse a los miembros de comunidades académicas y científicas de las ciencias sociales y de las ciencias humanas es la de científicos sociales; nunca se utiliza la expresión de científicos humanos porque la incongruencia sería aún más grande que con la expresión consagrada. Por ello, creemos que no se utiliza tampoco la expresión de científicos naturales. A pesar de las tentativas de explicación, lo concreto es que los escritos presentan continuamente la ambigüedad ya varias veces subrayada. Es más, rara vez en los textos se encuentra planteada y, mucho menos, explicada la cuestión.

La acotación anterior nos permite continuar con los aspectos diacrónicos del concepto de ciencias sociales y de los demás de su entorno lexical. Aclarando, desde ya, que una aproximación histórica a los conceptos no equivale necesariamente al análisis del devenir histórico de una ciencia o del conjunto de las ciencias sociales. En el caso de la creación del neologismo “sociología”, creación tradicionalmente atribuida a Augusto Comte, hoy sabemos que el primer nacimiento se le debe al abate Sieyès en 1780; o sea, cincuenta años antes de ser utilizado por Comte. Jacques Guilhaumou se pregunta –con razón– si el significado dado por Sieyès corresponde con los elementos que caracterizan a la sociología, en calidad de ser un sistema de conocimiento propio de una disciplina. Para responder, él se propone:

*seguir el trayecto lexical y conceptual [para establecer que...] la aparición de ese término reenvía a una manera de pensar la auto-intitucionalización de la sociedad, constituyendo así la noción del orden social mediante el tránsito de una teodicea a una sociodicea [...].*

*[...] Para Sieyès, la sociología, más allá de la invención de la palabra, se situaría entonces dentro del vasto dominio de acción de las instituciones ligadas a los usos y costumbres que conservan un nexo originario al proceso de asimilación entre los hombres [...].*

*En verdad Sieyès se interesa prioritariamente [...] por la puesta en marcha de una ciencia de la política con el apoyo del arte social. [Construir] “una política fundada sobre la filosofía”, según sus propios términos (2006, pp. 117-134).*

La formación intelectual de Augusto Comte incluye la lectura de algunas obras de los participantes en el proceso revolucionario francés, entre ellos Sieyès. Su interés se centra en los discursos sobre la “ciencia social”, la “fisiología social” y la “ciencia de la economía política”. Sin embargo, él desconoció siempre la invención del neologismo “sociología” por Sieyès. De todas maneras, la sociología –en su segundo nacimiento– tiene una concepción diferente y orientada a la constitución de una disciplina. Así, podemos señalar que detrás de la misma palabra se esconden dos proyectos diferentes.

El término de sociología está lejos de ser un concepto central, por lo menos en una buena parte del período analizado en la revista (1750-1855). En realidad, esa condición central la tiene la expresión “ciencia social”, utilizada en singular. El primero en utilizarla es el mismo abate Sieyès, en la primera edición de su texto más conocido, *¿Qué es el Tercer estado?* Como elemento indicador del proyecto teórico del abate y del ambiente político existente, en las ediciones siguientes él lo reemplaza por el concepto de “ciencia del orden social”. Los miembros del grupo denominado La Sociedad de 1789, entre ellos Condorcet y Sieyès, lo utilizan en sus escritos en la forma de “ciencia social práctica”. Durante la república Termidoriana (del 9 termidor año II al 18 brumario año VIII; o sea, del 27 de julio de 1794 al 9 de noviembre de 1799), la expresión se utiliza de una manera amplia e influyente. La institucionalización avanza cuando la Academia de ciencias morales y políticas crea una sección denominada Ciencia social y legislación. Sin embargo, como en el caso de la sociología, versión Sieyès, no existe el proyecto de sistematizar los conocimientos y constituir una disciplina, aun cuando se utiliza la categoría de ciencia (Audren, 2006, pp. 7-8).

*Lo que caracteriza sobre todo ésta noción de “ciencia social” es la variedad de apropiaciones y de usos de los cuales ella es objeto. Para los actores de la época, el problema no es tanto llegar a conciliarse conjuntamente sobre lo que es exactamente la ciencia social sino construir, por la agitación de la noción misma, un escenario justificador de un espacio político inédito. Enunciado colectivo, la “ciencia social” engrana “procesos de legitimidad política, productos surgidos de la hibridación de lógicas que se enfrentan pero teniéndola como su reivindicación común”. En otros términos, la referencia a la “ciencia social” es “el operador que mancomuna prácticas divergentes y suscita, sin incluirla, la acción política de sus protagonistas”. Comprometerse con esta bandera de la “ciencia social” pone de manifiesto una voluntad*



*de regeneración política y social. La “ciencia social” es, a pesar de un proceso de conversión en ciencia seguramente incompleto, una ciencia de la organización social, una ciencia al servicio de la edificación de instituciones adaptadas a los usos y costumbres (2006, p. 8).*

En la difusión e influencia de la primera “ciencia social” se conforma un campo en el cual se entrecruzan, se identifican y se afrontan la propaganda política, los proyectos de organización institucional o de organización social, las escuelas de pensamiento y las iniciativas de sistematización del conocimiento. De manera simultánea y concadenada se genera un conjunto conceptual en el cual se solidarizan, se confrontan o se presentan como sinónimos, términos como “arte social”, “ciencias morales y políticas”, “economía política”, “ciencias de la economía política”, “ciencia económica”, “economía pública”, “economía social”, “ciencia del hombre”, “ciencias humanas” y “ciencia social”. Intentar alcanzar el predominio de uno de los términos genera debates y confrontaciones científicas y políticas, siendo generalmente la coyuntura política la determinante del éxito o fracaso de una de esas expresiones. Algunas de éstas han desaparecido o caído en total desuso en el campo del conocimiento científico. Otras, continúan usándose de manera corriente en los ámbitos académicos y científicos. Desde ese período, el concepto de ciencia social –en singular– se roza, se liga, se encuentra en la vecindad de la expresión ciencia del hombre y, posteriormente, de la expresión ciencias humanas. Hoy en día, como lo hemos señalado reiteradamente, las expresiones que aparecen entremezcladas y utilizadas de manera ambigua son sobre todo la de ciencias sociales y ciencias humanas, utilizadas en plural. Sin embargo, esa utilización no aparece actualmente de una manera explícita como una cuestión de debate teórico, académico y socio-político.

En el período de conformación de las ciencias modernas, la utilización de las expresiones se presenta como un debate en el cual no solo aparecen cuestiones de orden teórico y filosófico sino también de orden político. Cada noción es utilizada como una bandera, un símbolo de proyectos científicos pero también, y sobre todo, de proyectos socio-políticos. Nosotros consideramos que esa situación sigue siendo así, pero no es puesta en evidencia sino en raras ocasiones por un grupo reducido de investigadores y académicos dedicados a la historia y a la educación de las ciencias. Jean-Luc Chapey, en su texto “De la ciencia del hombre a las ciencias humanas: controversias políticas de una configuración de saber (1770-1808)” cuyo título enuncia claramente el contexto y el sentido del proceso, señala que:

*Frecuentemente estudiada a la luz de una historia disciplinar enmarcada bajo el ángulo de los paradigmas naturalista o médico, el análisis del modo de utilización de la noción “ciencia del hombre” entre 1770*

y 1808 constituye, sin embargo, un medio para contribuir a la renovación de la historia política. A partir de 1770, la noción de “ciencia del hombre” tiende a imponerse progresivamente como un nuevo terreno de intervención ocupado por los “filósofos” y “escritores” interesados en participar en los debates sobre las reformas políticas para transformar radicalmente los principios sobre los cuales están construidas las relaciones entre los individuos y las sociedades. Esa idea de “regeneración” y de “perfeccionamiento” a la cual está asociada esta “ciencia del hombre” se inscribe, desde 1789, en las lógicas de conflictos y de reconstrucción del espacio político, jugando un rol esencial en la instalación y la defensa del proyecto republicano del Directorio. Verdadero paradigma científico y político hasta 1802, la “ciencia del hombre” se constituye enseguida como el blanco de numerosos ataques que tienden a marginalizarla en el nuevo orden de saberes que se organiza durante el Imperio. Considerándolos a través de los debates y los conflictos políticos que ritman el período 1780-1808, se tiene la posibilidad de comprender mejor los clivajes que rodearon los proyectos sucesivos de construir una ciencia del hombre y, al mismo tiempo, profundizar la reflexión relativa a la transición de la Ilustración al positivismo que caracteriza el “momento 1800”.

*La emergencia y la formalización progresiva de esta “ciencia del hombre” presentada como el producto del ideal de la Ilustración y amalgamada a nociones tan diversas que “antropología” o “historia natural del hombre” parecen otorgar una coherencia a saberes y prácticas dispersas [...].*

*La originalidad y la verdadera innovación de este período viene de esta constatación: la configuración del saber definido por la noción de “ciencia del hombre” reenvía tanto a un proyecto científico que a un proyecto político [...].*

*[...] desde 1800, el papel acordado a las ciencias y a los doctos en la misión civilizadora y de regeneración política es enjuiciado. Las condiciones epistemológicas e institucionales de la ciencia del hombre son a partir de ese momento criticadas. [...] A partir de 1802, las nociones de “ciencia del hombre” o de “ciencia humana” [expresión utilizada en singular en este período] (como aquellas de “historia natural del hombre”, de “ciencias morales y políticas”, de “antropología” o de “medicina filosófica”) tienden a desaparecer de las rúbricas de clasificación de las obras en los periódicos eruditos, supresión que marca una verdadera ruptura en la naturaleza y el proyecto político del régimen [...] y se manifiesta] en el proyecto de neutralización (o despolitización) de la misión asignada a la ciencia y a sus representantes. Cuando en 1802, Cabanis trata de resistir al proceso de especialización disciplinar y de polarización institucional publicando sus Relaciones de lo físico y de la moral (en el cual él introduce la*



*noción de “antropología” como sinónimo de la noción de “ciencia del hombre”) él es el objeto, en los periódicos oficiales, de violentas críticas que lo acusan no solamente de “materialista”, sino sobre todo de querer hacer depender la estabilidad política y social de la construcción de una ciencia general del hombre y del trabajo común de una “casta” de letrados; entonces, no es únicamente el ideal de los enciclopedistas que es atacado, sino también el ideal republicano [...] (Chapey, 2006, [15], 43-68).*

En el siglo XVIII las dos expresiones, ciencia social y ciencia del hombre, aparecen en singular. Tanto para Chapey como para Audren, son proyectos científicos y proyectos políticos. En el caso francés, las dos están ligadas al proceso revolucionario de manera protagónica durante la República Termidoriana, y su decaimiento corresponde al período imperial. Los círculos –conocidos con el nombre globalizador– de los Ideólogos, que toman una u otra de las expresiones como banderas, son próximos o participan de los gobiernos de este período. Las similitudes señaladas permitirían intercambiar y, aun, hacer equivalentes las dos expresiones, sobre todo si tenemos en cuenta que una cosmovisión común las nutre y les da sustentación teórica, epistemológica y socio-política: la planteada por los pensadores del movimiento enciclopedista con su proyecto de un conocimiento unitario del hombre por medio de la articulación y la yuxtaposición que sirva de base y tenga como objetivo la organización e institucionalización de una nueva sociedad (Vidal, p. 61-77). Sin embargo, este movimiento intelectual, como todo movimiento social, no es homogéneo. Chapey, señala que el término de “ciencia del hombre” se encuentra en concurrencia con la expresión “ciencia social”. Audren menciona sobre todo a Condorcet y Sieyès como abanderados del concepto de “ciencia social”, mientras que Chapey cita a otros pensadores, entre ellos Cabanis, como difusores del concepto de “ciencia del hombre”. Además, por lo menos uno de estos pensadores, Pierre-Louis Lacratelle, utiliza ambas expresiones de manera interrelacionada:

*No solamente, yo ubico esta ciencia [del hombre] en el primer puesto, sino que yo hago de ella el centro de todas las otras. Todas deben servirla e igualmente recibir su dirección. Ella es exactamente la ciencia social, la ciencia por excelencia. Con ella, yo formo la colección de las partes recientemente reunidas, pero ligadas eternamente. Ella agrupa el estudio de los deberes del hombre y el de sus pasiones; ella conjuga todas sus facultades para hacerle alcanzar todos sus destinos; ella abarca todas las relaciones de la sociedad para enunciar todos los principios. Para definirla mejor y darle una denominación que la explique en su integridad, yo la llamaré la ciencia cívica, política y moral (Lacratelle, en Chapey, pp. 51-52).*

Nos encontramos aquí, no solamente con dos, sino con tres expresiones, dos de las cuales serían equivalentes con la ciencia del hombre. Pero, de otra parte, queda claro que para esta concepción es el individuo quien se encuentra en el centro del conocimiento, tanto como objeto que como sujeto.

## Ciencias sociales o ciencias humanas

---

Hasta el momento, hemos señalado esencialmente la utilización ambigua de los conceptos de ciencias sociales y ciencias humanas. Pero, además, se presenta la cuestión de la relación entre los dos conjuntos de conocimientos. Para unos autores, un conjunto engloba al otro; para otros, los dos conjuntos son independientes; y hay para quienes ellos formarían un conjunto único aunque diferenciado, lo cual se expresaría en las denominaciones de “ciencias sociales y humanas” o de “ciencias humanas y sociales”. Inicialmente, la tendencia es a diferenciar los dos conjuntos de ciencias; luego, con el desarrollo de las interrelaciones entre las ciencias y las disciplinas, la tendencia es a recalcar los elementos de conjunto. Igualmente, el tamaño del conjunto es variable, aun cuando la tendencia contemporánea es la de aumentar el número de disciplinas y conocimientos científicos. Sea cual sea el contenido de los conjuntos disciplinares, la razón de ser de cada uno de ellos se encuentra justificada por una concepción teórico-metodológica generalmente implícita. Además, cada denominación y su contenido generan debates teóricos, disciplinares y académicos.

En 1970, la UNESCO separa claramente los dos conjuntos de ciencias con base en la cuestión metodológica. Para dicha institución, las ciencias sociales (sociología, ciencia política, antropología social y cultural, psicología, ciencia económica, demografía y lingüística) son nomotéticas, mientras que las ciencias humanas (derecho, historia, arqueología, prehistoria, filosofía, estudio de las expresiones artísticas y literarias) son ideográficas. Los académicos franceses critican esta clasificación señalando que el concepto de ciencias sociales no es muy utilizado en la academia francesa, porque considerar a la historia como ciencia ideográfica sería reducirla simplemente a lo *événementiel*, desconociendo así otras concepciones, métodos y logros de las ciencias históricas. Queremos resaltar cómo este planteamiento subraya que en una misma disciplina se pueden distinguir diferentes metodologías y resultados, con base en los cuales se podría clasificar una ciencia según la cuestión metodológica en dos conjuntos diferentes (Unesco, en Vidal, 1970).

Para André Lalande, los dos grupos aparecen bajo entradas separadas y como independientes entre sí. Así, la expresión ciencias humanas hace referencia a aquellas ciencias que ponen el acento en “las características ex-

teriormente observables de las maneras como se comportan los hombres, sea individual o sea colectivamente [...] esas son las ciencias de aquello que caracteriza al hombre, en oposición con el resto de la naturaleza". Mientras que la expresión ciencias sociales, incluida en la entrada Social, es un "término muy amplio, que se aplica no solamente a la sociología, sino a todas las ciencias relativas a la sociedad: la economía, la historia, la geografía humana, el derecho, la moral, la pedagogía, etc." (1988, pp. 958-998).

En el caso de Nadeau, los dos grupos son equivalentes y conforman un bloque, "las llamadas ciencias humanas o sociales", las cuales están conformadas esencialmente por "la historia, la psicología, la economía [...], el psicoanálisis [y] la politología" (1999, pp. 628-629).

Por su parte, Louis-Marie Morfaux presenta los dos conjuntos como independientes, pero incluye en cada uno de ellos una buena parte de las mismas disciplinas, lo cual no ayuda a superar la confusión:

**Ciencia** [...] *d) ciencias del espíritu, ciencias morales, ciencias del hombre, ciencias humanas:[...] la tercera [expresión] que opone las ciencias del hombre a aquellas [ciencias] de la naturaleza, es de un uso relativamente corriente, pero parece que [la expresión] de ciencias humanas tiende a prevalecer, aunque ella es un poco confusa: en sentido estricto, con ella se designan las ciencias de base concernientes al estudio del hombre desde el punto de vista mental o social, la psicología en todas sus diferentes formas, inclusive el psicoanálisis; la sociología en todas sus diferentes formas, inclusive la etnología; en un sentido amplio, la expresión recubre, además de las precedentes, a las disciplinas que tienen un carácter científico y que utilizan los conocimientos de diferentes ciencias: lingüística, filología, economía, pedagogía, historia, etc. [...]*

**Social** [...] *Ciencias sociales: se distinguen: 1) sentido estricto, la sociología o sociología general, ciencia de síntesis de las diversas ciencias sociales particulares; 2) sentido amplio, todas las ciencias relativas a un cierto aspecto de la sociedad: historia, política, derecho, economía, pedagogía, lingüística, etc. Estadística y dinámica social (A. Comte, Durkheim): división fundamental de la sociología. Psicología social [...] (1980-1999, pp. 324-325, 333).*

Para Thinès y Lempereur, el grupo que conforma las ciencias humanas es bastante amplio, incluyendo no solo a las ciencias sociales, sino también a disciplinas que muchas veces se clasifican dentro del conjunto de las ciencias naturales o en el área de la reflexión filosófica. Esta visión amplia contrasta con la concepción científicista que los autores proclaman en el prefacio de su obra, como ya lo señalamos con anterioridad. En el listado

de disciplinas referenciadas en la obra, aun cuando ello no signifique que todas pertenezcan a las ciencias humanas, están la biología general y la biología del comportamiento; la criminología; la estética; las matemáticas y las estadísticas; la metrología, la colorimetría y la fotometría; la filosofía, la epistemología, la fenomenología, la lógica y la ética; el psicoanálisis y la sexología; la psiquiatría; la psicología, las ciencias de la educación, la pedagogía, la psicometría, la psicología general, la psicología experimental, la psicología genética, la psicología industrial, la psicología fenomenológica, la psicología de la religión, la psicología social, la psicopatología, psicofarmacología, la psicofisiología, la tipología, y la caracterología; las ciencias del lenguaje, la lingüística, la psicolingüística, la fonología, la fonética, la logopedia, la ortofonía, la audio-fonología, la ciencia literaria, la semiología y la semiótica. En el campo de las ciencias sociales, en tanto que integrantes de las ciencias humanas, los autores incluyen a la antropología, la demografía, la economía, la geografía humana, la ciencia política y la sociología (Thinès y Lempereur, 1984, pp. 7-10). Las acepciones dadas por los autores a los términos de disciplina y de ciencia social, en singular, en la entrada Social, nos permiten comprender la amplitud del listado:

**Disciplina.** *(Filo.) Término sinónimo de ciencia en el sentido de sector particular del conocimiento. Disciplina se emplea, sin embargo, en un sentido más amplio para designar los dominios externos a las ciencias exactas (disciplinas filosóficas, por ej.) [...].*

**Social.** *Ciencia social [en singular]. Se entiende generalmente por ciencia social toda disciplina que se refiere a los aspectos originales derivados de la reunión de individuos en agregados, cualquiera que sea su naturaleza biológica. Dado el hecho que no pueden existir hombres sin sociedad, la mayoría de las ciencias humanas relevan de la ciencia social por uno u otro de sus aspectos. En este caso se encuentran particularmente la antropología, la psicología social, la sociología, la economía, la demografía, la ciencia política y la geografía humana (1984, pp. 283, 882).*

Los autores, cuando utilizan el concepto de ciencia social –en singular– engloban a las ciencias humanas; pero cuando el concepto es utilizado en plural –ciencias sociales– aparece en su vasta clasificación como un subconjunto de las ciencias humanas.

En la obra de reciente publicación dirigida por Mesure y Savidan, no aparece ninguna entrada específica a las ciencias sociales; a ellas se hace referencia en la entrada Sociedad, como ya lo hemos visto. En esta entrada, la única ciencia social mencionada es la sociología. Sin embargo, en el conjunto del *Dictionaire*, esta última aparece haciendo parte del conjunto

de las ciencias humanas, dentro de las cuales los autores clasifican a la antropología, la bioética, la criminología, la demografía, el derecho, la economía, la educación, la ética, la etnolingüística, la etnología, la etnopsiquiatría, la etología, la geografía, la historia, la lingüística, la ciencia política, las ciencias cognitivas, el psicoanálisis, la psicología, la semántica, la semiología, la semiótica y la sociología (Mesure y Savidan, 2006, pp. 11-16).

