

PREPRINT: El objeto yuxtapuesto de las ciencias sociales y sus implicaciones en la formación de profesores

PREPRINT: The juxtaposed object of the social sciences and its implications in teacher training

PREPRINT: O objeto justaposto das ciências sociais e suas implicações para a formação de professores

Óscar Julián Cuesta-Moreno
Pontificia Universidad Javeriana
Bogotá, Colombia
ocuesta@javeriana.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>

Sandra Mireya Meléndez-Labrador
Universidad del Norte
Barranquilla, Colombia
slabrador@uninorte.edu.co
<http://orcid.org/0000-0002-6856-5361>

Resumen

Objetivo. Analizar el debate sobre la construcción del objeto de las ciencias sociales y sus implicaciones en la formación de profesores. **Discusión.** En un primer momento se propone una conceptualización de las ciencias sociales a partir de defender la ontología yuxtapuesta de su objeto y se debaten las consideraciones epistemológicas y metodológicas en clave de totalidad. Luego, se reflexiona sobre el lugar del sujeto que práctica las ciencias sociales y sus consecuencias en la producción de conocimiento. Finalmente, se plantean consideraciones en la formación de profesores en ciencias sociales. **Conclusiones.** El diseño curricular para formar profesores en ciencias sociales debe pasar por la construcción de espacios que lleven problematizar aspectos de la realidad sin quedar reducido a

compartimentaciones propias de los departamentos y a generar una conciencia epistemológica que los lleve a dar cuenta de su orden de intelección o política de interpretación en la producción de conocimiento.

Palabras clave: epistemología de las ciencias sociales, investigación, formación de profesores, enseñanza de las ciencias sociales.

Abstract

Objective. Analyze the debate on the construction of the object of the social sciences and its implications in the training of teachers. **Discussion.** At first, a conceptualization of the social sciences is proposed by defending the juxtaposed ontology of its object and the epistemological and methodological considerations are debated in terms of totality. Then, it is reflected on the place of the subject who practices the social sciences and its consequences in the production of knowledge. Finally, considerations are raised in the training of teachers in social sciences. **Conclusions.** The curricular design to train teachers in social sciences must go through the construction of spaces that lead to problematize aspects of reality without being reduced to compartmentalization of the departments and to generate an epistemological awareness that leads them to account for their order of intellection or politics of interpretation in the production of knowledge.

Keywords: social science epistemology, research, teacher training, social science education.

Resumo

Objetivo. Analisar o debate sobre a construção do objeto das ciências sociais e

2

PREPRINT: El objeto yuxtapuesto de las ciencias sociales y sus implicaciones en la formación de profesores

suas implicações na formação de professores. **Discussão.** Num primeiro momento, propõe-se uma conceituação das ciências sociais em defesa da ontologia justaposta de seu objeto e as considerações epistemológicas e metodológicas são debatidas na chave da totalidade. Em seguida, reflete-se sobre o lugar do sujeito que pratica as ciências sociais e seus desdobramentos na produção do conhecimento. Por fim, são feitas considerações sobre a formação de professores em ciências sociais. **Conclusões.** O desenho curricular de formação de professores em ciências sociais deve passar pela construção de espaços que levem a problematizar aspectos da realidade sem se reduzir à compartimentação dos departamentos e gerar uma consciência epistemológica que os leve a dar conta de sua ordem de intelecção ou política de interpretação na produção de conhecimento.

Palavras-chaves: epistemologia das ciências sociais, pesquisa, formação de professores, ensino das ciências sociais.

Introducción

La formación de profesores en ciencias sociales (CS) enfrenta varios retos metodológicos y teleológicos, toda vez que se espera que ellos sean los futuros maestros que eduquen a niños y niñas en saberes, actitudes y habilidades para la democracia, la ciudadanía global y los retos que afronta la humanidad contemporánea (derechos humanos, igualdad, migración, cambio climático, entre otros).

A ello se suma que los planes de estudio para la formación de profesores en CS muchas veces no evidencian una clara articulación entre el saber pedagógico, el saber sobre las ciencias, su objeto y la investigación (Rodríguez, 2013). Lo que trae como consecuencia una cualificación fragmentada que incide en el profesional egresado: o domina conceptos disciplinares pero poca capacidad para la

investigación, o bien tiene experiencia en la investigación social pero no tiene un dominio pedagógico que le permita problematizar su práctica y construir saber didáctico que sostenga su enseñanza.

Lo anterior se evidencia en algunos perfiles de egreso de los programas de formación, ya que plantean que serán profesionales tanto para la enseñanza y el trabajo en proyectos sociales como para la investigación. Es decir, serán profesores pero también profesionales disciplinares de las ciencias sociales. De antemano, esto no es bueno ni malo, de lo que se trata es de brindar planes de formación que permita a maestros -en formación- alcanzar esos propósitos.

El presente artículo sostiene que más allá de adecuar los currículos a una agenda de competencias y habilidades profesionales, lo que se debe considerar en primer lugar es la formación epistemológica del maestro en ciencias sociales (Pagès, 2011), no para que sean expertos simultáneamente en antropología, historia, sociología, comunicación, geografía o economía, sino para que sean capaces de reflexionar sobre la naturaleza ontológica que articula las CS y, de esta manera, tengan capacidad de investigar (participar en la producción de conocimiento disciplinar) y de decidir cuál conocimiento enseñar, para qué enseñarlo y cómo enseñarlo en su práctica profesoral.

Tal formación en la epistemología de las ciencias sociales también ayuda a superar la distancia que persiste entre la producción de conocimiento científico y lo que se enseña (Aguilera, 2017), por consiguiente el maestro tendrá elementos para construir rutas de enseñanza que acerquen a los estudiantes a saberes, pero sobre todo a los límites y posibilidades del conocimiento social, para alimentar en ellos un deseo de seguir estudiando (Masschelein y Simons, 2014).

Ahora bien, si lo importante en la formación de profesores de ciencias sociales es la reflexión epistemológica, ¿no se afronta un obstáculo aún mayor si el

debate sobre su ontología y epistemología no ha logrado un gran consenso? Precisamente, la primera parte del artículo propone una conceptualización de las CS, para lo cual defiende la ontología yuxtapuesta del objeto de investigación de las CS y señala sus implicaciones epistemológicas y metodológicas en clave de totalidad. En un segundo momento, se muestra el lugar del sujeto que practica las ciencias sociales y sus implicaciones en la producción de conocimiento. Desde allí se presenta el reto permanente de la configuración de las CS y la dinámica de investigar en ellas. Finalmente, se plantean las consideraciones en la formación de profesores en este campo.

La conceptualización de las ciencias sociales

Definir las ciencias sociales es problemático por lo menos por dos óbices. En primer lugar, porque la definición del término ciencias puede quedar anquilosado en la comprensión de ciencia según los preceptos de las disciplinas hipotético-deductivas, de la cual la física se ubica como tal vez el mejor ejemplo. En segundo lugar, debido a que bajo la denominación de CS se puede abstraer un conjunto de disciplinas de fronteras porosas que, incluso, podría incluir a disciplinas humanas (lo que implica afirmar que la clasificación de las ciencias necesita un alto grado de arbitrariedad). En todo caso, sin el ánimo de agotar el debate, a continuación se plantea una definición de ciencias sociales que permita colocar epistemológicamente la formación de profesores en este campo. Para comenzar, se formulará un concepto de ciencias y, basado en esto, una conceptualización de CS.

Sin importar cuál sea su objeto o método, todas las ciencias tienen un elemento común: tienen la intención de hacer inteligible la realidad que, por principio, se resiste a ser alcanzada, de allí que dicho propósito implique un

esfuerzo, pues no en vano se habla de disciplina. Tal esfuerzo por hacer inteligible la realidad se materializa en conocimiento, es decir, en una representación que abstrae la comprensión y explicación del mundo y brinda horizontes de sentido para vivir en él. En consecuencia, la ciencia puede ser definida como un esfuerzo por producir conocimiento.