El grupo de ciencias mencionado por Mesure y Savidan retoma, ampliándolo ligeramente, al conjunto de ciencias referenciadas en dos textos de Jean-François Dortier (1998, 2005) publicados por las *Editions Sciences humaines*, cuyo nombre es en sí una postura. A pesar de los títulos de los libros centrados en las ciencias humanas, Dortier, en uno de los pocos ejemplos en la bibliografía consultada, hace referencia a la cuestión de los términos:

*Pero antes que todo, ¿qué son precisamente las ciencias humanas? Pasemos rápidamente sobre los problemas de terminología. Sería vano buscar una definición canónica o un trazado preciso de las fronteras respectivas entre “ciencias humanas”, “ciencias sociales” o “ciencias del hombre”. Esos términos se entrecruzan en parte sin ser completamente sinónimos. Las definiciones se deben más a las divisiones universitarias –variables según los países y las costumbres– que a una terminología rigurosa [...].*

*Este libro adopta la definición más amplia y más extensa de las ciencias humanas. Yo tomé la posición de reunir bajo ese nombre todas las ciencias que conciernen al hombre y a la sociedad. Este conjunto está formado por una quincena de disciplinas que se han ido constituyendo alrededor de cuestiones y de temas fundadores [...].*

*En la universidad francesa, el término “ciencias humanas” hace referencia a un núcleo formado alrededor de la psicología, de la sociología y de la antropología. A ellas se agregan a veces la lingüística y la historia. Las “ciencias sociales” designarían las ciencias de la sociedad stricto sensu: economía, ciencias políticas, geografía, y, de nuevo, la sociología. Para denominar al conjunto, el departamento específico del CNRS [Centro Nacional de la Investigación Científica, por su sigla en francés] ha escogido utilizar la expresión de “ciencias del hombre y de la sociedad”. En los Estados Unidos, donde el término de ciencias humanas es muy poco empleado, se hablaba hasta hace poco de Social and Behavioral Sciences. Pero recientemente es el término de Social Sciences que tiende a imponerse como equivalente de ciencias humanas.*

*De hecho, el uso de los términos no puede ser verdaderamente riguroso porque ello supondría trazar una demarcación rígida entre los dominios, los campos de competencia, lo cual no es muy factible,*

*porque ¿dónde comienza el hombre, dónde termina la sociedad?*  
(1998, pp. 3-4).

Jean-François Dortier centra su explicación sobre la utilización ambigua o poco rigurosa de los términos, en cuestiones basadas en las tradiciones académicas de un Estado o conjunto de Estados de áreas lingüísticas o culturales comunes. En el presente texto hemos utilizado con mayor frecuencia el concepto de ciencias humanas que el de ciencias sociales porque la mayoría de la literatura consultada es de origen francés. Y, en cierta forma, nuestro interés por el concepto de ciencias sociales está ligado con la utilización predominante de esta expresión en el contexto académico colombiano.

### Las tradiciones académicas en el marco de los Estados y/o regiones culturales

---

En cualquier texto académico, especialmente en un trabajo sobre conceptos, la utilización de un término requiere explicitarse. No utilizamos la expresión de “tradiciones académicas nacionales”, aun cuando sea de un uso más familiar, sino la de tradiciones académicas estatales de una manera consciente. En el lenguaje corriente, en el de la actividad política y, aún, en el científico, se utilizan de manera equívoca los términos de nación y nacional cuando en realidad se hace referencia a los términos de Estado y de estatal. Expresiones como la de Estado-Nación o Nación moderna pueden ser más precisas, aun cuando ocultan los procesos históricos de conformación del Estado, por medio de los cuales una nación se impone sobre otras. Los procesos de mediana duración de los Estados francés y español son ilustrativos de esa situación. La expresión de Nación moderna hace referencia a los Estados surgidos a finales del siglo XVIII, Estados Unidos de América y Francia, en los cuales se da preferencia –paradójicamente– a las relaciones políticas estatales basadas en la ciudadanía, por encima de las relaciones originadas en las tradiciones nacionales. Teniendo en cuenta este significado, nos parece conveniente utilizar la expresión Estado moderno porque centra la situación de los individuos, grupos sociales, étnicos y culturales, comunidades y, aun, naciones habitantes de un territorio estatal alrededor de las cuestiones político-administrativas. Además, en el caso preciso de nuestra temática, como lo señala Dubet en su artículo ya mencionado sobre “Sociedad”, este concepto se confunde con el de Estado-nación. “La sociedad es el Estado-nación, la Alemania, la Inglaterra, los Estados Unidos, la Francia...”. Claro está, haciendo la salvedad de que Dubet hace referencia a una organización socio-política basada en la ciudadanía; o sea, el Estado moderno.

La afirmación de Dortier sobre el uso de los conceptos de ciencias humanas o ciencias sociales según las tradiciones académicas, se puede ilustrar con varios ejemplos. El mencionado en múltiples ocasiones por la academia, por las instituciones científicas, por las ediciones y publicaciones, entre otras, es el del Estado francés. La utilización del concepto de ciencias humanas se extiende a las zonas de influencia francesa a través de la denominada Comunidad francófona, o sea, esencialmente de los Estados de los territorios dominados antes colonialmente. Sin embargo, como se presenta generalmente en la vida académica de cualquier sociedad, existen excepciones a la tendencia mayoritaria. Un caso, en el campo de las instituciones académicas es el de *l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales* (EHESS), fundada por los historiadores Lucien Febvre y Fernand Braudel. La Escuela está estrechamente ligada a la *Maison des sciences de l'homme*. La utilización de los conceptos de ciencias del hombre y de ciencias sociales es el resultado de acuerdos entre diferentes tendencias académicas. El decano de la Facultad de Derecho, el historiador de la diplomacia Pierre Renouvin, plantea que la disciplina histórica no es una ciencia social, mientras que Braudel sostiene que la historia social y económica, por su concepción y sus métodos, hace parte del conjunto de las ciencias sociales (Mazon, 1988). La debilidad y marginalidad de las ciencias sociales en la universidad francesa impone la solución de utilizar la doble nominación. A nosotros nos interesa resaltar cómo dos visiones y dos prácticas de la disciplina histórica la ubican en conjuntos de ciencias diferentes, teniendo en cuenta las cuestiones teóricas y metodológicas. Otro caso particular en el sector de las publicaciones, es la revista *Actes de la recherche en sciences sociales* [ARSS], fundada y dirigida durante muchos años por Pierre Bourdieu. La posición teórica de este pensador se enmarca en el cuadro de las ciencias sociales, especialmente en la perspectiva sociológica. En la editorial del primer número de la ARSS, utiliza el concepto ciencia social, en singular, haciendo referencia a la sociología (1975, I (1), 2-3). Sin embargo, no hay ninguna explicación del nombre de la revista y de las razones para utilizar la expresión en plural. Los miembros de su escuela de pensamiento publican un libro intitulado *Pour une histoire des sciences sociales* (Heilbron, Le noir y Sapiro, 2004) manteniendo la expresión y la ausencia de explicación sobre la utilización de la mencionada expresión.

Dortier hace alusión igualmente al caso de los Estados Unidos, donde la academia utiliza el concepto de *Social and Behavioral Sciences*; en realidad, en la segunda mitad del siglo XX, la expresión utilizada predominantemente es la de *Behavioral Sciences* porque, como comentaba C. Wright Mills, para el ambiente político y, aún, intelectual estadounidense de ese período, la expresión de *Social Sciences* tendría una relación con las posiciones teóricas y políticas del socialismo. Por su parte, Mills (1970) utiliza



siempre los conceptos de sociología, ciencias sociales, “estudios humanos” y científicos sociales, en sus escritos de los decenios del cincuenta y sesenta del mencionado siglo. Aun cuando es necesario señalar que la expresión ciencias sociales es utilizada en dos importantes enciclopedias publicadas en estos decenios por la misma casa editorial, mostrando así una política editorial [Seligman (ed.), 1953, 15 v. y Sills (ed.), 1968]. Ello nos permite constatar que Mills indicaba la tendencia general, precisando las razones de orden socio-político que la motivaban. En un texto relativo a un período más amplio, a partir del siglo XVIII hasta finales del siglo XX, Craig Calhoun (2004, 263-322) muestra el desarrollo de las ciencias sociales estadounidenses, haciendo hincapié en la sociología y el trabajo social. Menciona a la economía, la antropología y, aún, la psicología; pero curiosamente no hace mención en ningún momento de la ciencia del comportamiento, la *behavioral science*. Señala cómo, a partir del decenio de los setenta del siglo XIX, se institucionaliza la profesión de sociólogo y se crean centros como el *Social sciences research council* durante la primera mitad del siglo XX. Esto nos permite observar que las actividades académicas y científicas, en tanto que fenómenos sociales, tienen desarrollos en los cuales fluctúan las tendencias generales del fenómeno.

En el contexto británico se utiliza la expresión de *behavioral and social sciences* y, primordialmente, la de *social sciences* de manera independiente. Dortier señala cómo en la academia estadounidense existe la tendencia, últimamente, a utilizar prioritariamente la expresión de ciencias sociales, poniéndose al diapason del ámbito anglosajón. Por su parte, Roger Smith (1999, 2006) considera que la expresión *human sciences* gana paulatinamente terreno en la academia inglesa, gracias en particular a la creación de una asociación de historiadores de las ciencias humanas. Aquello que nos interesa de estas dos constataciones es mostrar cómo la utilización de estos conceptos no es una cuestión estática, sino que como fenómenos sociales, tienen sus respectivos procesos históricos. Surge así el interés por plantearse la razón de estos cambios.

El mismo Smith señala que en la lengua alemana no existe una expresión equivalente a la de ciencias humanas. En la academia alemana predomina la utilización de los conceptos de ciencias del espíritu, ciencias de la cultura y ciencias sociales. La discusión sobre el estatuto de la ciencia, su carácter nomotético o idiográfico, su alcance explicativo o comprensivo, tiene gran relevancia en los debates filosóficos y epistemológicos. Aun cuando se empleen los diferentes términos, las diversas concepciones filosóficas le dan preeminencia a uno de ellos. En el caso de la Escuela de Fráncfort, los autores utilizan el concepto de ciencias sociales, grupo dentro del cual hacen análisis, críticas y propuestas desde y para la sociología, generando así



su propuesta de la Teoría crítica de la sociedad. Recordemos que el libro de Adorno (2001) ya citado y uno de Habermas (2001), contienen en su título el concepto de ciencias sociales. Aquí nos encontramos claramente con una concepción filosófica, epistemológica y sociológica que sirve de base para sustentar la expresión utilizada.

En el área hispanoamericana, la tendencia mayoritaria es a la utilización del concepto de ciencias sociales. La mayoría de programas académicos, facultades, centros de estudios de la región, utilizan la expresión de ciencias sociales en sus denominaciones. En el Estado español, la tendencia es a clasificar las colecciones y las publicaciones bajo el apelativo de ciencias sociales (Reyes, 1998-2004). En el conjunto de la región, los textos sobre filosofía, epistemología, metodología de las ciencias sociales, priman con relación a cualquiera de las otras denominaciones (Pardinas, 1959, Cañas y Fernández 1994, Garza, 2005). Los textos de metodología tienen una influencia académica e intelectual bastante grande, como lo demuestran – durante varios decenios– sus múltiples ediciones y reimpressiones, tal como lo podemos constatar en la bibliografía citada. En el espacio hispanoamericano existen, sin embargo, textos que utilizan las expresiones de ciencias sociales y ciencias humanas, como el de Sánchez Puentes (2004); en este caso, en el texto desaparece el término de ciencias humanas, siendo reemplazado por el de humanidades; o sea, haciendo equivalentes o sinónimas las expresiones de ciencias humanas y humanidades. De manera indicativa, la consulta del catálogo virtual de la Librería Gandhi de México tiene setenta y seis entradas para títulos con la expresión ciencias sociales y solamente nueve entradas para títulos con la expresión ciencias humanas, dentro de los cuales se encuentran las traducciones a lengua castellana del libro de Hans Georg Gadamer, *Diccionario de hermenéutica: una obra interdisciplinar para las ciencias humanas* y del texto de Michel Foucault, *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Observemos cómo Gadamer no utiliza las expresiones más comunes en las teorías y en la bibliografía alemana.

De autores del ámbito hispanoamericanos, se encuentran textos de José María Mardones (2005, 2007) y de Nicanor Ursúa Lezaun (2004, 2006), quienes utilizan las expresiones conjuntas de ciencias humanas y sociales. Estos dos autores han realizado trabajos en equipo y pertenecen al área de la filosofía de las ciencias. Una búsqueda limitada a títulos, en la página web de La casa del libro de Madrid, nos da resultados proporcionalmente similares: ciento setenta y seis títulos con la expresión ciencias sociales y treinta con la expresión ciencias humanas, generalmente acompañada de la expresión sociales. Indudablemente, la colección bibliográfica es más grande porque aparecen publicaciones en lenguas catalana y gallega, además del grueso de libros en lengua castellana; igualmente incluye los títulos de

las publicaciones académicas periódicas. Si bien se puede dar por sentado que existe una utilización predominante del concepto de ciencias sociales, cabe preguntarse si para el conjunto de los autores y de los lectores ello significa una posición teórica. En la mayoría de los textos no aparece una “proclamación” explícita de las razones de orden teórico que justifiquen la utilización de una determinada expresión. En ese sentido, Dortier parece tener razón cuando señala que el uso mayoritario de una determinada expresión está basado en las tradiciones académicas de un Estado o conjunto de Estados. Cada expresión aparece, así, como autojustificada en sí misma.

Dentro de los textos traducidos del francés al castellano encontramos dos conocidos manuales, el del politólogo francés Duverger (1972) y el de los sociólogos belgas Quivy y Campenhoudt (1999), los cuales en sus versiones originales utilizan la expresión de ciencias sociales; o sea, que en el área francófona existen corrientes que utilizan expresiones diferentes a la de la tendencia mayoritaria. En ninguno de los dos libros hay una argumentación sobre el uso del término escogido y ni siquiera se hace mención del término de ciencias humanas. Los sociólogos belgas, desde la perspectiva conceptual, se plantean la cuestión de la diferencia entre la ciencia social y la investigación social. Por su parte, Duverger dedica la extensa Introducción, intitulada “Las ciencias sociales”, a la cuestión de la noción –tanto en singular como en plural–, la composición y estructuras de las mencionadas ciencias. Con relación a la definición, señala:

*A primera vista, la noción de ciencia social parece fácil de definir. Las ciencias sociales estudian al hombre que vive en sociedad, el “animal político” de Aristóteles, analizando los grupos humanos, las colectividades, las comunidades. Pero, en realidad, incluso la noción de grupos humanos es difícil de precisar; una simple aglomeración de individuos –por ejemplo: la gente que hace cola a la puerta de un cine– no constituye una verdadera colectividad (pero puede llegar a serlo). Además, decir por una parte que las ciencias sociales estudian “al hombre que vive en sociedad” y, por otra, que analizan “los grupos humanos”, no es afirmar la misma cosa; ambas expresiones no son sinónimas, sino que en el primer caso se pone el acento sobre los miembros del grupo y en el segundo sobre la comunidad. De hecho, las ciencias sociales se encuentran todavía divididas por graves conflictos que conciernen a su mismo objeto y noción.*

*[...] La definición de las ciencias sociales como “ciencias de los fenómenos sociales” es la más general y la más neutra, y aunque da lugar a discusiones acerca de la noción de los “fenómenos sociales”, no hay duda que éstas [las ciencias sociales] resultan más concretas, pues se refieren a cada uno de los caracteres de los fenómenos (Duverger, 1972, pp. 18-19).*

Más adelante, refiriéndose a la economía, precisa cómo detrás de los conceptos de microeconomía y macroeconomía se encuentran dos concepciones de la disciplina y de la sociedad. La primera se centra en los individuos y sus interrelaciones, mientras que la segunda considera a los conjuntos humanos, los grupos y sociedades. Los economistas liberales siguen esencialmente orientaciones microeconómicas, mientras los economistas keynesianos y socialistas desarrollan los análisis macroeconómicos. En la ciencia política se afrontan aquellos que la definen como ciencia del Estado y aquellos que la consideran como ciencia del poder (1972, pp. 66, 72). Aquí, es interesante subrayar –con el autor– cómo hay una interrelación estrecha entre los conceptos, las concepciones de mundo y las teorías que generan sus definiciones.

Desde el punto de vista institucional, a nivel de toda la región existe el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), institución interestatal no-gubernamental dedicada a la investigación social que “contribuye a repensar, desde una perspectiva crítica y plural, la problemática integral de las sociedades latinoamericanas y caribeñas” y, por otra parte, las diversas sedes de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), institución creada por acuerdo de varios Estados de la región.

En un ámbito supraestatal mundial, recordemos cómo la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) diferencia, con base a los alcances metodológicos, las ciencias sociales de las ciencias humanas. En la página web de la institución aparece la entrada ciencias sociales y humanas, y existe una Sub-dirección General para el sector de las ciencias sociales y humanas, la cual publica el boletín trimestral *SHSperspectivas*. Toda esta información daría a entender que los dos tipos de ciencias son tratados en conjunto. En realidad, la principal revista del sector tiene por nombre *Revista internacional de ciencias sociales (RICS o RISS* por su siglas en castellano y en inglés o francés) y en actividades como congresos, foros, encuentros, coloquios, entre otros, utilizan la expresión ciencias sociales de manera independiente, como por ejemplo el 1er Foro Mundial de Ciencias Sociales reunido en Bergen, Noruega, del 10 al 12 de mayo de 2009 gracias a la convocatoria de la UNESCO. Institucionalmente existe la División de la investigación y de las políticas en ciencias sociales y el Consejo de las ciencias sociales. En las publicaciones periódicas, aun cuando el índice general hace referencia a los dos grupos de ciencias, la revisión del listado de títulos de los años 2002 a 2007 muestra una utilización casi exclusiva del concepto de ciencias sociales. En las ediciones de libros aparece el catálogo con la sección Ciencias sociales y humanas, pero la colección se llama Estudios en ciencias sociales y uno de sus libros se intitula *Les sciences sociales dans le monde* (UNESCO, 2002), publicado –de

manera aparentemente paradójica— en coedición con la *Maison des sciences de l'homme*, la cual ya sabemos que está ligada institucionalmente con la *École des Hautes Études en Sciences Sociales*. En la información de la página web institucional no aparece ninguna explicación sobre la prioridad efectiva dada al concepto de ciencias sociales.

Desde una perspectiva igualmente supraestatal, está el trabajo de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales durante los años 1993 a 1995, conformada por diez académicos de diferentes Estados y disciplinas (seis de las ciencias sociales, dos de las humanidades y dos de las ciencias naturales), y fue coordinada por Immanuel Wallerstein. La Comisión delimita de una manera restrictiva el grupo de las ciencias sociales (historia, economía, ciencia política, sociología y antropología) explicando las razones de organización universitaria por las cuales no incluyen la geografía, la psicología ni el derecho. El aspecto a destacar del informe de la Comisión, son sus análisis sobre las evoluciones diacrónicas del conjunto de las ciencias sociales y sus sugerencias a futuro para plantearse las cuestiones de las interrelaciones complejas de la naturaleza y los seres humanos, de las implicaciones de la superación del estadocentrismo y del parroquialismo dominantes mediante “la búsqueda de un universalismo pluralista, renovado, ampliado y significativo” (Wallerstein, 2003, p. 97).

En el caso de la temática presente, la perspectiva de superación del estadocentrismo no es tarea fácil. En varias oportunidades hemos señalado cómo las ciencias sociales, en tanto que fenómenos históricos, están ligadas con la construcción del Estado moderno, el cual, como lo recalca Dubet utilizando la expresión Estado-nación, se asimila a la Sociedad. Es por ello que en este texto hemos hecho referencias a las tradiciones académicas estatales o de áreas conformadas esencialmente por Estados. Aun cuando en los dos últimos párrafos hemos hecho referencia a ámbitos supraestatales, la cuestión estadocéntrica no desaparece completamente. En los casos de la UNESCO y de la FLACSO, las entidades que suscriben y adhieren a ellas son los Estados. Solo en el caso del CLACSO y de la Comisión Gulbenkian, la participación no tiene origen estatal. A pesar de estas precisiones, no podemos dejar de hacer referencia a otro contexto estatal, el de la República de Colombia.

Al igual que en toda Hispanoamérica, en las instituciones académicas colombianas predomina la utilización de la expresión ciencias sociales. En los programas de estudios de la educación primaria y básica se denomina como ciencias sociales, integradas a los cursos donde se trabaja alrededor de la historia y la geografía, esencialmente. Al igual que en la República de México y el Estado español, las ciencias sociales escolares son las dos dis-

ciplinas mencionadas. En las universidades existen bien sea las facultades, departamentos y/o carreras de ciencias sociales, con la particularidad de estar orientadas a formar docentes de ciencias sociales. Existen, de otra parte, las carreras por disciplinas sociales específicas, aun cuando sus inicios son relativamente tardíos, sobre todo en el caso de las carreras de historia y geografía. Un caso particular es la Facultad de ciencias humanas de la Universidad Nacional sede Bogotá, paradójicamente creada en sus inicios alrededor de la carrera de Sociología. Actualmente existen las carreras de Antropología, Filosofía, Geografía, Historia, Lenguas extranjeras, Lingüística, Estudios literarios, Psicología, Sociología y Trabajo social. Existen en forma separada las facultades de Ciencias económicas y la de Derecho, Ciencias políticas y sociales. Cabe preguntarse las razones de la escogencia de dicho nombre. ¿Sería, en los años cincuenta, para diferenciarse de la Licenciatura de ciencias sociales de la Facultad de educación, orientada a la formación de docentes? En la sede de Medellín se sigue la misma orientación, pues se crea la Facultad de Ciencias humanas y económicas con las carreras de Historia –la cual es anterior a la de la sede de Bogotá–, Economía y Ciencia política. En la Universidad de Antioquia existen, en forma separada, las facultades de Ciencias económicas y Ciencias sociales y humanas. En la Universidad del Valle existen las facultades de Humanidades y de Ciencias sociales y económicas. En la Facultad de humanidades se estudian las carreras de Geografía y de Historia, y las licenciaturas de formación de docentes tanto en Historia como en Ciencias Sociales; en la Facultad de Ciencias sociales y económicas están las carreras de Sociología y Economía. En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas existe el Proyecto curricular de ciencias sociales con la Licenciatura en educación básica con especialización en ciencias sociales dentro de la Facultad de Ciencias y educación. En la Universidad Pedagógica Nacional existe la Facultad de Humanidades con las licenciaturas en filosofía, en ciencias sociales y en humanidades (en español y lenguas extranjeras y en español e inglés). ¿Por qué los programas de lenguas reciben el nombre de humanidades? Como se puede observar, además de la tendencia general, existen ejemplos que muestran las diferencias de organización y de contenido de las instituciones universitarias. Pero queda siempre el interrogante sobre las razones de orden teórico que puedan sustentar la escogencia de una denominación.