De cualquier modo, el esfuerzo para producir conocimiento ha decantado algunos elementos para distinguir una ciencia, de los que se pueden destacar: lo ontológico, lo epistemológico, lo metodológico y lo retórico. Lo ontológico hace referencia a la realidad que es estudiada, que podría precisarse en el objeto de investigación, en otras palabras, para ser ciencia se debe tener dicho objeto. Pero este objeto no se encuentra en la realidad inmediata, sino que la ciencia construye, valga decir, conquista, este objeto, por lo que el conocimiento científico implica una ruptura de la satisfacción inmediata que presenta la realidad percibida o sensible (Bachelard, 2000).

Frente a lo epistemológico, la ciencia parte del hecho de que la realidad se resiste a ser asida, de allí que es necesario un esfuerzo de construir una relación consciente con ella. La ontología del objeto construido determinará la relación que el sujeto-constructor guarda con aquel. La epistemología es, entonces, la explicitación de las características de la relación que se guarda con el objeto, así como su sentido y sus vacíos e incertidumbres.

Una vez construido el objeto e identificada su naturaleza (lo ontológico) y explicitada la relación que se guarda con él (lo epistemológico), la ciencia explica la forma en que investiga y produce conocimiento sobre su objeto de estudio, dicho de otra manera, establece lo metodológico, determinando caminos para asir la realidad. No obstante, este proceso no es una secuencia lineal que tiene un final concreto, puesto que la construcción teórica del objeto trae consigo un progreso del método, que al ser aplicado deriva muchas veces en un refinamiento de lo teórico

y, al actualizarse esto, de nuevo incide en el desarrollo metodológico ([Bourdieu et al., 2002](#)). Esta dinámica no es ajena a la condición humana y por ello se discuten los valores que lo orientan (lo axiológico).

La ciencia que conquista su objeto y explicita las vicisitudes de la relación que guarda con él estableciendo modos para investigarlo, también decanta unas formas de expresar y escribir dichos conocimientos, lo que puede identificarse como el elemento retórico. En efecto, la conquista del objeto implica la abstracción de la realidad por conceptos, por lo que investigar en una ciencia implica sumergirse en una forma de enunciación específica. Así, lo retórico son las reglas o principios que ha establecido una ciencia para decir algo sobre el objeto. Consecuentemente, para comunicarse entre científicos hay que seguir las normas que ellos han construido.

No obstante, este proceso de consolidación de una ciencia a nivel ontológico, epistemológico, metodológico y retórico no está ajeno a tensiones, toda vez que “el hecho es conquistado, construido y verificado en y por la comunicación dialéctica entre los sujetos” ([Bourdieu, 2003, p. 129](#)), es decir, hay un proceso de construcción colectiva de la verdad a partir de una verificación, transacción, negación y consenso entre pares.

Esta dinámica de puja y consenso es constitutiva de la ciencia a tal punto que, siguiendo a [Bachelard \(2000, p. 297\)](#), “en la obra de la ciencia sólo puede amarse aquello que se destruye, sólo puede continuarse el pasado negándolo, sólo puede venerarse al maestro contradiciéndolo”. En ese orden, la ciencia avanza por la posibilidad de poner en duda lo construido, de no estar satisfecho con la explicación alcanzada y de permitirse decir algo más allá de lo establecido. Así, lo ontológico, epistemológico y metodológico son proclives a ser actualizados. Y lo que se mantiene es lo que aguanta el arbitraje: “El conocimiento científico es lo que ha sobrevivido a las objeciones y es capaz de resistir a las objeciones futuras” ([Bourdieu, 2003, p. 127](#)).

Lo anterior permitiría afirmar que bajo la denominación de ciencias sociales se agrupan, entonces, ciencias que han definido un objeto, una epistemología y una metodología a partir de un ejercicio colectivo de consensos resultado de una dinámica proclive a las tensiones. Sin embargo, tal afirmación es difícil de sostener, teniendo en cuenta que, principalmente, la ontología del objeto no es tan impoluta.

En efecto, el objeto de la sociología, el de la antropología, el de la historia, el de la comunicación, el de la educación, el de la economía, por citar algunas de las disciplinas que se aglutinan bajo la categorización de ciencias sociales, no tiene una definición taxativa que permita establecer límites epistemológicos y metodológicos concretos, ya que el objeto que estudia remite inevitablemente a otros recortes de realidad.