A nivel de organización general de las actividades académicas y de investigación, en el Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS) existen, entre otros, el Consejo del Programa Nacional de Ciencias Sociales y Humanas y el Consejo del Programa Nacional de Estudios Científicos de la Educación. El Consejo Nacional de Acreditación

(CNA) establece, entre otras, las áreas de conocimiento de Ciencias sociales, Derecho y Ciencias políticas, de Humanidades y Ciencias religiosas, de Ciencias de la educación y de Economía, Administración, Contaduría y afines. La Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) tiene, entre otras, la Sala de Humanidades y ciencias sociales, la Sala de Ciencias de la educación y la Sala de Ciencias económicas y administrativas. Las tres instituciones son parte integrante del aparato estatal; el CNA y el CONACES dependen directamente del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, la nomenclatura utilizada para denominar los sectores de la academia y la investigación, aunque obviamente se parezcan, no es la misma. Parecería que las denominaciones se dieran como si ellas no significarán tomas de posiciones frente al conocimiento y la academia.

En cuanto a las publicaciones académicas, se hace uso preferencial a la expresión de ciencias sociales (Jiménez y Torres, 2004, Vega, 2007, 2v.). Así, por ejemplo, los módulos publicados por el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior (ICFES) con destino a la Especialización en teoría, métodos y técnicas en investigación social, se centran en las ciencias sociales, específicamente en la Sociología, la Psicología social, la Educación y la Ciencia política (ICFES-ASCUN, 1996, 7 v.). Dos textos surgidos de actividades académicas de la Facultad de ciencias sociales de la Universidad de los Andes muestran un contraste en sus títulos [Leal y Rey (Eds.), 2000, Camacho (Ed.), 2004]: mientras el primero utiliza la expresión ciencias sociales, el segundo emplea la de ciencias humanas. Uno se pregunta por qué aparece la expresión de ciencias humanas en el título del segundo libro, cuando en el conjunto de textos está mencionada de manera fortuita. Por el contrario, el editor en la presentación únicamente hace referencia a las ciencias sociales y, sobre todo, a los científicos sociales. Es más, en la página editorial aparece como palabra clave las ciencias sociales, mientras que la expresión de ciencias humanas no aparece. Tal vez, el encargado de hacer la carátula introdujo la expresión de manera inconsulta. En las dos actividades se trata de escuchar los testimonios de científicos sociales investigando sobre la realidad de la sociedad colombiana. La invitación a participar en las dos jornadas académicas es diferente desde el punto de vista cuantitativo y, por ende, hay una mayor amplitud de disciplinas representadas a través de los testimonios de los investigadores en las jornadas del año 1999 con relación a la del año 2003. En la primera, convocada para debatir sobre los números 3 y 4 de la *Revista de estudios sociales*, están representadas –a veces por varios investigadores– la Sociología, la Economía, la Politología, la Antropología, la Filosofía, la Geografía, la Historia, la Psicología, los estudios sobre las comunicaciones, los estudios de género, la educación y el urbanismo; en la segunda actividad, convocada por



el Centro de Estudios Socioculturales e Internacionales (CESO), solo están representadas la Antropología, la Historia, la Politología, la Psicología, la Filosofía y los estudios sobre las comunicaciones.

Un caso similar se presenta con el libro *Investigar en ciencias humanas*, publicado por la Facultad de humanidades de la Universidad del Valle (Urquijo, 2002). Así, en los títulos de las contribuciones, se utilizan las expresiones bien sea de ciencias humanas o de ciencias sociales, o de ciencias humanas y sociales. En la Introducción se utilizan las anteriores y la de humanidades. En la compilación se publica un texto del *Groupe de travail sur l'avenir des humanités* (Grupo de trabajo sobre el futuro de las humanidades) presentado al *Conseil de la recherche en sciences humaines* (Consejo de investigaciones en ciencias humanas) de Canadá. En dicho texto se utiliza el concepto de ciencias humanas. Este Estado, donde la población es en su mayoría anglosajona, pero con dos idiomas oficiales, utiliza –al menos en francés– la expresión de la tradición académica francesa.

En los dos casos y los tres libros, lo indicativo con relación a la cuestión conceptual, es que todas las expresiones, especialmente las de ciencias sociales y ciencias humanas, aparecen bien sea como intercambiables entre sí o como sinónimas. Las reflexiones y fundamentaciones sobre la utilización de una u otra de las expresiones se encuentran ausentes en la mayoría de textos. Una excepción es “Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial” de Jorge Orlando Melo, quien haciendo referencia a la historia-disciplina, comienza por señalar lo siguiente:

*La historia es una ciencia difícil de conceptualizar: se mueve en un espacio fronterizo entre las ciencias sociales y las humanidades. En cuanto ciencia social, su estatuto epistemológico es incierto: ¿Debe buscar su solidez en la adopción de los principios y fundamentos propios de las ciencias sociales, y aspirar a desarrollar un saber basado en leyes y regularidades, en cierto modo afín a las ciencias naturales? ¿O su única posibilidad de ser reconocida como ciencia depende de la definición de un tipo especial de conocimiento, cuyas tareas de aprehensión de la realidad se apoyan, más que en la ley y la búsqueda de la generalidad, en la comprensión, la interpretación, la descripción, delgada o profunda, o la tipificación? En cuanto rama de las humanidades, es una forma de conocimiento en el que la forma narrativa que predomina en su estilo de exposición la acerca a los procedimientos de la literatura, a una retórica particular que parece ajena a la ciencia y justifica muchas de las argumentaciones que, en años recientes, reducen la historia a un discurso indemostrable y en buena parte arbitrario.*

*Un debate amplio sobre estos temas no se ha dado nunca en Colombia, aunque los historiadores han usado con prolijidad argumentos*

provenientes de una y otra vertiente. Sin embargo, independientemente de que pueda argumentarse de manera sólida el carácter científico de la ciencia, la primera comprobación que vale la pena hacer, al ofrecer una imagen de conjunto de las formas que ha adoptado la historiografía colombiana en los años posteriores al restablecimiento democrático de 1958, es, al menos hasta ahora, haber dominado la idea de que la historia es una práctica científica, y que la adopción de procedimientos y de métodos científicos diferenciaba las nuevas formas de trabajo histórico de los tipos de narración histórica que caracterizaron la historiografía tradicional o académica. La historia hecha en las universidades a partir de la década de los sesenta, la historia recogida en las nuevas revistas académicas, de una y otra forma reivindicaban su carácter de conocimiento objetivo y verificable y su inscripción en el mundo de las ciencias sociales.

La tensión entre lo que vino a conocerse como “nueva historia” e historia académica fue por ello uno de los elementos centrales del desarrollo de la disciplina histórica: los “nuevos historiadores” –que en general, aunque con algunas excepciones, eran los historiadores que trabajaban en las universidades– se sentían miembros de un grupo que seguía procedimientos rigurosos y metodologías sólidas, mientras que veían a los historiadores académicos como aficionados dedicados a una práctica histórica elemental, de un empirismo ingenuo, guiada por curiosidades frívolas usualmente motivadas por el origen familiar o por el interés de promover valores sociales entre los lectores, más que por el de conocer verdaderamente el trascurso de nuestra historia. Mientras tanto, los historiadores ajenos a la universidad tendieron a ver en los nuevos historiadores un grupo aún más empeñado que ellos en una prédica ideológica, en la medida en que los identificaron con posiciones políticas radicales o revolucionarias, y asumieron con vigor la defensa de supuestos valores tradicionales del país, amenazados por las visiones económicas o sociales de nuestro pasado (2000, p.153-154).

O sea que según la concepción del mundo y del conocimiento, la caracterización de su objeto, la práctica de la investigación, los tipos de resultados obtenidos y la manera de presentarlos, la Historia hace parte, bien sea de las Humanidades o, por el contrario, es una de las Ciencias sociales. Así, un saber, un conocimiento, una disciplina, una ciencia, puede ubicarse en varios de los conjuntos de clasificación según la cosmovisión, la teoría, la epistemología y la investigación que sustentan la orientación dada al conocimiento específico. Recordemos cómo Duverger, en el caso de la economía, señala que las concepciones de la sociedad y de la producción y distribución de la riqueza marca la diferencia entre macro y microeconomía. A lo largo del texto hemos subrayado cómo los conjuntos de disciplinas y ciencias –según las múltiples clasificaciones– se entrecruzan y se intercam-



bian. En especial en el caso de las ciencias sociales y las ciencias humanas, hemos visto esta situación que señalamos como ambigua e incoherente. Aun cuando consideramos que estas caracterizaciones son ampliamente posibles, estas situaciones pueden explicarse, en diversos casos, por la toma razonada y explícita de posiciones teóricas, epistemológicas y metodológicas. Esto significa que, yendo más allá de las tradiciones académicas estatales y supraestatales, debemos plantearnos las posiciones que para algunos autores justifican la utilización de una u otra expresión, dándole así un sentido verdaderamente conceptual.

### Una cuestión de concepción teórica y epistemológica

---

Tanto Maurice Duverger como Jorge Orlando Melo nos muestran cómo al interior de una disciplina puede existir la controversia teórica, conceptual y metodológica. En el caso de las ciencias económicas, ello genera bloques diferenciados dentro de la disciplina; en el caso de las disciplinas históricas, se pueden clasificar bien sea como ciencias sociales, como humanidades o como ciencias humanas, según las concepciones disciplinares. Esta situación se presenta igualmente en el debate entre los historiadores Renouvin y Braudel sobre la clasificación de la disciplina histórica como integrante de las ciencias sociales. Situaciones tales pueden generar, como en el caso del libro de Pierre Chaunu –mencionado al principio del texto– la utilización intercambiable de los dos conceptos de clasificación de las ciencias. Sin embargo, esta posible explicación del origen de la situación no elimina la ambigüedad ni resuelve, sobre todo, las cuestiones de orden teórico, epistemológico y conceptual.

Sin olvidar que en varias oportunidades hemos hecho referencia a la cuestión teórica, como en los casos que acabamos de mencionar, si queremos profundizar en la cuestión, debemos volver a la academia francesa, pero no en la perspectiva de la tradición estatal sino, por el contrario, en la perspectiva de las escuelas de pensamiento que se ubican, en el fondo, más allá de dicha tradición, planteándose las cuestiones teóricas que puedan sustentar, de una parte, la utilización de un concepto preferencialmente con relación a los otros o, de otra parte, la selección de las disciplinas de un conjunto clasificatorio. Dentro de esa perspectiva se ubica de manera explícita y categórica *La Société française pour l'histoire des sciences de l'homme* (SFHSH), la cual ha organizado varios encuentros y debates alrededor de los procesos históricos de las ciencias humanas en su conjunto o de manera independiente. Aunque no aparece como una expresión oficial de la mencionada sociedad, un buen grupo de asociados la publica en la colección *Histoire des sciences humaines* de la editorial L'Harmattan, dirigida por

Claude Blanckaert. Observemos, sin embargo, cómo se intercambian dos expresiones: ciencias del hombre y ciencias humanas. Con motivo de los diez años de existencia de la SFHSH, se organizó un coloquio internacional cuyas contribuciones han sido publicadas en la citada colección. En la Introducción, Blanckaert precisa la concepción de la Sociedad con respecto a las ciencias del hombre:

*La historia de las ciencias del hombre y de la sociedad se sitúan en Francia en el cruce de las disciplinas, de la filosofía y de la sociología de los saberes y del saber-hacer. [...] Se trata de comprender el devenir de las ciencias humanas en sus movimientos de fondo y en sus peripecias superficiales.*

*[...] Nosotros encontramos la complejidad y, con ello, el beneficio del trabajo colectivo. Cuando los criterios historiográficos comenzaron a desligarse de las dependencias epistemológicas de herencias incuestionables, los métodos y las problemáticas de la historia de las ciencias del hombre se regularizaron, por isomorfismo y apertura decisiva hacia la investigación internacional.*

*[...] La fuerza de la Sociedad [SFHSH] tiene sustento en su red de conocimientos que van desde los aspectos biomédicos de la investigación hasta las ciencias de la gestión. Desde su creación, su marco de estudios recubrían en extensión y en comprensión la síntesis de los saberes, de los programas de investigación, de las instituciones, históricamente ligados al análisis científico del “fenómeno humano” en sus aspectos cualitativos y cuantitativos.*

*[...] Combinando sus experiencias, los historiadores aceptan que sus puntos de vista se complementen sin oponerse y que más allá de las perspectivas de orientación o de las clasificaciones “disciplinarias” modernas, la historia de las ciencias del hombre se genera de una noción unitaria de su objeto de investigación. La Sociedad desde un comienzo marcó con su nombre su diferencia con respecto al departamento de las “Ciencias del hombre y de la sociedad” del CNRS [Centro Nacional de la Investigación Científica]. Por solicitud de los especialistas de los estudios “físicos”, la geografía, la antropología y la medicina, se abandona, en las palabras pero no en las ideas, la vertiente sociológica, para consagrar en su nombre la universalidad del concepto de hombre en todas sus determinaciones. A decir verdad, esa escogencia se ha revelado correcta. No solamente por sus resonancias filosóficas y morales, que se mantienen en el horizonte de nuestras investigaciones, sino por su eficacia histórica.*

*Se ha dado así a la idea genérica del hombre y a la de un humanismo de convicción sus más grandes alcances, ahí donde, precisamente, los criterios epistemológicos se distorsionan y se deshacen las posiciones*

*que nosotros creíamos conocer bien. Desde esta perspectiva, la historia de las ciencias del hombre asume una dimensión marcadamente cultural, modificando nuestra percepción teórica de los sistemas sociales y desplazando a una buena distancia las imágenes envejecidas corrientemente asociadas a la noción misma de la ciencia. Ella es a su turno una actividad de producción de lo humano, de sus modelos históricos y de su incesante transformación. Ella participa así de una Anthropopoiësis (1999, pp. 9-19).*

Según Blanckaert, para la SFHSH la función y el papel de la historia de las ciencias del hombre es de tal manera fundamental, que participa en la actividad de creación del mismo “hombre”, del “fenómeno humano”, en calidad de objeto de las ciencias del hombre. De otra parte, el autor comienza utilizando la expresión “ciencias del hombre y de la sociedad” para precisar más tarde que la SFHSH ha tomado distancia teórica de dicha expresión porque abandona el término “sociedad” para darle prioridad a “ciencia del hombre”, con todas las implicaciones teóricas que la denominación plantea para la configuración de su objeto de investigación y su cosmovisión. Para ellos, no es tanto el desconocimiento de la dimensión social del hombre sino el énfasis manifiesto en el “fenómeno humano”. A partir de esto, también se puede comprender la utilización conceptual de las denominaciones de ciencias humanas y ciencias del hombre. En ese mismo coloquio, Fernando Vidal (1999, pp. 61-77) mostraba cómo en el siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, la expresión “ciencia del hombre”, en singular, correspondía a una visión totalizadora de la realidad del “fenómeno humano”. El surgimiento de diversas ciencias del hombre no significa solamente un cambio cuantitativo sino también una diferente concepción teórica, epistemológica y metodológica del hombre y su conocimiento. Teniendo claro esta diferencia tajante, sin embargo, podemos señalar que los conceptos de ciencia del hombre, ciencias del hombre y ciencias humanas tienen en común el énfasis dado al “fenómeno humano”. Hacer referencia al hombre no significa necesariamente plantear una perspectiva basada en el individualismo. Pero no la excluye. Recordemos la toma de posición de Mesure y Savidan, de la preeminencia dada al individuo como base para sustentar la denominación de ciencias del hombre y, –sin que traicionemos el pensamiento de los autores– la de ciencias humanas:

*De otra parte, en un mundo en plena transformación, trabajado cada vez más, por la lógica del individualismo democrático, ellas dan constancia que es al individuo a quien hay que tomar en serio, ese autor ciertamente inmerso en contextos sociales e históricos que lo limitan y lo condicionan, pero es de él de quien se trata de captar el sentido de su acción. Más que nunca, ellas ameritan ese calificativo de “ciencias*

*del hombre”, del cual ellas no deben sino enorgullecerse (Mesure y Savidan, 2006, pp. 8-9).*

En el *Dictionnaire*, Jean-Michel Berthelot es el autor de la entrada “Epistemología de las ciencias humanas”. En ese texto, él señala las dificultades que plantea la cuestión:

*Comprender lo que puede cobijar el intitulado “epistemología de las ciencias humanas” implica, de manera banal, explicitar los términos. Los dos elementos que lo componen son problemáticos [...].*

*[...] ¿qué recubre la denominación “ciencias humanas”? ¿A cuál se opone ella? ¿A las ciencias de la naturaleza o a las ciencias sociales? En un caso, ella apunta, frente al orden natural, al orden de lo humano del cual hace parte la sociedad; en el otro caso, ella especifica, en el seno del orden humano, una perspectiva que se distingue, a pesar de las proximidades de objeto, de aquella de las ciencias sociales.*

*[...] los rasgos que tradicionalmente aparecían como típicos de lo humano –la afectividad, el pensamiento, la cultura– están presentes en contextos no humanos y son abordados por disciplinas que pertenecen al campo de las ciencias de la naturaleza. Es más, esas disciplinas –neurociencia, inteligencia artificial, etología, primatología, paleontología...– informan a las ciencias humanas y se convierten para ellas en fuente de inspiración o de rechazo.*

*Retengamos entonces, como definición minimalista, que son cubiertas por la denominación “ciencias humanas”, las diversas disciplinas que, en sus dominios y sus objetos, reencuentran lo humano a través los términos tradicionales señalados en el párrafo anterior. Si ellos son hoy en día objeto de reevaluación, ello no hace sino aportar nuevas luces a la cuestión central que preocupa la epistemología de las ciencias humanas: ¿existe, sí o no, una especificidad epistemológica de estas disciplinas? (2006, pp. 378-382).*

El autor –en los párrafos anteriores– nos deja la clara impresión de la dificultad de precisar una definición amplia del conjunto de las ciencias humanas. Hasta ahora, solamente se insinúan algunas vías de respuesta al interrogante propuesto. Retomando los planteamientos de Adorno, nos faltaría darle prioridad a una definición –en este caso– del hombre y de lo humano a partir de una teoría, para lograr avanzar en la especificidad epistemológica de las ciencias humanas. Además, aun cuando en varios de los diccionarios especializados aparece la entrada humanismo o humanidades, nunca aparecen las entradas hombre, humano ni ciencias humanas.

Berthelot plantea la existencia de diferencias, aun de oposiciones, entre ciencias humanas y ciencias sociales. Él es un especialista de la cuestión epistemológica de las ciencias sociales. Esto nos muestra, de una parte, el grupo reducido de especialistas de la epistemología de estos dos grupos de ciencias, pero, de otra, las interrelaciones y entrecruzamientos entre estos dos conjuntos; y, por ende, las dificultades, a precisar, los elementos diferenciales existentes entre ellas. El mismo Berthelot, refiriéndose a un grupo de cuatro ciencias sociales propone denominarlas “las ciencias de lo social”:

*Este capítulo está consagrado a cuatro disciplinas que llamamos a veces “ciencias sociales” en una acepción estrecha del término: la sociología, la etnología, la demografía y la psicología social. Con el fin de evitar las confusiones, hablaremos de “ciencias de lo social”. Esta definición no es plenamente satisfactoria y continúa siendo ambigua. Pero las interrelaciones entre las disciplinas en el seno de las ciencias sociales y humanas son tan amplias y complejas que toda delimitación es parcialmente arbitraria. ¿Por qué no tratar cada disciplina de manera separada? ¿O considerar únicamente la sociología, la etnología y la demografía? ¿Por qué separar así la psicología social del resto de la psicología y la antropología cultural y social (otro nombre de la etnología) de la antropología física y de la paleontología? ¿Por qué no agregarles las ciencias políticas? Las fronteras entre disciplinas son, a la luz de sus historias, tan porosas y fluctuantes que se pasa de la una a la otra sin una verdadera delimitación. En un tal contexto, todo reagrupamiento es cuestionable.*

*Lo esencial, sin embargo, es que este reagrupamiento pueda tener sentido con relación a una meta clara. [...] Nuestra hipótesis general es que las cuatro disciplinas escogidas participan de un espacio epistémico común, o sea, de un espacio de conocimiento donde, más allá de sus diferencias y tendencias, es posible revelar movimientos y procesos de naturaleza similar. Trataremos entonces, a lo largo de este texto, de conjugar permanentemente aquello que es específico a cada una con lo común a las cuatro.*

*[...] ¿Por qué establecer una distinción si ellas tienen el mismo objeto, la sociedad? ¿De cuáles fenómenos específicos puede ocuparse la psicología social que no puedan tratar bien sea la psicología, bien sea la sociología? Preguntas aparentemente ingenuas, pero que permiten cuestionar el fundamento de las delimitaciones disciplinarias: ellas no resultan ni de una segmentación “natural” del orden de las cosas ni de un plan racional del conocimiento; ellas son las herederas y los productos continuamente reelaborados de una historia que no es solamente una historia de las ideas sino igualmente una historia de la producción social de conocimientos y de saberes, de la construcción de dispositivos prácticos de conocimientos, dentro de los cuales se moldearon los procedimientos, se han configurado los esquemas*

*de pensamiento y de acción, que, más allá de su renovación y de sus contactos permanentes, continúan estando activos. Así, aunque vecinas en su definición y en su objeto, nuestras cuatro disciplinas son por el contrario muy alejadas en la larga duración y la arqueología de su historia (2006, p. 203-265).*

Berthelot, desde una concepción de la filosofía y la epistemología analítica agrega, a las cuestiones que se han subrayado sobre la distinción conceptual entre el grupo de ciencias humanas y el grupo de las ciencias sociales, basado en la cosmovisión y en el énfasis dado bien sea al hombre (al “fenómeno humano”) o a la sociedad (al “fenómeno social”), la cuestión de los procesos temporales endógenos en la construcción y en la utilización práctica de los conocimientos alcanzados por una ciencia en particular. Podríamos decir que ante las dificultades encontradas para definir y delimitar los conjuntos de ciencias, se podría justificar la tendencia a no conceptualizar y a utilizar de manera intercambiable los conceptos como si fueran sinónimos. Por el contrario, de acuerdo con Berthelot, consideramos que la complejidad y las dificultades generadas por todos estos elementos hacen necesario plantearse la cuestión teórico-epistemológica y, por lo menos, hacer una reflexión profunda para acercarnos a respuestas enmarcadas en una concepción teórica determinada.

Si bien podemos diferir en las concepciones del mundo y de las ciencias sociales, consideramos que Berthelot aporta a la cuestión con la importancia dada a subrayar la dificultad de la tarea. En la introducción al libro dirigido por él, indica, por un lado, las razones por las cuales se seleccionan las disciplinas escogidas como parte integrante de las ciencias sociales (las ciencias históricas, la geografía, la ciencia económica, las ciencias del lenguaje y de la comunicación y las cuatro ya mencionadas ciencias de lo social, o sea, la sociología, la etnología, la demografía y la psicología social) y, por otro lado, señala las razones para no incluir otras disciplinas, dando así respuestas a cuestiones pertinentes:

*Detrás de la modestia del proyecto analítico se disimula la conciencia de las dificultades de la tarea: ¿Qué entender exactamente por “ciencias sociales”? ¿Cuáles disciplinas incluir o excluir? [...]*

*Era necesario delimitar el campo de las ciencias sociales. Una rápida mirada panorámica pone de manifiesto la dificultad y aquello que, en nuestra selección, puede parecer arbitrario. ¿No se debía integrar las ciencias políticas, las ciencias jurídicas, las ciencias del texto, la psicología y el psicoanálisis? Si no, ¿por qué acordar ese privilegio a la historia o a la geografía o a la lingüística? Y con mucha mayor razón que entre esos espacios disciplinares y aquellos retenidos las interrelaciones son cada vez más numerosas y densas.*

*Digámoslo claramente, la objeción es válida. Sin embargo, nuestras razones no son malas razones ni las consecuencias de nuestras escogencias tienen efectos negativos. Se pueden resumir así:*

*a/ argumento pragmático: era necesario decidir; bien sea escoger un espacio amplio, arriesgando de tratarlo de manera superficial, segmentada y a vuelo de pájaro; o bien sea, de disminuir el perímetro pertinente y proceder a una construcción por niveles significativos;*

*b/ argumento teórico: las ciencias jurídicas y las ciencias políticas conceden una gran importancia a los juicios normativos y a sus fundamentos. En esos dominios, la perspectiva tradicional de las ciencias sociales –aun si ellas están presentes en las dos mencionadas ciencias– es diferente: ellas buscan explicar los factores que determinan un universo normativo y comprender las razones que tienen los actores para suscribir a la norma. La psicología interfiere con las ciencias sociales por medio de la psicología social. Pero su núcleo está orientado esencialmente hacia los fundamentos orgánicos de los estados mentales. Las ciencias del texto solicitan numerosas referencias ligadas a las ciencias sociales; pero, bien sea, ellas se definen por un objeto específico, abordado de manera pluridisciplinaria, o bien sea, ellas se valen de un programa hermenéutico y textualista que no les pertenece. En cada uno de estos casos, las interrelaciones con las ciencias sociales son múltiples, fecundas y merecen el análisis. Más adelante las encontraremos, leyendo uno u otro texto. Por el contrario, las disciplinas seleccionadas parecen tener en común un elemento central: todas ellas son, dentro de su propio espacio, orientadas a problematizar las formas de interacción entre “actuales”, cualquiera que sea el nombre que se les confiera (agentes, actores, locutores, fuerzas sociales, instituciones...), el nivel de análisis escogido (el de las estructuras o el de los procesos) o la forma explicativa seleccionada (por modelos o por relatos). Por supuesto, esos “actuales” son, en última instancia, hombres, y, detrás de su representación del mundo, histórica y culturalmente marcada, la cuestión de sus estados mentales le corresponde a la psicología. Ellos actúan igualmente en universos sociales y culturales con normas, apoyándose en reglas y tradiciones jurídicas determinadas. No obstante, aquello que tienen en común las diversas disciplinas incluidas, en las dimensiones o en los sectores definidos de la realidad social que ellas abordan –el tiempo histórico, el espacio, el intercambio de bienes, la comunicación...–, es interesarse por fenómenos que siempre tienen efectos –inmediatos o cristalizados– o modalidades –formales o informales– generados por y entre “actuales”;*

*c/ resultados no negativos: aún si estos argumentos son susceptibles de ser cuestionados –hay tan poco consenso en las ciencias sociales que uno se pregunta por qué, milagrosamente, si lo habría en este*



*caso—, la selección realizada nos parece más bien positiva: en un universo particularmente complicado, circunscribir un primer círculo y darse la posibilidad de una exploración seria y concisa asegura una cierta densidad de los resultados; las vías por las cuales las disciplinas excluidas están presentes se encuentran parcialmente en los diversos textos; el aparato conceptual construido a lo largo de esta obra, aún si el mismo es diverso y no totalmente unificado, permitirá, posteriormente, un posible análisis de esas disciplinas, lo cual puede llegar a ser la base para una discusión amplia (2001, pp. 2, 11-13).*

La selección efectuada por Berthelot puede ser aceptada, rechazada o modificada por nosotros. Sin embargo, lo que nos parece significativo es la metodología utilizada por él para incluir o excluir a una u otra disciplina en el conjunto de las ciencias sociales, tal como lo hace en el argumento teórico. Los aspectos pragmáticos y de resultados son cuestionables y aleatorios, tanto que el autor mismo plantea la posibilidad de abordar en un futuro las cuestiones relativas a las ciencias excluidas con la profundidad y la metodología utilizada en el texto. Sin embargo, ellas no podrían hacer parte del primer nivel conformado por las seleccionadas, porque entonces el argumento teórico no tendría razón de ser. Ello, permite reafirmar que es en ese aspecto donde se halla el meollo de la conceptualización y la selección del conjunto disciplinar.

En otro contexto intelectual, en la ya citada *Enciclopedia delle scienze sociali*, en la entrada “Ciencias sociales”, Pietro Rossi subraya de manera explícita la necesidad de diferenciar la familia de las ciencias sociales con respecto al conjunto de disciplinas de las ciencias humanas por cuestiones de orden ontológico y epistemológico:

[...]

#### **4 ¿Ciencias sociales o ciencias humanas?**

*Economía política, ciencia política, sociología, antropología tienen todas por objeto, al igual que las otras ciencias sociales, a la sociedad humana, en su estructura y en sus procesos. De ello se ha derivado la tendencia a identificar las ciencias sociales con las ciencias humanas, y aun a considerar las ciencias sociales como un aspecto o una “provincia” de un reagrupamiento más extenso: las ciencias del hombre.*

[...] *En realidad, la equivalencia entre ciencias sociales y ciencias humanas o la inclusión de las ciencias sociales en la categoría de las ciencias humanas, obedecía a la tendencia a subrayar su heterogeneidad con respecto a las ciencias naturales. Esta tendencia tiene una base tanto ontológica como epistemológica. Desde la perspectiva on-*



*tológica, la interpretación de las ciencias sociales en clave de las ciencias humanas respondía a la exigencia de trazar un límite preciso entre naturaleza y cultura, entre la esfera biológica y el “mundo humano”. Desde la perspectiva metodológica, por el contrario, ella respondía a la exigencia de sustraer las ciencias sociales del modelo epistemológico de las ciencias físicas (pero también biológicas), haciendo de ellas un edificio cognitivo independiente de estas disciplinas. El “mundo humano” podía entonces ser concebido como una realidad que se sustrae, por su peculiar estructura, a la búsqueda de leyes generales o por lo menos de regularidad que las ciencias sociales se habían propuesto originalmente.*

*[...] Hablar de ciencias sociales como ciencias humanas corresponde, viéndolo bien, a dos perspectivas epistemológicas no conciliables entre ellas. Aun cuando han querido distinguirse de otras disciplinas como la física o la biología, subrayando cada vez más una exigencia antireduccionista, las ciencias sociales, sin embargo, han siempre buscado en los fenómenos estudiados una regularidad de comportamiento. La perspectiva de las ciencias humanas es completamente diferente. Las antítesis como aquella entre explicación y comprensión o la recuperación de nociones como la de interpretación que caracteriza el recurso al análisis hermenéutico en las perspectivas fenomenológicas –con el sobreentendido que, a diferencia de los procesos naturales, aquellos “humanos” son susceptibles de una multiplicidad de interpretaciones entre ellas compatibles, y todas privadas de una posibilidad de verificación– muestran la distancia que separa, a pesar de transitorios contactos, las tradición metodológica de las ciencias humanas de aquella de las ciencias sociales (Rossi, 1997, pp. 667-668).*

Dentro de la amplia bibliografía consultada, este es el único texto que plantea de manera explícita la cuestión de la caracterización teórico-epistemológica de las ciencias sociales y de las ciencias humanas, dándole a éstas expresiones un sentido conceptual. Además, a partir de las características endógenas de cada grupo de disciplinas, el autor llega a la conclusión de que los dos conjuntos son divergentes ontológica y epistemológicamente. A estas divergencias podemos añadir la cuestión del objeto de conocimiento de cada conjunto disciplinar. En el texto citado anteriormente, Rossi señala que el objeto de las ciencias sociales es la “sociedad humana”; éste último término genera la confusión con el grupo de las ciencias humanas. Así podemos señalar que mientras las ciencias humanas dan un énfasis al “fenómeno humano”, las ciencias sociales enfatizan en el “fenómeno social”. Por ende, desde esta perspectiva, los dos conceptos no son intercambiables ni sinónimos porque denominan dos tipos de objetos y de conocimientos científicos diferentes.

## Conclusión

---

Hemos comenzado este texto señalando que como sustento de cada concepto existe una cosmovisión, una concepción teórica, epistemológica y metodológica específica. Los planteamientos desarrollados en la última parte del texto serían suficientes para ratificar la hipótesis inicial. Así, mientras Pietro Rossi caracteriza teórica, ontológica y epistemológicamente la familia de las ciencias sociales, diferenciándola categóricamente de las ciencias humanas, Claude Blanckaert señala explícitamente la cosmovisión para sustentar la denominación de las ciencias del hombre.

Sin embargo, sin renunciar al planteamiento inicial, consideramos que existen otros elementos a tener en cuenta para entender la utilización ambigua de los diferentes conceptos relativos a conjuntos de ciencias y de disciplinas que los conforman. Podemos señalar que en el campo conceptual, que gira alrededor de las ciencias sociales, se pueden distinguir dos grupos: de una parte, la ciencia del hombre, las ciencias del hombre, la ciencia humana y las ciencias humanas; de otra, la ciencia social, las ciencias de la sociedad, las ciencias sociales. Cada grupo se caracteriza por darle énfasis a un objeto de estudio específico: el primero, al hombre, al “fenómeno humano”, y el segundo a la sociedad, al “fenómeno social”. Utilizamos el concepto de “fenómeno” porque muestra la complejidad interna y las interrelaciones externas de dichos objetos de conocimiento. Desde el punto de vista metodológico, el primer grupo es caracterizado como ideográfico mientras el segundo es nomotético. Cuando señalamos esta clasificación, no lo hacemos desde una perspectiva de jerarquización cientificista de las ciencias porque, como lo señala Rossi, todas las ciencias están en la búsqueda de explicaciones y, como sostiene Bourdieu, de la verdad. En última instancia, la cuestión problemática no reside en el término ciencia(s) –aunque los debates han girado esencialmente en torno a ella– sino en la dificultad de definir el objeto, bien sea el hombre o la sociedad, lo humano o lo social. Dichos términos aparecen como evidentes en sí mismos, cuando son de una gran complejidad, la cual requiere analizarse, como lo reivindica Adorno para las ciencias sociales, desde una teoría crítica. Extrapolando, podríamos decir que todos estos objetos de conocimiento presentan dificultades analíticas que son las problemáticas de cada una de las ciencias.

Al interior de cada grupo, se presentan cosmovisiones y concepciones científicas y socio-políticas diferentes, las cuales muestran históricamente la existencia de entrecruzamiento de los dos grupos. La utilización del concepto de ciencia en singular, es en ambos grupos característica de una

perspectiva unitaria y holística del objeto de estudio. Además, tanto la *ciencia social* como la *ciencia del hombre* son proyectos científicos y socio-políticos que podrían aparecer similares, porque son defendidos por personas de los mismos círculos sociales y académicos. Aun cuando el concepto de *ciencia social* es el más utilizado, el de *ciencia del hombre* también es usado a veces por los mismos autores. Y podemos decir que los historiadores de las ciencias del hombre y los historiadores de las ciencias sociales tienden a utilizar los conceptos de manera indiferenciada, y señalan que el uso en plural del concepto de ciencias marca una ruptura en la cosmovisión y en la epistemología, sustentadoras de las ciencias sociales o de las ciencias humanas. Entre la ciencia y las ciencias no hay una continuidad sino una ruptura paradigmática.

Con la multiplicación de las ciencias –fenómeno de la modernidad– aparece la necesidad de hacer clasificaciones y seleccionar las ciencias que pertenecen a uno u otro conjunto. En el caso de las ciencias sociales y las ciencias humanas, la cuestión presenta una situación de algidez extrema. En los diccionarios especializados, una ciencia puede aparecer en uno u otro de los grupos. En la realidad práctica de las ciencias englobadas por los conjuntos de las ciencias sociales y las ciencias humanas, se presentan áreas o perspectivas que difieren completamente de otras dentro de la misma ciencia, lo cual permite clasificarlas en uno u otro de los conjuntos, teniendo en cuenta la perspectiva teórica y metodológica específica. En el caso de la disciplina histórica, por ejemplo, la perspectiva *événementielle* pertenece a las ciencias humanas, mientras que la perspectiva estructural pertenece a las ciencias sociales. Como en general en las clasificaciones no se hacen estas precisiones, ellas contribuyen a la confusión y a la utilización ambigua e indiferenciada. La clasificación y la selección de las disciplinas deben explicarse a partir del análisis teórico-metodológico endógeno, como lo hace Berthelot, para poder alcanzar una visión razonada. La clasificación y selección de las ciencias es una tarea epistemológica difícil, la cual debe explicitar la perspectiva teórica inspiradora y sustentadora de la tarea.

Más allá de las cuestiones teóricas, generadoras de debates indispensables en la vida académica y científica, un factor que favorece la ambigüedad y la falta de rigor en el uso de las expresiones es la tradición académica estatal o de área cultural. Cuando se utiliza la expresión común y corriente de la tradición, la tendencia general es a englobar todas las ciencias sin preguntarse sobre las bases teóricas y epistemológicas de dicha selección y, mucho menos, a diferenciar en cada ciencia las perspectivas diferentes. Como siempre en los fenómenos sociales, no existe en las tradiciones estatales el unanimismo consensual, sino que se presenta el saludable disenso

en el uso de los conceptos. En algunos casos, la utilización de un concepto diferente está sustentado teóricamente, como en el caso de Adorno, Mills y Bourdieu, pero en muchos otros casos la utilización de otra expresión se hace sin sustentación teórica y, algunas veces, de manera inexplicable.

Para nosotros, desde una concepción teórica que nos ubica en las perspectivas de las ciencias sociales, en tanto que le damos el énfasis al fenómeno social buscando la regularidad estructural, podemos señalar que la tendencia general es a utilizar las expresiones de una manera no conceptual, encubriendo o, sobre todo, desconociendo las cosmovisiones y concepciones teóricas que sustentan a cada uno de ellas. El reconocimiento de esta tendencia mayoritaria no significa que nuestro planteamiento inicial sea invalidado; por el contrario, esperamos que los posibles lectores de este análisis tomen conciencia, si no la tenían ya, de la cuestión conceptual y la necesidad de explicitar claramente cada uno de los conceptos que utilizamos en el análisis y síntesis de la realidad social.

## Bibliografía

---

- Adorno, T. W. (2001). *Epistemología y ciencias sociales*. Gómez, V. (Trad.), Madrid: Frónesis, Cátedra, Universitat de Valencia.
- Anderson, P. (2005). *La pensée tiède. Un regard critique sur la culture française*. Nora, P. Réponse. *La pensée réchauffée*. Versión francesa del texto: W. O. Desmond. Paris: Seuil.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica.
- Audren, F. (2006). Explorer les mondes de la science sociale en France. En: *Revue d'histoire des sciences humaines [RHSH]: "Naissances de la science sociale, 1750-1855"*. Noviembre (15), 3-14.
- Bedeschi, G. (Dir.), (1997). *Enciclopedia delle scienze sociali* (8 v.). Roma: Istituto della enciclopedia italiana.
- Berthelot, J. M. (Dir.), (2001). *Épistémologie des sciences sociales*. Paris: Quadrige-PUF.
- \_\_\_\_\_ (2006). Épistémologie des sciences humaines. En: S. Mesure y P. Savidan (Dir.). *Dictionnaire des sciences humaines*, 378-382. Paris: Quadrige-PUF.
- Blanckaert, C. et al. (1999). *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*. Paris: L'Harmattan.

- Bourdieu, P. (1997). *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Collection Sciences en questions. Paris: INRA (Institut National de la Recherche Agronomique).
- \_\_\_\_\_ (1975). Editorial. En: *Actes de la recherche en sciences sociales* 1 (1), 2-3.
- Calhoun, C. (2004). Les transformations institutionnelles des sciences sociales américaines. En: J. Heilbron; R. Lenoir y G. Sapiro. *Pour une histoire des sciences sociales. Hommage à Pierre Bourdieu*, 263- 322. Paris: Fayard.
- Camacho, A. (Ed.), (2004). *Artesanos y disciplinas. Hacer ciencias humanas en Colombia*. Bogotá: CESO, Uniandes.
- Cañas, J. A. y Fernández, J. (1994). *Metodología de las ciencias sociales*. Córdoba (España): Universidad de Córdoba.
- Cerroni, U. (1977). *Introducción a la ciencia de la sociedad*. D. Bergadà (Trad.). Barcelona: Crítica.
- Chapey, J. L. (2006). De la science de l'homme aux sciences humaines: enjeux politiques d'une configuration de savoir (1770-1808). En: *RHSH*, (15), 43-68.
- Chaunu, P. (1974). *Histoire science sociale. La durée, l'espace et l'homme à l'époque moderne*. Paris: SEDES.
- Cohen, A.; Congost, R. y Luna, P. (Coords.), (2006). *Pierre Vilar: Une histoire totale, une histoire en construction*. Paris: Syllepse.
- Dortier, J. F. (1998). *Les sciences humaines. Panorama des connaissances*. Auxerre: Ed. Sciences humaines.
- \_\_\_\_\_ (Dir.), (2005). *Une histoire des sciences humaines*. Auxerre: Ed. Science humaines.
- Dubet, F. (2006). Société. En: S. Mesure y P. Savidan. *Dictionnaire des sciences humaines*, 1094-1097. Paris: Quadrige-PUF.
- Duverger, M. (1972). *Métodos de las ciencias sociales* (6°. Ed.). A. Sureda (Trad.), Barcelona: Ariel.
- Ferrater, J. (2001). *Diccionario de Filosofía* (4 v.). J. M. Torrecabras (Ed.). Barcelona: Ariel filosofía.
- Filloux, J. C. y Maisonneuve, J. (1991). *Anthologie des sciences de l'homme* (2 v.) Paris: Dunod.

- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Tel Gallimard.
- Garza, A. (2005). *Manual de técnicas de investigación para estudiantes de ciencias sociales* (6°. Ed.). México: El Colegio de México.
- González, P. (Coord.), (2002). *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos* (2°. Ed.). México: Siglo XXI Editores.
- Guilhaumou, J. (2006). Sieyès et le non-dit de la sociologie: du mot à la chose. En: *RHSH* (15), 117-134.
- Habermas, J. (2001). *La lógica de las ciencias sociales* (3°. Ed.). M. Jiménez (Trad.), Madrid: Tecnos.
- Heilbron, J. (2006). *Naissance de la sociologie*. P. Dirx (Trad.). Marsella: Agone.
- Heilbron, J.; Lenoir, R. y Sapiro, G. (2004). *Pour une histoire des sciences sociales. Hommage à Pierre Bourdieu*. Paris: Fayard.
- Hobsbawm, E. (1994). *Age of extremes. The short twentieth century. 1914-1991*. London: Michael Joseph.
- \_\_\_\_\_ (2001). *Rebeldes primitivos. Estudio sobre las formas arcaicas de los movimientos sociales en los siglos XIX y XX*. J. Romero (trad.). Barcelona: Crítica.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Naciones y nacionalismo desde 1780* (2°. Ed.). J. Beltrán (Trad.). Barcelona: Crítica.
- Hobsbawm, E. y Ranger, T. (Eds.), (2002). *La invención de la tradición*. O. Rodríguez (Trad.). Barcelona: Crítica.
- ICFES-ASCUN (1996). *Módulos de investigación social* (7 v.). Bogotá: ICFES.
- Jiménez, A. y Torres, A. (Comps.), (2004). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: UPN.
- Lalande, A. (1988). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* (16°. Ed.). Paris: PUF.
- Leal, F. y Rey, G. (Eds.), (2000). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Bogotá: Uniandes-Tercer Mundo.
- Lécuyer, B. P. y Matalon, B. (Dirs.), (1992). Les débuts des sciences de l'homme. En: *Communications*. Enero-junio (54).

- Mardones, J. M. (2005). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Editorial Coyoacán.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales: materiales para una fundamentación*. Barcelona: Anthropos.
- Mazon, B. (1988). *Aux origines de l'École des hautes études en sciences sociales. Le rôle du mécénat américain. (1920-1960)*. Paris: les Éditions du Cerf.
- Melo, J. O. (2000). Medio siglo de historia colombiana: notas para un relato inicial. En: F. Leal y G. Rey (Eds.). *Discurso y razón. Una historia de las ciencias sociales en Colombia*, 153-177. Bogotá: Uniandes-Tercer Mundo.
- Mesure, S. y Savidan, P. (Dirs.), (2006). *Dictionnaire des sciences humaines*. Paris: Quadrige-PUF.
- Mills, C. W. (1970). *De hombres sociales y movimientos políticos* (2°. Ed.). I. Horowitz (Comp.), M. Torner (Trad.). México: Siglo XXI Editores.
- Morfaux, L. M. (1980-1999). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie*. Paris: PUF.
- Nogué, J. y Rufí, J. V. (2001). *Geopolítica, identidad y globalización*. Barcelona: Ariel, geografía.
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Barcelona: Ariel, geografía.
- Ortiz, L. C. (2006). Les apports théoriques, conceptuels et pratiques de Pierre Vilar aux processus d'enseignement et d'apprentissage de la discipline historique. En: A. Cohen; R. Congost y P. Luna (Coords.). *Pierre Vilar: Une histoire totale, une histoire en construction*, 189-205. Paris: Syllepse.
- Pardinas, F. (1959). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Introducción elemental*. México: Siglo XXI Editores.
- Pelus-Kaplan, M. L. (Dir.), (2006). *Unité et globalité de l'homme. Des humanités aux sciences humaines*. Paris: Syllepses.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. V. (1999). *Manual de investigación en ciencias sociales*. N. Corres (Trad.), 4° reimpresión. México: Limusa-Noriega.
- Reyes, R. (Ed.), (1998-2004). *Las ciencias sociales en España. Historia inmediata, crítica y perspectivas*. Madrid: Editorial Complutense.

- Rossi, P. (1997). Scienze sociali. En: Bedeschi (Dir.). *Enciclopedia delle scienze sociali*. VII, 662-677.
- Sánchez, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. 2º reimpresión. México: CESU UNAM-Plaza y Valdés.
- Schaff, A. (1998). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Seligman, R. A. (Ed.), (1953). *Encyclopedia of the Social Sciences* (15 v.). New York: McMillan Co.
- Sills, D. L. (Ed.), (1968). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: McMillan Co. The Free Press.
- Smith, R. (1997). *The Fontana History of the Human Science*. Londres: Fontana.
- \_\_\_\_\_ (1999). Pour l'histoire des sciences humaines. La perspective anglaise. En: C. Blanckaert et al. *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*, 79-105. Paris: L'Harmattan.
- \_\_\_\_\_ (2006). L'histoire des sciences humaines. En: M. L. Pelus-Kaplan (Dir.), (2006). *Unité et globalité de l'homme. Des humanités aux sciences humaines*, 15-31. Paris: Syllepses.
- Spurk, J. (2001). *Critique de la raison sociale. L'École de Francfort et sa théorie de la société*. Quebec-Paris: Presse de l'Université Laval-Syllepses.
- Thinès, G. y Lempereur, A. (1984). *Dictionnaire général des sciences humaines* (2º. Ed.). Paris: CIACO.
- UNESCO (2002). *Les sciences sociales dans le monde*. Paris: Unesco-Maison des sciences de l'homme.
- Urquijo, M. J. et al. (2002). *Investigar en ciencias humanas: retos y perspectivas*. Cali: Universidad del Valle.
- Ursúa, N. (2004). *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales: historia, metodología y fundamentación científica*. México: Editorial Coyoacán.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Introducción a la filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Editorial Coyoacán.
- Vega, R. (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales y su incidencia en la enseñanza de las ciencias sociales*. (2 v.). Bogotá: UPN.



- Vidal, F. (1999). La 'science de l'homme': désirs d'unité et juxtaposition encyclopédiques. En: C. Blanckaert et al. *L'histoire des sciences de l'homme. Trajectoire, enjeux et questions vives*, 61-77. Paris: L'Harmattan.
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente. Reflexiones y recuerdos*. R. Congost (Ed.). Barcelona: Crítica.
- Wallerstein, I. (Coord.), (2003). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales* (7°. Ed.). S. Mas-trángelo (Trad.). México: Siglo XXI Editores.

# Segunda sección

*Carlos Augusto Jiménez Fonseca*



## Aproximación conceptual al estudio de la formación docente en ciencias sociales

Carlos Augusto Jiménez Fonseca

*Quisiera arriesgarme a presentar lo que ante todo concibo como educación, no precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde afuera: pero tampoco la simple transmisión del conocimiento, en la que lo muerto y lo cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una conciencia cabal [...] una democracia exige personas emancipadas.*

Adorno, 1998

En este artículo se hace un acercamiento teórico al concepto de formación docente en general, y al de formación docente en Ciencias Sociales en particular, proponiendo una reflexión teórica y pedagógica a partir de los aportes de tres grandes estudiosos del tema –Gadamer, Foucault y De Certeau– que permite iniciar un estado del arte, el cual tiene como referencia señalar múltiples miradas provenientes de diferentes campos del saber en el ámbito de las ciencias sociales para sugerir el inicio de un estudio integral, que permita pensar la formación docente en ciencias sociales en tres dimensiones: como proceso pedagógico, como política educativa y como formación disciplinar en el quehacer formativo de los futuros profesionales en educación.

### Presentación

---

El presente avance conceptual hace parte del trabajo de investigación *La formación docente en Ciencias Sociales. Tensiones entre la regulación gubernamental y la aplicación pedagógica 1998-2008*, que se inscribe en la línea de historia de la enseñanza de las ciencias sociales, del grupo de formación de educadores del Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Pedagógica Nacional y del Valle.

Esta investigación plantea la siguiente tesis: En los últimos años (1998-2009), las reglamentaciones, normas y decretos sobre formación docente en Colombia, no han sido suficientes para fortalecer los programas curriculares de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, que ofrecen particularmente las Facultades de Educación oficiales

en Bogotá (Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional).

Si bien es cierto que a finales de la década de los noventa los programas de Licenciatura en Educación iniciaron su reorientación a los currículos, planes de estudio y prácticas pedagógicas de acuerdo con las exigencias normativas<sup>1</sup> (Decreto 272 de 1998, Decreto 2566 de 2003 y la Resolución 1036 de 2004) y con las interpretaciones institucionales que orientaron los procesos formativos ofrecidos a sus estudiantes, cada programa de formación docente en Ciencias Sociales en todas las facultades de educación en Colombia asumió desde entonces, y en aras de su autonomía universitaria, los criterios filosóficos, pedagógicos y científicos de acuerdo con sus condiciones y con las exigencias requeridas para la acreditación de los programas, de las facultades y de cada universidad.

Con el inicio de esta política pública educativa en las facultades de educación, se puso en consideración el concepto de *formación* en el seno de cada comunidad académica. La mayoría de los docentes y directivos docentes giraron alrededor de los estudios normativos y de la conceptualización del sentido y significado de *formación*. Para el caso de esta investigación, se asumieron las tesis propuestas en las perspectivas teóricas que pueden ir desde la fundamentación filosófica clásica y moderna (Gadamer), pasando por los *dominios del sujeto* en tanto saber, poder y deseo como proceso *formativo hermenéutico* (Foucault), o la *gramática escolar*, que centra su atención en las acciones cotidianas que se generan en la vida escolar universitaria (De Certeau). Tres tesis que permiten en su estudio demarcar las condiciones que se requieren para *formar* docentes para este milenio.

---

1 El Decreto 272 de 1998 se refiere a la creación y funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado en educación. En el artículo 4 se refiere a la organización de los programas a partir de los núcleos del saber pedagógico básicos y comunes: la educabilidad como proceso de desarrollo personal y cultural; la enseñabilidad de las disciplinas y saberes en el marco de las dimensiones históricas, epistemológicas, social y cultural en su transformación en contenido y estrategias formativas en cuanto a lo cognitivo, lo valorativo y lo social, reflejado en el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso de las tecnologías y el aprendizaje de una segunda lengua; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las posibilidades de interdisciplinariedad en la construcción de modelos y teorías formativas, estudio de las realidades y tendencias sociales y educativas con dimensión ética, cultural y política de la profesión docente.

El Decreto 2566 de 2003 se refiere a las condiciones para ofrecer programas académicos. El artículo 4 hace énfasis en lo curricular, que demuestra la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa de formación, con su perfil integral y competencias profesionales propias del campo.

La Resolución 1036 del 2004 trata de la calidad de los programas en pregrado, haciendo énfasis en los aspectos curriculares.

Ser docente en este milenio, implica manejar competencias que corresponden a su propia práctica profesional, para ser capaz de desempeñarse en cualquier situación con el sentido pedagógico y político que le confiere dicha interacción escolar. Para esto se requiere que los procesos formativos docentes que ofrecen las universidades en sus facultades de educación, estén relacionados con el manejo de las categorías sociales y escolares, y con las teorías pedagógicas y disciplinares de cada programa. Por lo tanto, la intención de profundizar al respecto se perfiló a la luz de la gramática universitaria, y el estudio se llevó a cabo en cada proyecto curricular de la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, centrado en los análisis de los discursos, programas, actas, escritos y publicaciones, que dan cuenta de las transformaciones que se han efectuado en cada programa para acreditarse y ofrecer una licenciatura de calidad. En consecuencia, estas evidencias de carácter metodológico han posibilitado que el estudio de la formación de docentes implique la construcción de un referente teórico a partir del concepto de *formación*, que por su generalidad, se apoya en las diferentes concepciones conceptuales que los autores de orden universal presentan, un tanto disimiles y a su vez semejantes, o contradictorias desde la óptica disciplinar que se aborde, como se puede apreciar bajo las concepciones filosófica y epistemológica.

La concepción filosófica sobre formación humana que ofrece Hans Gadamer (2002) se entiende como la asimilación de la cultura por parte del individuo; mientras que para Michel Foucault (1979) la formación está anclada al sujeto en calidad de deseo, saber y poder, y en Michel de Certeau (2007), se asocia con las prácticas culturales cotidianas que se traducen en comportamientos de resistencia frente a la autoridad formadora. Contrario a estos planteamientos sobre *formación*, se abordan las explicaciones que Pierre Bourdieu (1981) ofrece sobre la formación como reproducción y como *habitus*. Y en términos particulares, Teresa Yuren (2005) explica este concepto como el desarrollo de un proceso de subjetivación, anclado en la construcción de la identidad de cada persona que se forma con respecto a la transformación de la sociedad. En general, la literatura reseñada facilita la integración conceptual de formación docente para iniciar el viaje formativo planteado por Jorge Larrosa (2000), sobre la base de las narrativas, lecturas y formas de recorrer el mundo para des-aprender lo aprendido y construir nuevos esquemas para interpretar el mundo. Con la *gramática universitaria* se pone en consideración lo cotidiano como expresión de las prácticas culturales que trascienden la misma subjetividad, al darles sentido y significado como si fueran un texto escritural ya elaborado pero no publicado.

Lo anterior facultó plantear el siguiente problema de investigación: ¿Cuál ha sido el impacto de las normas que regulan y orientan la formación do-

cente en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta los Decretos 272 de 1998, 2566 del 2003, y la Resolución 1036 del 2004 en las Facultades de Educación oficiales de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional? Para asumir con profundidad esta pregunta, se partió del hecho de que la búsqueda de la información acercara, o por lo menos referenciara el tema para llegar a establecer que no existe un material teórico específico que permita conocer los alcances de la normatividad reciente (1998-2009) en la formación docente en Ciencias Sociales en Colombia. Tampoco se encuentran trabajos que den cuenta de la elaboración de estudios centrados en la *gramática escolar* universitaria y que analicen la aplicación de las normas y sus procesos de articulación entre formación y disponibilidad, o mejor, la relación entre *ethos* y *habitus* formativo que en cada programa universitario se ofrece. De igual manera, son pocos los análisis centrados en la calidad y la pertinencia de la formación docente, que puedan servir de soporte para las facultades de educación y para todos los interesados en este tema.

Es importante preguntar si los programas curriculares, planes de estudio y prácticas pedagógicas reflejadas en sus proyectos de grado, presentan en su articulación y puesta en marcha, un reconocimiento del sentido y del valor que implica el proceso formativo al escolarizar a sus estudiantes por cinco años, para cualificarlos como sujetos de saber y de conocimiento interdisciplinario, y que requiere de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria y secundaria, aportando al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico tanto de los docentes como de sus estudiantes.

## Lugar de enunciación

---

Asumir la elaboración conceptual acerca del tema de esta investigación en toda su profundidad, desbordaría el terreno y el tiempo que se va a dedicar a la culminación de este proyecto y su ejecución. Es por eso que sobre el tema de formación docente, se realizó una selección general del material bibliográfico tratando de encontrar un hilo conductor del concepto de formación<sup>2</sup> y formación docente reciente. Sin embargo, y en aras de construir una aproximación teórica sobre el tema, se abordarán algunas perspectivas

---

2 El concepto de formación se entiende como la forma o el estilo que caracteriza al ser humano en el desarrollo de sus potencialidades físicas, psicológicas e intelectuales; ha sido un factor esencial para conocer y entender el mundo que rodea al individuo y así enfrentar las diversas necesidades. Pero el mismo concepto de formación en sí es ambiguo, depende de la perspectiva que el sujeto le atribuya, sin embargo se puede afirmar que la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos asumidos como proyecto de vida. Por otra parte, la formación es entendida como la base fundamental del quehacer educativo y del papel que cumple el docente en su misión de enseñar y de formar a sus estudiantes.

disciplinares (filosófica, antropológica, sociológica, pedagógica, política y ciencias sociales) que han producido conocimiento en el último siglo, y que para la construcción de la conceptualización sobre el tema de formación docente, particularmente en Ciencias Sociales, permitirán aclarar más a fondo el sentido de las categorías que se manejan en esta investigación.

En la lectura bibliográfica se resaltan los intentos realizados hasta hoy por profundizar en la categoría de *formación docente*, pero no resultan suficientes y se torna difícil conceptualizar sobre el carácter que debe tener cada programa de formación de docentes en Ciencias Sociales en Colombia; sin embargo con los autores seleccionados en este artículo, se facilita a los lectores interesados en el tema, profundizar por su propia cuenta.

### Del concepto de formación

---

A la palabra formación se le han dado distintas explicaciones, usos e interpretaciones, de las cuales una de ellas ha sido considerada por Hans Georg Gadamer (1995) fundamental para comprender desde la hermenéutica filosófica el concepto de la formación del hombre. Gadamer parte de la concepción hegeliana de que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser y que el hombre no es, sino que su devenir va siendo, es una progresión constante e interminable hacia su conversión en un ser espiritual general, lo que hace necesario el concepto de formación, el cual remite al contenido de la palabra:

*Un concepto antiguo de una “formación natural”, que designa la manifestación externa a la formación de los miembros, o una figura bien formada, y en general toda configuración producida por la naturaleza [...]. La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa, en primer lugar el modo especialmente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre [...]. Pero cuando en nuestra lengua decimos formación, nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y el sentimiento de toda vida espiritual y ética y se derrama armónicamente sobre la sensibilidad y el carácter (Gadamer, 1995, p. 39).*

Una segunda alusión a este concepto de formación o *building*, lo retoma Clara Inés Ríos (1996, vol.7, p. 15), quien lo define desde la visión gadameriana como el arte de educar, sin embargo, y para aclarar mejor el término expuesto por Gadamer, quien parte desde Protagoras hasta Sócrates, sitúa que la misión del maestro es la de hablar no solo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana. En esta alusión Ríos se refiere



a la formación como “el sentido de una directriz que ilustre sobre cómo formar al hombre”. Indudablemente no es la pregunta de la que se ocupa Gadamer, por ello en su contexto no es pertinente indagar cuál sería el método para formar una conciencia histórica y una conciencia estética, sino más bien qué debe entenderse por conciencia estética y por conciencia histórica y cómo se relacionan estos conceptos con el ascenso a la generalidad, concepto hegeliano que ilumina el trabajo de Gadamer: ¿cómo puede pensarse desde Gadamer un ideal de formación, teniendo en cuenta que en su concepto el ideal de una concienciación total carece de sentido?

La *formación* es un concepto universal construido desde la filosofía con los aportes de pensadores como Aristóteles, con la formación de las virtudes morales e intelectuales. Herder, quien aproxima la formación, se identificó con el concepto de cultura que da la forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Hegel concibió la formación como una relación de complementariedad entre la formación práctica y la teórica. Humboldt, considera que la formación personal solo puede proceder de la organización del mundo. Vico, con su manifiesto pedagógico, ve en la formación del *sensus communis* la libertad de la inteligencia y el ideal de la elocuencia o argumentación verdadera. Bersong, con el proyecto de educación nueva en el proceso de formación del ser humano. Además de lo anterior y desde el enfoque hermenéutico, remite a la comprensión como un problema histórico pero al mismo tiempo de conciencia estética, en donde la formación es una cuestión de autoridad que descansa en el conocimiento. Esta autoridad es entendida como comprensión del otro no como sujeto doblegado e invisibilizado, sino por el contrario, formado para pensar. Es la elevación de la conciencia estética –pero a su vez histórica– la que contribuye de este modo a la educación en la tolerancia, el respeto y la participación democrática posible y verdadera.

## De las perspectivas disciplinares

---

El trabajo de investigación se encaminó a buscar en las disciplinas que hacen parte del conjunto de las Ciencias Sociales, qué es lo que aportan desde el concepto de formación, diversas formas de ver y de expresar sus definiciones y explicaciones sobre el tema, y cómo orientan el mapa cognitivo que facilita la construcción de un estado del arte, así:

Desde la **filosofía** se han realizado considerables aportes al concepto de *formación*. Con una selección bibliográfica en este campo, se estudió la relación de la formación del sujeto que algunos pensadores han realizado. Michel Foucault, en *Vigilar y castigar* (1984), explica la formación y el

funcionamiento del dispositivo disciplinario como una forma de ejercicio del poder en los sujetos que se busca que sean dóciles. El mismo autor en *La voluntad del saber* (1977), describe otra forma de ejercer el poder que también tiene por objeto el cuerpo individual y colectivo. Esta formación biopolítica se ilumina con las explicaciones que Foucault plantea: el dispositivo de seguridad al estudio de la historia de las artes de gobernar y de lo que denominará la gubernamentalidad, la racionalidad de las prácticas de gobernar y la forma como se asumen las normas políticas. Por otra parte Teresa Yuren, Cecilia Navia y Cony Saenger (2005) aportan el concepto de disponibilidad en la formación docente; ellas se ubican en relación con el discurso sobre la formación de los docentes, revisando las prácticas formativas para la construcción del *ethos autónomo*. Mientras que en Edgar Morín (2001) el sujeto se ubica en relación con la formación de un todo complejo. Por otra parte y cercano a esta línea formativa, vinculado con el concepto de formación en cuanto a la lectura y el cuerpo, están Jorge Larrosa (2000) y los autores franceses Leopold Paquay, Margaret Altet, Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud (2005), quienes hacen algunos aportes a las técnicas modernas de formación docente.