Por ejemplo, si el objeto de estudio de la antropología es la cultura, esta no puede desligarse de los procesos de actualización ya que la cultura no es un sustantivo que se petrifica, por lo que implicaría estudiar sus dinámicas temporales (historia). Igualmente, la cultura es resultado de procesos de tensión y hegemonía, por lo que no puede omitirse la sociología. Además, esta cultura se extiende socialmente por procesos de educativos y está simbólicamente organizada, por lo que tendría que ser estudiada por la semiótica o la lingüística.

La ilustración anterior se podría hacer desde diferentes disciplinas: la producción y acumulación de riqueza no sería un asunto exclusivo de la economía, sino que su comprensión pasaría por la historia, la sociología, la antropología, la geografía, etc. Más aún, es notorio que los debates epistemológicos de una disciplina alimentan los de otra, sin mencionar que a nivel metodológico el asunto de las diferencias es más poroso, tanto así que los manuales no distinguen entre objetos por lo que se comparten las técnicas indistintamente. En consecuencia, las supuestas divisiones de las ciencias sociales “son barreras para un conocimiento mayor en vez de un estímulo para su generación” ([Wallerstein, 1999, p. 261](#)), debido

a que no tienen lógicas separadas sino, al contrario, tienen un alto entrelazamiento que “ningún modelo de investigación útil puede aislar ‘factores’ conforme a una categoría económica, política y social, y considerar un solo tipo de variable, indicando así de manera implícita que las demás son constantes” (Wallerstein, 1999, p. 262)

¿Quiere decir esto que todas las ciencias sociales tienen el mismo objeto?
¿O que al final no son ciencias porque no tienen objetos ontológicamente definidos?
Sostenemos que las CS son ciencias pero que enfrentan el reto epistemológico de construir objetos que se puedan abstraer en totalidad creciente, a saber, articulando el mayor número de recortes y relaciones y no circunscribiéndose a límites teóricos (Zemelman, 1987).

Efectivamente, lo que vemos en las ciencias sociales es una suerte de yuxtaposición, donde las ciencias se colocan juntas sin acatar divisiones (Wallerstein, 1996a). Incluso, el hecho de que el objeto se extienda más allá de compartimentos disciplinares permite pensar una ontología articulada que deriva en un traslape epistemológico y metodológico. Así pues, defendemos que las ciencias sociales tienen un objeto de investigación de ontología yuxtapuesta, o sea, que se construye articulando abstracciones categoriales que permiten la relación de conceptos propuestos en diferentes disciplinas. En otras palabras, si el punto de vista crea el objeto (Saussure), el punto de vista de las CS no se encauza por anteojeras infranqueables, sino que, por el contrario, se articula y converge por la ontología compleja de lo que estudia.

Por tanto, a la afirmación tautológica de que el objeto de estudio de las ciencias sociales es la sociedad, no queda más que asentir diciendo que la sociedad está definida por relaciones complejas (Maldonado, 2009), en la medida que no se pueden simplificar en explicaciones causales, que exigen ser comprendidas desde diferentes perspectivas disciplinares. En últimas, estudiar la sociedad remite a un

esfuerzo epistemológico de articular perspectivas en clave de totalidad: estudiar al sujeto, las relaciones entre sujetos y de estos con el mundo, esto implica la construcción de objetos que no se agotan en estantillos teóricos sino que se abren categorialmente a las coyunturas de una realidad en movimiento (Zemelman, 2005). Esta postura está en consonancia con lo señalado por Bachelard (2000) en la medida que el objeto de las ciencias se construye haciendo ruptura del sentido común, ya que es resultado de un “sistema de relaciones expresamente construido” (Bourdieu et al., 2002, p. 52).

El sujeto que practica las ciencias sociales

Ahora bien, tal vez un rasgo singular de las ciencias sociales es que el investigador hace parte del objeto que construye. Esto implica un reto mayúsculo, pues para construir el objeto hay que hacer una ruptura social (disgregar lo normalizado, naturalizado y simplificado en el sentido común); además, porque al ser las CS una construcción social son resultado de las mismas disputas sociales y, por lo tanto, existe el riesgo permanente de que el investigador imponga su visión de la realidad, al punto de tomar “partido en las luchas que describe” (Bourdieu, 2003, p. 153).