Desde la **sociología** se han realizado innumerables aportes al concepto de *cultura de la formación*, más que ampliando el de formación. Además las aportaciones foucaultianas del concepto de dispositivos –que junto al de *habitus* de Pierre Bourdieu, quien se refiere al sistema de disposiciones duraderas–, funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos, constituyendo un conjunto de estructuras, tanto estructuradas como estructurantes, a través de las prácticas culturales y sus representaciones (Bourdieu y Paseron, 1997); por su parte, Néstor García Canclini (1990) amplía el concepto de culturas híbridas y plantea la necesidad de explicarlas desde el concepto de formación y desde el punto de vista de los poderes oblicuos. Michel de Certeau descubre al hombre ordinario en el quehacer cotidiano; su tesis enfrenta las propuestas de Foucault y Bourdieu al proponer la categoría de resistencia constante del hombre común contra el *habitus* y el *poder*; así, De Certeau (2007) aporta una nueva mirada de ver la cultura desde lo ordinario, desde lo popular. En esta línea Bernard Lahire (2004) propone la teoría del actor plural, y con él, las reflexiones sobre las distintas formas de flexibilidad en la acción, la pluralidad de las lógicas de acción, las formas de incorporación de lo social y el lugar del lenguaje en el proceso formativo. En otro sentido, Martin Lawn y Jenny Ozga (2004) proponen el concepto de identidad personal y profesional en el proceso de formación docente.

Desde la **Antropología** el concepto formativo de cultura se referencia a partir del trabajo que adelantaron Robert Wuthnow, James Davison Hunter,

Albert Bergesen y Edith Kursweil (1988) con sus aportaciones sobre el análisis cultural, quienes comparan las diferentes tradiciones del estudio de la cultura en Berger, Douglas, Foucault y Habermas como elementos críticos de la interacción social en el proceso formativo. Ahora bien, Roger Chartier (2005) con su práctica lectora aporta a la construcción del texto para la comprensión de la multiplicidad y diferenciación de la práctica cultural. Aníbal Ponce (1978) propone aclarar el lenguaje afectivo al concepto de gramática. Ana Lucía Rodríguez (2004) compila la polémica de la cultura en el campo de la investigación de las Ciencias Sociales en Colombia. Estas fuentes revelan la necesidad que hay de conceptualizar en torno a la cultura y al cambio cultural que se produce en los programas de formación docente en Ciencias Sociales.

Desde la **Política** se han realizado abundantes aportes<sup>3</sup> al concepto de cultura formativa con David Tyack y Larry Cuban (2001), quienes ponen en consideración el tema de los cambios y reformas en educación, resaltando su tesis sobre cómo las escuelas cambian frente a las reformas y cómo se institucionaliza una nueva gramática escolar. Michel de Certeau (1994) expone los caminos plurales de la cultura como invención social y su relación con la política. Foucault, De Certeau y Marín (1996) proponen el estudio de las tácticas y las estrategias en la asimilación de las políticas como resistencia. Jaime Rafael Nieto (2008) aporta desde la genealogía el estudio de la categoría de Resistencia como punto de referencia entre el poder y la obediencia y sus prácticas contestatarias. Francisco A. Ortega (2004) retoma la obra de De Certeau planteando las categorías de la invención de lo cotidiano. Alejandra Birgin, Inés Dussel, Silvia Duschatzky y Guillermina Tiramonti, compiladoras de libro *La formación docente. Cultura, escuela y políticas. Debates y experiencias* (1998), explican la reforma educativa con relación a la formación docente como dispositivo de control educativo. Los resultados de estos estudios evidencian la necesidad de abordar el tema desde la implicación política en el ámbito universitario, permitiendo aclarar cómo cada programa de formación asumió las disposiciones gubernamentales.

Desde la **Pedagogía** se han realizado numerosos aportes<sup>4</sup> al concepto de cultura formativa con Gloria Evangelina Ornelas (2000), quien estudia las

- 3 Carlos Ramiro Bravo (2004) aporta la historia de las facultades de Educación que ofrecen el programa de licenciatura en Ciencia Sociales. Reinaldo Mora (2004) trabaja las categorías de modernización curricular, paradigmas de formación. Claudia Vélez de la Calle (2006) expone las tensiones que se dan en la práctica pedagógica en el proceso de formación docente.
- 4 Graciela Messina (1999) aporta un estado del arte sobre el tema de la formación docente; Cecilia Braslavsky (1999) presenta el tema sobre la formación de docentes y sus competencias académicas y laborales. Aracely de Tézanos (2007) relaciona el diseño curricular con la teoría y la práctica estructurada en los programas de formación docente; potencia el saber pedagógico y la práctica docente como los ejes articuladores de los planes de estudio de las licenciaturas en educación. Beatriz Avalos (2000) aporta el concepto de competencias

categorías cultura-educación, permitiendo el abordaje de algunos enfoques teóricos que analizan la formación cultural implicada en el campo educativo y pertinente para esta investigación. Roger Chartier (2000) plantea el concepto de ordenamiento y creación del discurso como representación y práctica que se convierte en dispositivo de formación y de aprendizaje escritural. Fernando Trujillo Sáenz (2006) aporta el concepto de cultura desde la Antropología y la didáctica de la lengua como proceso de formación escolar. Margarite Altet, Leopold Paguay y Philippe Perrenoud (2002) proponen la categoría universalización de la carrera docente y la práctica educativa. Juan Mainer (2001) aporta, como coordinador del libro *Discursos y prácticas para la didáctica crítica*, la explicación sobre los límites y las posibilidades de la formación del profesorado en Ciencias sociales a partir de la pedagogía y la didáctica crítica. Emilio Tenti Fanfani (2007) aporta la categoría social en el desarrollo de la escolarización y la formación docente. Estas fuentes revelan la necesidad de construir bases conceptuales que puedan contribuir a futuras reflexiones en la formación docente, en el marco de la presente investigación.

Desde las **Ciencias Sociales** se han realizado considerables aportes al concepto formativo con Denys Cuhe (1996), quien ofrece una profunda explicación del concepto cultura y su relación con las Ciencias Sociales a partir de los puntos de vista de las corrientes multiculturalistas y comunitaristas. Renato Ortiz (1998) aporta desde el concepto de cultura, los desafíos que tienen las Ciencias Sociales para atender a la posmodernidad. Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra presentan, como compiladores del libro *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre el conocimiento y la escolarización* (2001), las categorías de escolarización, la enseñanza y el conocimiento. Manuel Ferraz Lorenzo (Ed.) recoge en el texto *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (2005) la categoría de realidad cotidiana escolar. Cristina Arrondo y Sandra Bembo (2001) presentan los criterios para la formación académica de los docentes y sus didácticas para la enseñanza de las Ciencias sociales y la Historia.

Otro grupo de fuentes recoge los aportes nacionales que se han hecho a nivel de investigaciones y reflexiones pedagógicas. En torno a la formación

---

pedagógicas y la malla curricular para las licenciaturas. Denise Vaillant (2007) caracteriza la profesión docente para el desarrollo profesional y docente a nivel internacional. Tatiana Cisternas (2007) caracteriza los criterios pedagógicos, éticos y políticos en la formación de docentes para América Latina. César Pérez (2003) trabaja las categorías como cambio social y cultural, globalización, formación permanente, saberes sociales, didáctica. Nelson Vásquez (2004) propone las categorías psicológicas y sociológicas que analizan los comportamientos profesionales, el conocimiento disciplinario, las concepciones, las capacidades y actitudes, los modelos de formación, el conocimiento profesional..

docente, se encuentran los trabajos de Marina Camargo Abello, Gloria Calvo, María Cristina Franco y Sebastián Londoño (2008), quienes aportan al estudio sobre la formación docente y sus roles cambiantes en la escuela. Alberto Martínez Boom (2004) se centra en explicar la formación escolar como un sistema de procesamiento de la información en el mundo escolar. De igual manera, se encuentra el estado de la discusión en Colombia sobre el tema de formación docente en Rafael Flórez Ochoa (1998), quien plantea la posibilidad de la formación de un nuevo maestro. Marco Raúl Mejía (2007) propone una conceptualización sobre las nuevas formas educativas y las resistencias frente a la globalización educativa. Renán Vega Cantor (2007) hace una crítica a los programas de formación docente en Ciencias Sociales frente a las reformas en los últimos diez años. Los autores mencionados contribuyen a cualificar e iluminar el horizonte conceptual de la investigación en torno a la formación docente de las dos universidades.

Con el anterior referente bibliográfico –no del todo completo– se puede abordar el rastreo del concepto de formación docente. Este rastreo consolida el grado de conceptualización hasta el momento, que gira en torno de la construcción teórica de la categoría formación docente, para así distinguir y comparar la relación entre la formación docente en general y la preparación para ser docente en Ciencias Sociales en particular, a partir de las últimas reglamentaciones. Desde esta perspectiva estrictamente *formativa*, enfocada a los jóvenes estudiantes que cursan este programa de Licenciatura básica con énfasis en Ciencias Sociales, las disciplinas que la integran se presentan como condiciones necesarias para estudiarlas de la siguiente manera: 1. **Pensar la formación docente como proceso pedagógico** del sujeto que se forma frente a su experiencia educativa. 2. **Pensar la formación docente como política educativa** para evidenciar la relación de la política y su incidencia con la formación disciplinar y pedagógica. 3. **Pensar la formación docente en la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales.**

### ***Pensar la formación docente como proceso pedagógico***

Al definir la categoría de formación docente como proceso pedagógico, se asume como un proceso permanente de estudio, organización y estructuración de los conocimientos, valores, habilidades y destrezas, para aprender a desempeñarse en el futuro como profesor, acompañado de unas prácticas pedagógicas que le permita instrumentalizar su saber en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con estrategias de acción y de asimilación de las futuras rutinas escolares, pero que a su vez le garantice asumir pedagógicamente el rol de profesor de Ciencias Sociales.

En este sentido, autores como Yuren, Navia y Saenger proponen en su libro *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de forma-*

*ción de profesores* (2005) una mirada en particular para asumir el estudio de la formación de profesores desde el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en México, y como parte de la convocatoria de investigación científica básica en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2003). Para estas autoras, el problema de la *formación docente* es abordado desde los diferentes dispositivos pedagógicos que se presentan como criterios heteroformativos y autoformativos en los docentes. Estos se establecen a través de las competencias básicas y ciudadanas que pretenden propiciar una convivencia con equidad y el cuidado del docente como ser humano. A este respecto se plantean la siguiente pregunta: ¿Cuál debe ser el carácter ético político en la formación docente en Ciencias Sociales? Navia muestra que se debe tener presente la máxima del cuidado de sí mismo planteado por Foucault (1963), quien habla del *ethos* en el plano de la subjetivación y las representaciones sociales que dan al profesor cierta identidad con lo que hace, dice y piensa.

Leyendo a Michel Foucault (1979), se puede encontrar una definición que presenta el concepto de dispositivo como una formación discursiva que implica los discursos, las disposiciones, las instituciones, los reglamentos, las leyes, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas y morales. No deja nada de lado y lo que resulta verdaderamente interesante es la naturaleza del vínculo que reconoce entre estos elementos heterogéneos y la acción discursiva. También se observa que el discurso, como dispositivo en su contenido, evidencia un control social al tener que responder a los mecanismos de poder en el sistema dominante y al tener que cumplir una función estratégica, conjunto de medidas y disposiciones que se toman para sujetar al individuo. Control y sujeción son los conceptos que la sociología rescata para el análisis de los conflictos y el cambio, especialmente en las instituciones escolares.

Foucault, en su obra *Discurso del poder* (1963), propone ciertos aspectos que se cruzan entre sí para construir una definición de dispositivo y determinan su validez. Estos criterios son los elementos constitutivos, la relación que se da entre estos elementos y la naturaleza del dispositivo, así como el 'para qué' de su constitución y supervivencia, como se puede considerar en los siguientes consecutivos:

1. *Los elementos constitutivos* son un conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, entre otras. Asimismo, lo dicho y lo no dicho son elementos del dispositivo, y el dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre sí.



2. *La naturaleza del vínculo* que puede existir entre los elementos heterogéneos que conforman el dispositivo: cambios de posición y modificación de funciones, que pueden ser muy diferentes entre sí y entre otros.
3. *Especie de formación que en un momento histórico dado, tuvo como función principal responder a una urgencia.* Además de que tiene una función estratégica dominante, imperativa y relevante, juega como matriz de un dispositivo en formación. En síntesis, se puede tomar como aspecto clave en la definición de un dispositivo, la particular configuración que adoptan varios elementos estratégicos conjuntamente con cierto tipo de génesis; que en un primer momento habría un predominio del objetivo estratégico, y en un segundo, el dispositivo se constituye como tal.

Para representar la complejidad del concepto de dispositivo y su sentido, Foucault utiliza la metáfora de la red. Esta forma metafórica señala que el dispositivo se constituye a modo de una red en tanto todo acontecimiento o suceso se desarrolla en unas condiciones de posibilidad histórica que le dan lugar, esto es en el seno de la contingencia. Cada acontecimiento es el nudo, y las condiciones de posibilidad hacen la red; y una red es un tejido de acontecimientos que, al interior de la escuela, se teje en forma de bisagra entre un momento y otro, pero que de todas formas cambia en su propia práctica: esto es un dispositivo.

Ahora bien, siguiendo a Foucault se puede afirmar que *un dispositivo* es también un conjunto multilíneal y bi-dimensional de una máquina para hacer ver y para hacer hablar, o sea, producir discursos. Los dispositivos están compuestos por líneas de visibilidad, enunciación, fuerza, subjetivación, ruptura, fisura, fractura, que al entrecruzarse y mezclarse tienen la capacidad de suscitar otras disposiciones. Los dispositivos son regímenes definibles, con sus variaciones y transformaciones, tanto en el caso de lo visible como en el de lo enunciable. Por lo tanto, se debe contar con el carácter epistémico para la formación del discurso “que es en sí discursivo y no discursivo, y sus elementos son mucho más heterogéneos” (Foucault, 1963, p. 186).

Por otra parte, se resalta la posibilidad de considerar válido y necesario hablar del carácter o *ethos*, que en toda formación docente debe estar presente. El *ethos* se expresa en las prácticas, procesos y rituales que hacen parte del dispositivo institucional, en donde los maestros los interiorizan desde épocas estudiantiles, y que ahora, en su rol de docentes, asumen como cultura magisterial y su consecuente *ethos* profesional. El *ethos* profesional se puede complementar desde otra perspectiva que no necesariamente sigue la línea foucaultiana, y en oposición retomo los planteamientos de Bourdieu, quien en sus estudios relacionados con la formación pedagógica y social, afina el concepto de *habitus*. En el sentido de lo práctico, Bour-

dieu (1990) define como *habitus* al conjunto de esquemas a partir de los cuales toda persona percibe y actúa en el mundo. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero el *habitus* es al mismo tiempo estructurante, porque son las estructuras las que producen pensamientos, percepciones y acciones: el *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuradas, predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas, y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él mismo contribuye a producir (Bourdieu, 1990, p.178).

Hay que recordar que el concepto de *habitus* para Bourdieu implica *ethos* –conjunto de posiciones éticas–; *eidos* –modos de pensar, propios de una sociedad o cultura– y *hexis* –conjunto de posiciones corporales adquiridas, propios de una clase social–. Entonces cuando se habla de *habitus* más *eidos* y *hexis*, nos referimos a dos componentes: epistemológicos y filosóficos, que encarnan la profesión del docente reflejada en su práctica pedagógica.

El éxito de todo trabajo pedagógico secundario va a depender de la forma en que se tenga en cuenta la educación básica y media del docente en su preparación como profesor y de todo lo aprendido en su vida estudiantil, que constituye su historia y que no se puede ignorar si se quiere que éste trabaje de forma fructífera. Entonces no se puede olvidar que existe un *habitus*, que es completamente distinto a cualquier actividad que se realiza cotidianamente en la escuela y en la vida en general.

En el sistema educativo hay una tendencia a la reproducción, a la rutina, “se dice que el maestro joven se orientará por los recuerdos de su vida de instituto y de su vida de estudiante” (Yuren y Navia, 2005). Se refiere en este sentido a una imitación de la práctica docente, como calcar un estereotipo que se trae del pasado, lamentable, sin ninguna innovación. Esta situación, generalmente se da cuando el educador no tiene una sólida formación didáctico-pedagógica.

De igual manera, el sistema educativo legitima la acción pedagógica, que está respaldada por la autoridad educativa, delegada a un cuerpo de especialistas o licenciados con saberes específicos, además de crear las condiciones para un trabajo pedagógico institucionalizado, donde los actores reconocen su dependencia con las relaciones de fuerza constituyentes de la sociedad y



con los grupos con los que se está contribuyendo a la reproducción cultural. El sistema garantiza el trabajo educativo, codificándolo y homogeneizándolo de forma tal, que lo que logra es rutinizar la cultura escolar, restando creatividad a los actores. Los programas educativos llevan a una rutina repetitiva, año tras año, con el eco del mismo mensaje conformista.

Frente a esta situación, se habla de la necesidad de la motivación en la formación docente, pensando en el carácter disposicional que debe tener cada estudiante en formación, como si se consolidara en su proceso educativo una manera de ser por la vía de los *rituales de formación magisterial*, caracterizados por no permitir la crítica y la autocrítica. La diferencia entre ser estudiante docente y ser practicante docente, consiste en la relación de subordinación del primero sobre el segundo. Así, el practicante convierte su práctica docente en el rito “*cuasi sagrado*” de la profesión, que proporciona el sentirse una autoridad incuestionable. Todo trabajo educativo se basa en un discurso que tiende a explicitar y a sistematizar los principios de este *habitus*, que obedece primordialmente a las exigencias de la institucionalización del aprendizaje.

El funcionamiento de la escuela, en especial el de la relación pedagógica, es considerado como una máquina para reproducir desigualdades sociales. No hay igualdad de oportunidades porque los talentos y los “dones” han sido desigualmente distribuidos, pero, además, porque la escuela favorece las actitudes y las disposiciones, los *habitus*, propios de las clases dirigentes: la disertación, lo oral, las maneras de trabajar y de jugar, son algunas de las maneras para seleccionar a los niños de las clases dominantes, excluyendo a los otros” (Dubet, 2002, p. 118).

Finalmente, debe entenderse el concepto de formación docente como proceso pedagógico, partiendo de la referencia de los dispositivos que deben construir en su preparación académica los futuros docentes para desempeñarse en el campo educativo. Esto es, a su vez, empezarlos a mirar como profesionales de la educación, quienes han interiorizado en dicho proceso formativo el *ethos* y el *habitus*. Estos dos criterios constituyen en sí un dispositivo de formación pedagógica que se articula a través de la práctica profesional docente.

### Pensar la formación docente como política educativa

---

Gloria Calvo, en la *Formación de docentes en Colombia* (2004), señala que en el país son mínimos los trabajos que dan cuenta de los procesos históricos y formativos de las facultades de educación, salvo el caso de las

Universidades Pedagógicas de Bogotá y Tunja, pero solo está registrada y reportada ante la Unesco la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal razón, esta investigación sobre la formación docente que en los últimos diez años han planteado los programas curriculares, propone indagar por el tipo de maestro que se está formando tanto en su preparación como en su práctica pedagógica a partir de los Decretos 272 de 1998, 2566 de 2003, y la Resolución 1036 de 2004.

En este sentido Vélez, al hablar respecto a *Las tensiones sobre la práctica social* (2006), se refiere a las tensiones epistemológicas y sociológicas que se dan dentro del proceso curricular formativo docente y su relación con la didáctica de las Ciencias Sociales en forma interdisciplinaria y reflexiva. Estas tensiones disciplinarias permiten vislumbrar un punto crucial del proyecto de formación docente en relación con el siguiente interrogante: ¿cuál es la función de las Facultades de Educación<sup>5</sup> en el proceso de formación de docentes en cuanto a su preparación disciplinar y al compromiso de transformación social que debe gestarse desde la escuela?