Así que la “lucha por la construcción del objeto” (Bourdieu, 2003, p. 154) no puede estar desligada del científico social como sujeto social. Siguiendo a Said (2008), se trata de reconocer que el conocimiento no es neutral y que todavía no se ha inventado un método que permita aislar al investigador de sus “compromisos (conscientes o inconscientes) con una clase, con un conjunto de creencias, con una posición social o con su mera condición de miembro de una sociedad” (p.31).

Si bien el científico social puede procurar sus investigaciones libres de las restricciones sociales (culturales, históricas, económicas, geográficas, etc.), es

necesario aceptar epistemológicamente que “el conocimiento es algo menos parcial que el individuo que lo produce (con sus circunstancias vitales que le enredan y confunden); por tanto, este conocimiento no puede ser no político” (Said, 2008, p.31).

Sin embargo, no se trata de que el investigador tome partida por lo que él considera justo o válido, dado que su subjetividad está, como la de cualquier sujeto, tejida por creencias e ideologías que operan a nivel involuntario. Se trata, entonces, de que el científico social puede hacer un análisis de sí mismo para, a su vez, analizar los contenidos inconsistentes que “introduce en su práctica” (Bourdieu, 2003, p. 163). De esta manera, cuando el investigador social logra, en ejercicio de retorno sobre sí, hacer cada vez más consciente la dinámica de su construcción subjetiva, social y científica, podrá explicitar el lugar y el interés que orienta su práctica y perspectiva de observación y análisis. Lo objetivo no es acá una supuesta imparcialidad, como si fuera un observador que analiza desde un punto cero (Castro-Gómez, 2010), sino una declaración honesta de intereses.

En ese orden, la ciencia logra de alguna manera colocarle barreras al científico y su condición social (por no decir ideológica o inconsciente) a partir de que el investigador acepte ser criticado, refutado, verificado, arbitrado por sus pares, por lo que la “objetividad es un producto intersubjetivo del campo científico ... es el resultado del acuerdo intersubjetivo en el campo” (Bourdieu, 2003, p. 146). No obstante, esta labor no es ideal y opera la condición humana: valga poner por ejemplo la trama de intereses y niveles de parcialidad que puede operar en la publicación de artículos, ponencias y libros científicos, así como las estrategias para garantizar factor de impacto de las publicaciones científicas.

En consecuencia, partimos de reconocer que el científico social es un sujeto que no puede desprenderse de su subjetividad como tejido singular que hila sentidos asidos de su vida social, pero que sí puede hacer un ejercicio de reflexión

permanente que le permita hacer consciente (darse y dar cuenta) de los parámetros que orientan su práctica, valga decir, su mirada (Cuesta, 2018). En esa línea, él debe hacer explícito los intereses que motivan su deseo de saber. Es importante resaltar además que está dispuesto a exponerse en la construcción de conocimiento que haga a sus pares, no simplemente para que ellos validen sus enunciados, sino para que en el encuentro con el otro logre advertir elementos que le permitan seguir ampliando la comprensión de la realidad y de sí mismo como “sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento” (Lander, 2000, p. 12).

Esto implica que el conocimiento que se construye no es para acumular erudición, sino que también tiene una dimensión ética y política, pues puede ser usado para comprender las condiciones sociales e identificar posibilidades para incidir en ellas, en otras palabras, se investiga para determinar lo inédito viable (Freire, 2005) y tener conocimientos que permitan a los sujetos ser protagonistas de su historia, para “reconocer opciones de potenciación y, con base en ello, desarrollar capacidad de reactuación” (Zemelman, 2011, p. 34).

Por tanto, el objeto yuxtapuesto de las ciencias sociales está indefectiblemente acompañado, así sea con un silencio constitutivo, de estas preguntas: ¿Qué sociedad somos? ¿Por qué somos esta sociedad? ¿Qué sociedad queremos ser? ¿Qué circunstancias son necesarias para lograr dicha sociedad? ¿Qué podemos hacer para que esas circunstancias sean posibles?