Diversos estudios realizados en los últimos años en el mundo, demuestran que el conocimiento de otros sistemas educativos se ha basado en la medición de rendimientos y procesos. Análisis y mediciones que hacen parte del fenómeno de ajuste de las Facultades de Educación, que las lleva a responder con más precisión a los niveles, rangos o capacidades estipulados por las políticas públicas educativas. Aquí lo internacional se torna local y viceversa:

La formación de los maestros en los países avanzados integra contenidos (en ciencia, matemáticas, estudios sociales, lenguaje) con habilidades pedagógicas flexibles adaptadas a las múltiples maneras que tienen los niños de aprender y resolver problemas. Esto significa que la reforma de la formación de los maestros deberá enfatizar –para los países latinoamericanos– la aptitud administrativa en las aulas y la enseñanza de materias y disciplinas del conocimiento, así como el aumento del conocimiento de las asignaturas. Es también importante brindarles a los futuros docentes oportunidades para intervenir personalmente en conocimientos y enfoques prácticos y para ejercitar lo que aprenden como estudiantes. Desafortunadamente, la

---

5 En Colombia las Universidades que ofrecen este programa de licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales son: U. del Amazonas, en Leticia; U. de Nariño, en Pasto; U. de la Guajira, en Riohacha; U. de Pamplona, en Pamplona; U. del Cauca, en Popayán; U. del Tolima, en Ibagué; U. Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá; U. Antonio Nariño, en Bogotá; U. Pedagógica Nacional, en Bogotá; U. la Gran Colombia, en Bogotá; U. Libre de Cali; U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja; U. Pedagógica y Tecnológica de Pereira; U. de Caldas, en Manizales.

mayoría de los maestros latinoamericanos, cuya formación pedagógica ha sido deficiente, ya forman parte del sistema<sup>6</sup> (BID: 2003):

*En el informe del Banco Interamericano de Desarrollo, se encuentra la idea de regulación llamada “sistema nacional de formación docente”, que surge con la Ley General de Educación y todos los decretos reglamentarios que establecen ciertos parámetros orientados a la regulación de la formación docente. Al respecto se afirma: “Por otra parte, todas estas intenciones se orientaban hacia la conformación de lo que desde la promulgación de los decretos se comenzó a llamar Sistema Nacional de Formación de Docentes, el cual, aunque está definido en los mismos, todavía parece no haberse afianzado, debido al insularismo en que permanecen” (MEN, 1994).*

En esta perspectiva del compromiso social, la formación de docentes en Colombia<sup>7</sup> tiene que ver con el acceso de la población a las facultades de Educación, según el estrato socioeconómico. La Ley 115, Ley General de Educación de 1994, en los artículos 1° y 110° se refiere a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes, que requiere un educador de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional; el Artículo 2° se refiere a los programas académicos en educación que corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente. De igual manera, en el artículo 4° se refiere a la autonomía universitaria y de los programas académicos en Educación; plantea que se organizarán teniendo en cuenta los núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, los cuales podrán ser complementados con los que adicionalmente establezca cada institución:

1. La **educabilidad** del ser humano, en general, y de los colombianos, en particular, en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de

6 Banco Interamericano de Desarrollo. Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Este informe fue elaborado por el personal de la Unidad de Educación del Departamento de Desarrollo Sostenible: Claudio de Moura Castro, Asesor Sénior sobre Educación; Juan Carlos Navarro, Especialista en Educación; y Laurence Wolff, Consultor. También contribuyó Martin Carnoy, profesor de Educación de la Universidad de Stanford. Los autores agradecen la colaboración de Marcelo Cabrol (Región 2), Ruthanne Deutsch (Economista, División de Desarrollo Social) y Aimee Verdisco (Consultora). Junio 2000.

7 La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, sentó las bases para el desarrollo de la acreditación previa de las facultades de Educación, y la reestructuración de las escuelas normales, los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 sobre formación docente. Las normales superiores, luego de este trance, pasarían a convertirse en unidades de apoyo a la formación inicial de docentes, eliminándose así el tradicional bachillerato pedagógico.

- desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
2. La **enseñabilidad** de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, y su transformación en contenido y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información, y el dominio de una segunda lengua;
  3. La **estructura histórica y epistemológica de la pedagogía** y sus posibilidades de interdisciplinariedad, y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;
  4. Las **realidades y tendencias sociales y educativas** institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Ahora bien, en el concierto internacional somos vistos no como un sistema pensado de manera articulada, sino como una puesta en escena de diversas tendencias y modalidades de formación docente, según lo menciona Vaillant en *La formación de formadores* (2002), al referirse a este proceso educativo en los últimos diez años (1998 al 2008) así:

*Los docentes de enseñanza primaria se capacitan a nivel de educación secundaria en las Escuelas Normales, y los niveles más altos, en Escuelas de Educación. Los estudios culminan con el título de Normalista Superior. Los docentes de educación secundaria se forman en facultades de educación de instituciones de educación superior, que además entrenan a los docentes de educación física y educación industrial; o en universidades pedagógicas. Deben tener una Licenciatura (2002, p. 18).*

Pareciera que el proceso formativo, obedece a políticas educativas que se inscriben en el concierto capitalista, bajo el modelo económico de transición hacia el neoliberalismo centrado en el libre mercado, la calidad y la conectividad, dejando atrás el modelo proteccionista, entrando a ofrecer el servicio educativo como parte integral de la canasta familiar. En este sentido, la educación se ofrece gratuita y obligatoria, y el valor educativo enfrenta serias contradicciones con las políticas fiscales sobre salarios de los docentes. Para Martínez Boom en *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* (2004), este fenómeno se da en el continente al producirse un giro productivo en la educación que busca la rentabilidad por encima de todo. Significa que en América Latina y en Colombia la educación se está reconfigurando como un sistema en donde los agentes educativos cambian acorde a nuevas prácticas pedagógicas, y a los discursos políticos rentables que generan las políticas educativas.

Las Facultades de Educación en Colombia, representadas en Ascofade, han sumido la misión de formar docentes, para el cambio educativo que la sociedad requiere. Pero a su vez propician las innovaciones en cuanto a la recuperación de saberes pedagógicos y las prácticas discursivas que permitan en los educandos docentes, posicionarse frente a las políticas públicas educativas.

Desde 1998 la Unesco<sup>8</sup> ha venido impulsando estas políticas educativas, a través de su Conferencia Mundial sobre la Educación frente al nuevo milenio. Desde entonces se planteó para la comunidad mundial, la urgencia de un cambio educativo atendiendo a las necesidades sociales de los pueblos, fomentando la solidaridad, la igualdad, la calidad, pero sobre todo su integración a la sociedad mundial del conocimiento. Entre las propuestas para la elaboración de un perfil de los docentes se han destacado los siguientes criterios:

1. Educar para un contexto global, para la sociedad mundial y del conocimiento.
2. Educar en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, el manejo de una segunda lengua, formación en valores y en el sostenimiento del medio ambiente.
3. Aprender cómo y qué se debe enseñar desde una fundamentación conceptual y epistémica.
4. Promover la responsabilidad social, los procesos formativos, el desarrollo humano centrado en el hacer, convivir y trascender (Unesco, 1998).

Estos desafíos asumidos por el MEN, se ven reflejados en el Decreto 1278 de 1998, el cual hace énfasis en orientar a las facultades de educación del país para que los formadores de educadores en su participación democrática y en su trabajo interdisciplinario y formativo, contribuyan a una educación de alta calidad para así pensar en preparar a los docentes acorde con las necesidades educativas. El mismo MEN orienta los aspectos que deben cumplir las facultades de Educación en la formación de licenciados en educación, como lo señala la resolución 1036 de 2004, que establece

---

8 El ideal planteado por la Unesco, sobre todo para la educación superior en lo que concierne a la formación de docentes, señala los siguientes aspectos: a) Formar diplomados altamente calificados de cara a las necesidades presentes y futuras de la sociedad; b) Educación con criterios de paz y democracia y el respeto de los derechos Humanos; c) Difundir conocimientos e investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales, las humanidades y las artes; d) Comprender, interpretar, preservar, fomentar y difundir las culturas nacionales dentro del contexto pluralista y diversidad cultural; e) Consolidar los valores de la sociedad; f) Capacitar a los docentes para mejorar la educación en todos los niveles. La Misión de la Unesco en procura de la calidad de los procesos educativos es el resultado de la conferencia Mundial de educación (1990), La educación encierra un tesoro (1996) y el Foro mundial de Dakar sobre la educación (2000), del programa de naciones Unidas para el Desarrollo y la Educación: agenda siglo XXI (1998).

las características específicas que deben cumplir los programas de pregrado en educación:

*Los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio en forma interdisciplinaria. Los programas académicos en educación tienen el compromiso social de formar profesionales capaces de promover y realizar acciones formativas, individuales y colectivas y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible (Resolución 1036 de 2004, art. 2).*

Estas disposiciones y reglamentaciones permitieron, hasta la fecha, demostrar que las facultades de Educación han asumido con responsabilidad la tarea de la formación de sus estudiantes, como futuros docentes competentes, capaces de articular las propuestas académicas con carácter pedagógico e investigativo. Pero también con estas condiciones formativas, cada universidad ha de crear un nuevo perfil de docente frente a las nuevas exigencias del mercado educativo y del mundo globalizado. Hoy en día se le percibe desde sus falencias, pero casi nunca desde sus potencialidades. En este orden de ideas, las universidades propugnan por formar un docente cualificado y actualizado a las exigencias del mundo escolar contemporáneo.

### Pensar la formación docente en la interdisciplinariedad de las ciencias sociales

---

Para Alejandro Álvarez (2004, p. 5) los avances en la discusión sobre las Ciencias Sociales centradas en el conocimiento social, rompen definitivamente con el concepto de ciencias, y permiten desprenderse del lastre positivista, ya que la pedagogía recupera su lugar de producción teórica y los maestros asumen su responsabilidad como intelectuales para ayudar en la configuración de un campo propio con una fundamentación epistemológica que le da sentido a la formación docente en la construcción de su mundo como un campo disciplinar.

La construcción de mundo visto así como un campo multidisciplinar, permite al docente que se esta formando, explicar las relaciones que plantea la globalización y la apertura económica y cultural, así como su incidencia en el conocimiento, en especial el de las Ciencias Sociales, desde un pensamiento crítico (Vega, 2008, p. 501).

El docente en formación o de oficio, asume con mayor responsabilidad y profundidad el manejo de los conceptos y definiciones que las Ciencias Sociales arrojan constantemente, supera las dificultades y se propone transversalizar los aprendizajes desde la interdisciplinariedad. Por lo tanto, se requiere preparar al docente para que aprenda a trabajar desde ella, y que la entienda como la participación de todas las disciplinas humanas y sociales que tienen que ver con las explicaciones sobre un fenómeno social determinado, sin importar si pertenecen a las Ciencias Sociales o a las Ciencias Humanas. Miñana Blasco aporta en este sentido los procedimientos que desde la interdisciplinariedad sirven para trabajar de manera conceptual y operativa, indicando algunas rutas para decodificarlas, dando lugar a soluciones, modelos teóricos y conceptualizaciones específicas (2000, p. 9).

Por otra parte, González Casanova comenta que es la diversidad en los problemas y temas tratados en estas disciplinas lo que propicia diversificación en cuanto a sus enfoques metodológicos y su fragmentación en múltiples y variadas disciplinas y especialidades:

*Los linderos de las disciplinas sociales –el espacio teórico-cultural de las fronteras– han sido campo fértil para la novedad y la renovación. En dicho espacio pueden tenderse puentes: se alcanzan los contornos de otras ciencias, se acogen sus concepciones y, con ellas, se amplía la visión de una realidad que, desde cualquier punto de vista se encuentra en constante cambio (González, 2002, p. 3).*

¿Pero de dónde salen los conceptos? González Casanova (2002) sostiene que para dar respuesta a este interrogante hay que preguntarse qué conceptos se pueden privilegiar en el trabajo investigativo: los orientados por la teoría o más bien, por los resultados empíricos de las investigaciones anteriores. Los nuevos conceptos en el campo de las Ciencias Sociales ayudan a la reestructuración teórica y discursiva de estas ciencias con la creación de nuevos paradigmas y modelos de interpretación de la realidad social.

El autor propone para las estructuras, teorías, mediaciones, líderes, funciones, estrategias, circunstancias y organizaciones, leyes y discursos, los siguientes conceptos para las Ciencias Sociales, saberes específicos que se plantean una disciplina de lo social; Wallerstein (1996) en su obra “nos propone abolir las divisiones disciplinarias para lo que se necesita algún nivel de consenso acerca de las líneas divisorias”. No se trata tanto de modificar las fronteras disciplinares, como de una ampliación de la organización de la actividad intelectual sin atención a las actuales fronteras. Señala el autor, la necesidad de superar las falsas antinomias entre el pasado y el presente, las disciplinas idiográficas y las nomotéticas, y, por último, entre el mundo civilizado y el mundo bárbaro. Revisa también los conceptos en Ciencias



Sociales sobre la base de la experiencia y la sabiduría que adquiere el ser humano y sus relaciones con sus congéneres, permitiendo registrar las vivencias a través de la historia que se ha elaborado y sistematizado, por lo que las ciencias dan respuesta a los comportamientos y a las actividades realizadas y materializadas por los individuos como hechos sociales.

Las Ciencias Sociales son por consiguiente, un conjunto de disciplinas y saberes que han alcanzado su mayoría de edad recientemente. Disciplinas como la Historia, la Psicología o la Sociología proponen un método hermenéutico centrado en la interpretación y la explicación de las acciones humanas, y se pueden presentar fragmentadamente en cuanto a sus especificidades e interpretaciones del mundo social. Esta situación se evidencia por que tanto las Ciencias Sociales como las Ciencias Humanas comparten ámbitos teóricos con otras disciplinas que dan cuenta de la comprensión de los fenómenos sociales, dándole sentido y explicación a los conocimientos que reclama la sociedad.

Para Ruiz Silva las Ciencias Sociales se presentan con variadas metodologías que abren paso a nuevos conocimientos de los fenómenos sociales aún relacionados con los fenómenos naturales y en donde los comportamientos humanos se traducen en una necesidad de buscar explicaciones del desenvolvimiento social:

*Las ciencias [...] se apropiaron de todo el presente capitalista con el objetivo de sustentarlo y legitimarlo. La verdad es que las ciencias sociales, como producto de la modernidad, se consolidaron de manera reciente, jalonadas principalmente por la historia política alemana, desde comienzos del siglo XIX, se acercaron al método científico y a la fuente escrita, que, vista de manera objetiva, representaba la verdad en la historia (Ruiz, 2003, p. 30).*

Esta verdad histórica, vista desde el campo de las Ciencias Sociales, exige un grado de objetividad que evidencie los fenómenos sociales. Wallerstein (1996) señala que las Ciencias Sociales son una empresa del mundo moderno, en la medida en que se necesita desarrollar un conocimiento secular y sistémico sobre la realidad, que sea susceptible de validación empírica. Abrir las Ciencias Sociales es buscar nuevas posibilidades de construir conocimiento. Conocimiento social que para Ruiz Silva (2003, p. 30) es, ante todo, universalista, eurocentrico y estadocéntrico, que entendido como la física social, está inscrito en grandes categorías totalizantes y teorías que la comunidad científica explica desde el comportamiento social, económico y político de los pueblos.



Bolio (2000, p. 13) confirma lo anterior, señalando que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales lo constituyen los diversos aspectos del comportamiento humano, observable e interpretado en su conjunto de sentidos y significados, es decir los seres humanos en sociedad. Para estudiar este comportamiento, el autor lo ha catalogado y clasificado de acuerdo con tiempos, contextos, intereses y necesidades que las mismas disciplinas imponen, dando mayor prioridad a las que de alguna manera aportan más a la interpretación social, sin desconocer que cada una de ellas tiene su propio estatuto epistémico y un alto contenido teórico que permite abordar sin vacilaciones la realidad social. Clasifica las Ciencias Sociales en:

- Las Ciencias puramente sociales que incluyen Política, Economía, Historia, Jurisprudencia, Antropología, Sociología, y Trabajo Social;
- Las Ciencias semi sociales: Ética, Educación, Filosofía y Psicología, y
- Las Ciencias con implicaciones sociales: Biología, Geografía, Medicina, Lingüística y Arte.

No obstante, la anterior clasificación permite afirmar que las Ciencias Sociales han llegado a un punto de consolidación y de apropiación de la realidad social y cada una de sus disciplinas dan cuenta de su papel frente al pasado y al presente, aportando hipótesis y generando nuevas explicaciones acordes a las exigencias de las relaciones sociales capitalistas que se evidencian en los nuevos proyectos de Estados democráticos que demandan conceptos, categorías y grandes teorías para su interpretación. Julio Aróstegui afirma que:

*Hasta el momento ha permanecido la polémica acerca de si las Ciencias Sociales son “ciencias, pseudociencias, ciencias inmaduras, ciencias multiparadigmáticas o ciencias morales”. Lo cierto es que se mantiene el debate entre la comunidad académica y científica, hasta llegar al punto de polarizarse en posiciones tales que un grupo de expertos niegan la posibilidad de cientificidad y otros afirman que el carácter científico de las Ciencias Sociales está en sus paradigmas que les permite construir explicaciones sobre la realidad social (2001, p. 49).*

Las anteriores clasificaciones permitieron que Jean Piaget (en Aróstegui, 2001, p. 50) propusiera una nueva clasificación de las Ciencias Sociales al ordenarlas en las ciencias nomotéticas e ideográficas introducidas por Windelband (citadas por el mismo autor) para diferenciar las Ciencias Naturales de las Ciencias Sociales, estableciendo dentro de las Ciencias Sociales o Humanas la siguiente clasificación: nomotéticas (psicología, sociología, etnología, lingüística, economía, demografía); históricas (disciplinas historiográficas e historiografías sectoriales); jurídicas (derecho, ciencias jurídicas especiales) y filosóficas (lógica y epistemología).

Las Ciencias Sociales clasificadas por Jean Piaget, se dan en disciplinas o saberes. Pero aclara que estas disciplinas se presentan según el reordenamiento que cada teórico de las Ciencias Sociales les da de acuerdo con su grupo o generación y con su grado de pertinencia social. Por ejemplo: la Historia se considera Ciencia social o humanística; la Geografía se considera una ciencia social independiente; el Derecho, como una ciencia social; la Psicología, como ciencia natural y ciencia social; y la Estadística, como Ciencia social.

Desde otra perspectiva el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, presenta una clasificación que recoge las posibilidades de organizar las Ciencias Sociales a partir del Tesoros de Unesco:

- Clasificación Decimal Universal: *Sociología, Estadística, Política, Economía, Derecho, Administración Pública. Asistencia Social, Educación, Comercio, Etnología.*
- Clasificación Decimal de Dewey: *Sociología, Estadística, Ciencia Política, Economía, Derecho, Administración Pública, Patología Social. Educación, Comercio, Costumbres.*
- Unesco-TESAUIROS: *Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Derecho, Ciencias Administrativas, Educación, Ciencias del comportamiento.*
- ICFES: *Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Ciencias Políticas y Economía.*

Esta clasificación de las Ciencias Sociales desconoce las disciplinas de la Historia y la Geografía al considerarlas incluidas en la educación. El desempeño de las Ciencias Sociales se puede centralizar en disciplinas como la Sociología, las Ciencias políticas y la Economía, que serían las más relevantes en el desarrollo de la sociedad, sin desconocer la importancia que presentan las ciencias que tiene que ver con el comercio y con la administración.

Con el anterior esquema de repertorios sobre la clasificación de las Ciencias Sociales, se puede afirmar que cada disciplina obedece a las políticas e ideologías dominantes sobre el manejo y control de la ciencia y que se dan exclusivamente en este campo. Al respecto se puede mencionar al científico estadounidense William (1974), quien propone una lista bibliográfica extensa y sistemática clasificando las Ciencias Sociales en ocho campos así: Historia, Geografía, Economía, Sociología, Ciencias políticas, Antropología, Educación y Psicología. Además de las anteriores disciplinas, aclara que la lingüística, la estadística y la Demografía son consideradas parte de las Ciencias Sociales, mientras que, comúnmente, la Historia pertenece a las humanidades. Por otra parte, Educación, Comercio y finanzas, al igual que Administración pública, Trabajo social, Criminología y Derecho, son

generalmente ubicados en los campos aplicados antes que teóricos. También resalta el autor que un buen número de las disciplinas de esta clasificación son más comúnmente denominadas por las comunidades académicas norteamericanas como ciencias del comportamiento, dado que sus métodos de investigación frecuentemente envuelven observaciones directas de la conducta humana, por lo que una definición de este tipo excluiría a la Historia, la Economía y la Geografía.

Para disciplinas como la Sociología, Ciencia política, Economía y Antropología, hay un acuerdo unánime entre los académicos para su inclusión dentro de las Ciencias Sociales. Las tres primeras coinciden con la conformidad establecida por los esquemas de clasificación y los Tesoros; con respecto a las ciencias antropológicas, dos repertorios acotan su alcance a la especialización socio-cultural, el resto no. Por ejemplo la *Guide to reference book* la desdobra separando por un lado a la antropología y la etnología, y por otro, a la mitología, el folklore y la cultura popular.

Una vez ampliada la conceptualización de las Ciencias Sociales, se encuentra que esta clasificación está dada por el Consejo Nacional Norteamericano, NCSS que desde 1921, definió lo que debería ser el estudio de las Ciencias Sociales y las humanidades, para promover la competencia cívica en el programa escolar. Los estudios sociales ofrecen un proceso sistémico y coordinado de disciplinas como Antropología, Arqueología, Economía, Geografía, Historia, Leyes, Filosofía, Ciencia política, Psicología, Religión y Sociología. Además de contenidos apropiados de las Humanidades, Matemáticas y Ciencias naturales. En esencia, los estudios sociales promueven el conocimiento y la práctica de comportamiento civil (*Natural Council For Social Studies*, 2004, p. 1). El mismo Consejo Nacional de Estudios Sociales propuso algunos estándares temáticos interdisciplinarios como cultura y diversidad cultural; tiempo, continuidad y cambio; personas, lugares y ambientes; desarrollo individual e identidad; individuo, grupo e instituciones; poder, autoridad y gobierno; producción, distribución y consumo; ciencia, tecnología y sociedad; conexiones globales, ideas y prácticas civiles. De las anteriores temáticas interdisciplinarias, cinco disciplinas orientan los estudios de las Ciencias Sociales: Historia, Geografía, Civismo y gobierno, Economía y Psicología

El reto que enfrenta el docente como formador, como pedagogo acorde a las exigencias de la educación, es el de poseer como mínimo las siguientes competencias docentes en su práctica pedagógica cotidiana. En cuanto al conocimiento, sugiero los siguientes criterios de formación pedagógica que resumen lo anterior:

1. Un lector de la realidad social, que se apropie de los fundamentos históricos, epistemológicos y establezca relaciones interdisciplinarias en su práctica pedagógica.
2. Un constructor de la didáctica de las Ciencias Sociales, para ofrecer una enseñanza a partir de la especificidad de cada uno de los saberes.
3. Un conocedor de las especificidad de los aprendizajes y de las condiciones de los ambientes educativos, de acuerdo con los niveles de formación.
4. Un viajero por las vías de las nuevas tecnologías, que se configuran como alternativas de nuevos conocimientos
5. Un evaluador que promueve la constatación de sus ideas y el reconocimiento que se construye en la interacción dialógica.
6. Un líder escolar, con dimensión académica y de la institución escolar que se proyecta a su comunidad.

Lo anterior permite ser complementado con el desarrollo de la investigación: el docente debe ser un explorador permanente a partir de la práctica pedagógica, la cual se convierte en el principal centro de reflexión y problematización; un cuestionador de los planteamientos teóricos, identificando los problemas, vacíos y nuevas tendencias; un lector que se asombre ante las nuevas miradas producto de la interacción con el texto y el contexto.

Además de lo anterior, el docente es competente pedagógicamente cuando se convierte en un profesional comprometido con su formación, su quehacer académico y la cotidianidad de la vida escolar; de igual modo, debe ser un constante comunicador que dialogue sobre los hechos socio-educativos del mundo escolar; comunicativo e interpretativo de la diferencia, expresada en ritmos de aprendizaje, limitaciones en el desarrollo, formas de actuar e interpretaciones diversas; también un promotor de relaciones educativas medidas por el diálogo, el debate, los acuerdos, los consensos y un tutor en la travesía de los saberes, donde se descubren nuevas explicaciones e interpretaciones.

El ser competente implica, desde mi punto de vista pedagógico, tener la capacidad de recontextualizar los conocimientos, métodos y estrategias pedagógicas al medio donde se trabaja, es decir al aula de clase, y por ende, la institución escolar. A esta capacidad se le conoce también como *gramática de la escuela*; el docente que entienda y asimile las gramáticas de la escuela estará preparado para manejar mejor el campo de las *competencias pedagógicas* que, sistematizándolas, son las siguientes:

- Ser competente en los procesos comunicacionales de los textos escritos y de los códigos de lectura semiótica...
- Ser competente en la organización espacial (diagramas, representaciones, gráficos, figuras, etc.).

- Ser capaz de establecer sistemas de clasificación de objetos y de situaciones históricas.
- Ser capaz de instrumentalizar y medir, al igual que comparar y cuantificar datos estadísticos en todas sus dimensiones.
- Ser capaz de contextualizar el significado de la realidad en general.

La apropiación y desarrollo de estas competencias pedagógicas exige de todos los docentes no solo tener un aprendizaje sólido de los conocimientos disciplinares –lo cual es importante–, sino en particular, tener conocimiento de la cultura universal y de la cotidiana, de los procesos de formación que ocurren en sus estudiantes, del desarrollo de habilidades para relacionar la diversidad de culturas que se entretajan en la institución escolar.

Con relación a la investigación, el nuevo docente debe ser un explorador permanente a partir de la práctica pedagógica, la cual se convierte en el principal centro de reflexión y problematización; un cuestionador de los planteamientos teóricos, identificando los problemas, vacíos y las nuevas tendencias.

Finalmente entendemos que las políticas encaminadas a orientar la formación docente se han convertido en el centro de muchas miradas por los especialistas en estos temas, pero a su vez son interpeladas por su calidad en la enseñanza y por la pertinencia de los conocimientos que deben saber los estudiantes y que hacen parte de estos programas, además de ahondar en la formación ética y los valores en que se educarán las nuevas generaciones. Lo cierto es que vivimos en tiempos que requieren redefiniciones pedagógicas, didácticas y evaluativas, y que desde los programas de formación se creen las bases necesarias para consolidar el perfil profesional que el país necesita.

## Conclusión

---

La formación docente ofrecida por la universidad, en general enfrenta grandes desafíos frente a los cambios profundos en la sociedad y en las relaciones internacionales, que han modificado igualmente la realidad de los profesionales en el trabajo y de los estudiantes en proceso de profesionalización. En tal sentido, el proceso de formación docente impone la necesidad de asumir la investigación y la interacción institucional debe reconsiderarse para hacer coherente la relación universidad-sociedad.

La universidad, con sus programas de formación docente, debe redefinir el perfil profesional. Por tanto, el profesor necesita desarrollar competencias

estructurales que le faculten para enseñar, investigar y realizar tareas de liderazgo y gestión con calidad. La calidad de la formación en la educación superior, es una condición básica para hacer un trabajo correcto con la formación de talentos humanos, sobre la base del desarrollo de conocimiento y el servicio a la sociedad. En este sentido, la *formación* debe superar el instrumentalismo de desarrollar unidades de aprendizaje; más bien, con la práctica pedagógica, desempeñarse en la construcción del conocimiento. Por consiguiente se hace énfasis en las siguientes categorías formativas:

- **La Enseñanza:** asumida dentro del marco de competencias deseables como fundamento del diseño de procesos de formación vinculados a las necesidades actuales, potenciando las cualidades previas de todos los actores educativos (diversidad personal, profesional, étnica, cultural, política y religiosa). *Las líneas de formación del profesorado, los planes curriculares de pregrado, los escenarios de discusión con expertos externos a la universidad* son hoy parte de la labor de una enseñanza de calidad en la formación y preparación docente.
- **La Investigación:** asumida como el arte de hacer el análisis documental y la reflexión profunda de ideas, tesis y teorías para reorganizar los propios marcos de referencia, comprender más claramente la realidad, generar nuevos insumos para desarrollar el pensamiento articulado a la ciencia.
- **El Aprendizaje:** como el resultado final de todas las actividades académicas y científicas de la universidad, en la medida en que el aprendizaje no solo es señal de saber disciplinar, sino, es el puente para seguir avanzando en la construcción del conocimiento. El aprendizaje es la referencia e impulso para gestores, profesorado, estudiantes y personas e instituciones externas que entran en contacto con la universidad.

A manera de cierre, se puede entender que la formación docente enfrenta retos y cambios que ofrece el mundo del conocimiento, donde no es suficiente el dominio disciplinar, en este momento se impone el reto de evolucionar permanentemente, de generar una constante construcción, desconstrucción y reconstrucción de ideas, métodos, estrategias y técnicas de acuerdo con el tiempo en que vivimos y la sociedad a la cual servimos. Que se innove con nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje, que es lo que la escuela de hoy reclama. La necesidad de pensar en una formación docente que tenga en cuenta los principios filosóficos y pedagógicos de la tradición histórica, hace más que pertinente volver a insistir en la disponibilidad como elemento fundamental para ser hoy en día un docente profesional de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las universidades de Bogotá.

## Bibliografía

---

- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Altet, M.; Paguay, L. y Perrenoud, P. (2002). *La formación de profesionales de la enseñanza* (23), Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Diada Editorial
- Álvarez, A. (2004). *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales*. Bogotá: IDEP.
- Álvarez, A.; Castro, J. O. y Noguera, C. (2000). *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: IDEP- SOCOLPE-Arango Editores.
- Arrondo, C. y Bembo, S. (Comp.), (2001). *La formación docente en el profesorado de historia*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Avalos, B. (2000). *El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro Buenos Aires*. Argentina: Unesco.
- ASCUN (2002). *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana: 2002-2006*. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2000). *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.
- Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky S. y Tiramonti, G. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política*. Buenos Aires: Editorial Troquel Educación.
- Bolio, F. (2000). *Las Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas.
- Bourdieu, P. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor.
- \_\_\_\_\_ (1990a). *El sentido de lo Práctico*. Madrid: Editorial Taurus Humanidades.
- \_\_\_\_\_ (1967). (1990b). Una ciencia que incomoda. En: *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- \_\_\_\_\_ (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1997). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Recuperado en septiembre de 2009. Disponible



en: *Revista Interamericana de Educación*. Buenos Aires. ANEP: [www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos\\_03/educ\\_01\\_inv\\_03.html](http://www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_03/educ_01_inv_03.html).

Bravo, C. (2004). *La formación de licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad Estatal colombiana: de la revolución en marcha al Frente Nacional (1978)* [Tesis Doctoral: Rude Colombia]. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. G. Aristi (Trad.). Madrid: Alianza Editorial.

\_\_\_\_\_ (2000). *Formas de historia cultural*. B. Urrutia (Trad.) Madrid: Editorial Alianza.

Calvo G. et al. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica-Unesco.

Camargo, M.; Calvo, G.; Franco, M. C. y Londoño, S. (2008). *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad de la Sabana.

Cardenas, A. et al. (2000). *El Maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Chartier, R. (2000). *Entre poder y placer. Cultura escrita y literatura en la edad moderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.

\_\_\_\_\_ (2005). *El mundo como representación*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Cifali, M. (1992). *Freud pedagógico: psicoanálisis y educación*. México: Siglo XXI Editores.

Cisternas, T. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación. En: *Revista Pensamiento Educativo* 41(2), 189-206.

Cohen, A.; Congost, R. y Luna, P. (Coord.), (2006). *Pierre Vilar: una historia total, una historia en construcción*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Colciencias (1993). *Historia social de la ciencia en Colombia, fundamentos teórico-metodológicos*. Tomo I. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.

Colombia, Ley 30 de 1992.

Colombia, Ley 115 de 1994.

Colombia, Decreto 272 de 1998



- Colombia, Formación de maestros, elementos para un debate. (2000) Bogotá CAENS.
- Consejo Nacional de Acreditación, CNA (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación en sentido estricto*. Tomo I. Bogotá: Educación Superior, Calidad y Acreditación.
- Correa, M. L. (2002). Formación del Semillero de Investigación Pedagógica y Educativa: Una estrategia para la formación de maestros investigadores. En: *Revista Perspectivas* (11). Cúcuta: Facultad de Educación, Artes y Humanidades. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Corvalan, J. (2002). Las Transformaciones educativas recientes y los cambios de política social en Chile y en América latina. En: *Revista Umbral* (6), *Por una educación para un mundo nuevo*. Santiago de Chile.
- Cuche, D. (1996). *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Visión, Problemas Claves.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certau, M. (1994). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- \_\_\_\_\_ (2007). *La invención de lo cotidiano*. Presentada por la Universidad Iberoamericana. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Devallade Rendo, A. (2001). *La formación del Profesorado. Proyectos de formación de centros educativos*. Barcelona: Editorial Greo.
- Díaz, H. (2002). *Enseñanza de la historia*. La Habana: Edición Pueblo y Educación.
- Díaz Villa, M. (1988). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.
- Dortier, J. F. (2002). *Les sciences humaines. Panorama des connaissances*. Paris: Éditions Science Humaines.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Histoire des sciences humaines*. Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Dubet, F. (2002). Controversias sobre Pierre Bourdieu. En: *Revista Colombiana de Pedagogía* (42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Editorial Morata.
- Fandiño, G. M. (2007). *El pensamiento del profesor*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ferraz, M. et al. (2005). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Finocchio, S. y Dussel, I. (2002). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Editorial Crítica.
- \_\_\_\_\_ (1992). *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Flórez Ochoa, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- Forero, F. (2003). Pedagogía y Saberes. En: *Cambio de la formación del docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1963). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (1977). *La voluntad del saber* (2v.). A. Aparicio et. al, (Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- \_\_\_\_\_ (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (1987). *La Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- \_\_\_\_\_ (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Sobre la ilustración*. J. de la Higuera (Trad.). Madrid: Editorial Tecno.

- \_\_\_\_\_ (2007). El nacimiento de la Biopolítica. *Curso en el Collage de France (1978-1979)*. Establecido por Michel Sepellart bajo la dirección de Francois Eward y Alessandro Fontana. H. Pons (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M.; De Certau M. y Marin, L. (1996). *Escribir las prácticas*. H. Pons (Trad.). Avellaneda: Editorial Manantial.
- Franco, M. y Levin, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1995). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- \_\_\_\_\_ (2002). *La educación es educarse*. F. Pereña (Trad.). Barcelona: Paidós.
- Galvan Gil, R. (1999). *La formación del profesorado ante las necesidades educativas especiales*. 721-730.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. México: Editorial Grijalbo.
- García, M. (1999). Formación del profesorado. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Marcelino* 2 (1), 264. Recuperado en: septiembre 2009. Disponible en: [www.aufop.com/files/articulos/1224327878.pdf](http://www.aufop.com/files/articulos/1224327878.pdf).
- González, P. et al. (2002). *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Jolibert, J. (2004). *Transformar la formación docente inicial*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Editorial Morata.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Larrosa, J. (2000). *La pedagogía profana*. Bogotá: Editorial educativa.
- Lown, M. y Ozaga, J. (2004). *Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. México: Ediciones Pomares.
- Mainer, J. (Coord.), (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada Editorial.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Antropos.
- Mejía, R. (2004). Leyendo las políticas de la globalización. En: *Pensamientos y Realidades en Educación Contemporánea* [en línea]. Recuperado en septiembre de 2009. Disponible en: [www.paginasyboletines.com/curriculum/.../politicas\\_educativas.pdf](http://www.paginasyboletines.com/curriculum/.../politicas_educativas.pdf).
- Mesina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (19), 145-210.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia: Decretos 1278 de 2002, 2566 de 2003 y Resolución 1036 de 2000.
- Miñana, C. (Edit.), (2000). *Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos Escuela-Universidad*. Memorias del V seminario internacional: UN-RED. Bogotá.
- Mora, R. (2004). *Historia de las prácticas curriculares en los procesos de formación de Licenciados en Ciencias Sociales*. [Tesis doctoral]. Tunja: Rude Colombia.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Morin, E. (2001). *El pensamiento complejo*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Nieto López, J. R. (2008). *Resistencia. Capturas y fugas del poder*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Ornelas, G. (2000). *Formación docente ¿En la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección textos 17.
- Orozco, J. C. (2000). Relaciones y tensiones entre investigación e innovación. En: *Educación*. Colección Desarrollos de Investigación en Educación I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Simposio Nacional de Investigación Educativa. Septiembre 30 al 1 de Octubre de 1999.
- Ortega, F. (2004). *La irrupción de lo impensado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ortiz, B. I.; García, B. y Santana, L. (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ortiz, L. C. (2006). Los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de Pierre Vilar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica. En: A. Co-

- hen; R. Congost y P. Luna (Coords.). *Pierre Vilar: una historia total, una historia en construcción* (pp. 259-284). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Ortiz, R. (1998). *Los artífices de una cultura mundializada*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Fundación Social.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Peña, F. (2007). *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Jiménez, C. (2003). *Formación docente para la construcción de saberes sociales*. [Tesis doctoral].
- Ponce, A. (1978). *La gramática de los sentimientos*. Buenos Aires: Editorial Boedo.
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico: algunas comparaciones. En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (29), 0213-8646.
- Popkewitz, T.; Franklin B. y Pereyra, M. (Comp.), (2003). *Historia cultural de la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Restrepo, B. (2000). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, CNA.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un modelo, un estilo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Resweber, J. P. (2000). *El Método Interdisciplinario*. M. E. Rodríguez Luna (Trad.). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ríos, C. I. (1996). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. En: *Revista Educación y Pedagogía* 7 (14-15), 15-35. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, A. L. (2004). *Pensar la cultura. Los nuevos retos de la historia cultural*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, G. et al. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago de Cuba: Profaf.
- Runge, A. K. (2003). Foucault o la revalorización del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En: *Revista Educación y Pedagogía* XVII (37), 219-232. Medellín, Universidad de Antioquia.

- Tarrach, R. (2002). La universidad ante la innovación. En: *Universidad y Sociedad*. Madrid: Fundación Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente. Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tezanos de A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta... En: *Revista Pensamiento Educativo* 41 (2), 57-75. Recuperado en septiembre de 2009. Disponible en: [pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/.../416-933-1-PB.pdf](http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/.../416-933-1-PB.pdf).
- Trujillo Saenz, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje*. Andalucía: Editorial Octaedro.
- Tylack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco; Orealc (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. Experiencias de algunos países*. Autor.
- Universidad de Antioquia (2008). Formación de maestros y maestras. En: *Revista Educación y Pedagogía* XX (50).
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias Sociales. (1999). *Formación de docentes e investigadores para la comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales*. Bogotá: Proyecto de Facultad.
- Universidad pedagógica Nacional (2001). *La formación docente*. Bogotá: Documento académico.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. En: *Partnership for Educational Revitalization in the Americas de la Práctica*. PREAL. Recuperado en febrero de 2009. Disponible en: [Quebec.www.mineduc.cl/biblio/documento/Vaillant25.pdf](http://Quebec.www.mineduc.cl/biblio/documento/Vaillant25.pdf).
- Vásquez, N. (2004). *La formación del profesorado de Historia en Chile*. [Tesis doctoral] Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vega Cantor, R. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Editorial Antropos.
- \_\_\_\_\_ (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

- Vélez de la Calle, C. (2006). Tensiones entre la práctica social del maestro y la formación docente en las facultades de educación: un vínculo por resolver en el currículo. En: *Sapiens*, diciembre 7 (2), 11-23.
- Villar, C. E. (2002). *La formación de docentes-investigadores. Fundamentos y aplicaciones de un dispositivo tutorial*. Buenos Aires: Editorial Esquel.
- Wallerstein, I. (2003). *Abrir las ciencias sociales*. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales (7°. Ed.). S. Mastrángelo (Trad.). México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2002). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala.
- Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Wuthnow, R.; Davison, J.; Bergesen, A. y Kursweil, E. (1988). *Análisis cultural*. México: Paidós.
- Yuren, T.; Navia, C. y Saenger, C. (Coord.), (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (2°. Ed.). Barcelona-México: Siglo del hombre editores, Anthropos, U. de Antioquia.

Luis Carlos Ortiz Vásquez

---

El profesor Ortiz es Licenciado en Filosofía y Letras de la Pontificia Universidad Javeriana-PUJ, sede Bogotá. También es Magister en Historia de America, con la tesis *Le point de vue des diplomates français sur les guerres civiles de la période de la régénération en Colombie 1880-1902*.

También es Doctorado en Historia de America de 1984-1988: *La Correspondance politique des diplomates français en Colombie. 1860-1903*, de la Université de Paris I (Pantheon-Sorbonne). DEA.

Actualmente es docente investigador de planta del énfasis de historia y educación del Doctorado Interinstitucional en Educación sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Carlos Augusto Jiménez Fonseca

---

El profesor Jiménez es Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Filosofía, Magíster en Historia y candidato a Doctor en Historia de la Educación en Colombia.

También es Asesor Pedagógico y profesor vinculado a la Secretaría de Educación de Bogotá. En la Universidad Distrital Francisco José de Caldas es profesor catedrático. Proyecto curricular de Licenciatura en ciencias sociales.

Correo electrónico: jimemenzfonseca@gmail.com.





Ortiz Vásquez, Luis Carlos

Pensar la enseñanza de la historia y de las Ciencias Sociales /  
Luis Carlos Ortiz Vásquez, Carlos Augusto Jiménez Fonseca. --  
Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2012.

110 p.; cm.

ISBN 978-958-8782-10-2

1. Ciencias sociales 2. Ciencias sociales - Investigaciones  
3. Ciencias sociales - Enseñanza. 4. Filosofía de las ciencias sociales  
5. Historia - Enseñanza I. Jiménez Fonseca, Carlos Augusto II. Tít.  
300.1 cd 21 ed.

A1357948

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango



En la línea Historia de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, perteneciente al énfasis Historia de la educación, la pedagogía y la educación comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se vienen haciendo investigaciones que desarrollan un diálogo permanente y en doble sentido entre las reflexiones teóricas y las construcciones empíricas sobre los procesos históricos respecto a la conformación de las disciplinas y saberes escolares, la constitución del campo profesional docente específico, las tensiones entre las orientaciones generales de los programas oficiales y su aplicación práctica y real en el espacio-tiempo escolar; las relaciones múltiples y contradictorias entre las visiones de mundo tecnocéntricas y los aportes de las teorías críticas de las ciencias sociales a las visiones del mundo natural y social.

La primera parte de la publicación consta de un corto ensayo de ego-historia y dos textos de reflexión teórica, conceptual y epistemológica sobre los múltiples y diversos procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas y saberes de las ciencias sociales, particularmente de la historia-conocimiento, de autoría del profesor Luis Carlos Ortiz Vásquez, director de la línea y compilador del presente libro.

En la segunda parte Carlos Augusto Jiménez Fonseca, candidato a doctor del DIE-UDFJC, presenta un texto de sistematización sobre diferentes posturas teóricas relativas a la formación, especialmente a la formación docente de los profesores de ciencias sociales.

Los artículos presentados en esta obra son a la vez una contribución y una invitación al debate teórico propio de la actividad académica.