Las ciencias sociales y su reto de reconfiguración

Las ciencias sociales iniciaron con una intención universalista que hoy no puede tener el mismo nivel de pretensión, toda vez que lo que se diga sobre su objeto de estudio, dadas sus características ontológicas, no necesariamente aplica

a todos los grupos sociales. De allí que más bien se hable de un universalismo pluralista que permita interpretaciones articuladas de un mundo complejo e incierto (Wallerstein, 1996b).

Igualmente, esta pretensión universal no puede desligarse del supuesto del metarrelato universal que reduce a las culturas a un proceso desde lo primitivo a lo moderno, colocando de esta manera a la experiencia histórica europea como único referente, a tal punto que sus construcciones se convierten en “los patrones a partir de los cuales se pueden analizar y detectar las carencias, los atrasos, los frenos e impactos [de las otras sociedades]” (Lander, 2000, p. 10).

Además, dado que la sociedad es resultado de relaciones complejas, las ciencias sociales tienen el reto de superar el pensamiento simplificador que tiende a descomponer en partes fáciles de analizar, para evitar la incertidumbre constitutiva de la realidad. Se trata de procurar abordar los problemas desde la complejidad que presentan las interrelaciones entre los seres humanos y ellos con la naturaleza (Wallerstein, 1996b). Lo que implica revisar el lenguaje usado en las ciencias sociales, que puede anquilosar términos tradicionalmente usados pero que no necesariamente dan cuenta de la complejidad de la realidad que se está analizando (atrapados en preceptos ideográficos y nomotéticos) y que no cumplen con abstraer las distintas temporalidades y espacialidades (Wallerstein, 1999).

En efecto, las ciencias sociales pueden quedar atrapadas por categorías que prefiguran la realidad, como raza, etnia, nación, Estado y familia, sin reconocer que tales conceptos tuvieron un origen circunscrito a un momento teórico, esto es, que tiene constricciones históricas e implican una relación de poder y un sujeto localizado (Said, 2008). No obstante, la reconfiguración de las ciencias sociales ha traído el uso de categorías originales de otras disciplinas, lo que trae una resemantización que brinda nuevas posibilidades para abstraer y pensar la realidad social. Por ejemplo, Flaherty (2019) sugiere que los sistemas socioecológicos son

entidades metabólicas, por lo cual introduce los conceptos de autopoiesis y estructuras disipativas como fundamentales para pensar sobre la organización social y el orden social desde un marco conceptual con alto potencial.

Esto implica no sólo hacer ejercicio de comprobación y refutación de enunciados (la dinámica de control científico), sino de cuestionar la forma en que se piensa y que organiza la formulación de los enunciados. Lo que lleva a cuestionar al propio sujeto cognoscente y su capacidad de pensar la realidad ([Zemelman, 1989](#)), de ahí que el investigador puede quedar atrapado en constructos teóricos que cumplen con la retórica y la revisión de pares pero que no brindan elementos para comprender el presente de la realidad, como por ejemplo ocurre con los movimientos sociales y sus actuales dinámicas de organización, pero cuyo análisis puede estar atado a aparatos conceptuales que no dejan ver lo nuevo y le exigen rasgos que se esperaban en antaño ([Flórez, 2010](#)).

En ese orden, las ciencias sociales y, por extensión, el sujeto que investiga tienen el reto de no quedar atrapados en constructos teóricos que sirvieron en un momento para abstraer la realidad, pero que no necesariamente pueden dar cuenta del movimiento de esta, por lo que es necesario pasar de un pensar teórico a un pensar epistémico que le permitan no quedar encerrado en enunciados predicativos sino abiertos a posibilidades categoriales que le lleven a construir un conocimiento con pertinencia histórica ([Zemelman, 2005](#)), pues el conocimiento científico también se anquilosa y puede convertirse en contenidos naturalizados que prefiguran el mundo y operan como preconceptos (por no decir como estereotipos y prejuicios), por lo que es importante volver al momento de ruptura ([Bachelard, 2000](#); [Bourdieu et al., 2002](#)) y a objetivar al sujeto que objetiviza ([Bourdieu, 2003](#)).

Investigar en ciencias sociales

A partir de lo anterior, se podrían postular algunas consideraciones para la investigación en ciencias sociales. La primera, la importancia de conquistar el objeto a partir de romper lo reificado usando categorías abiertas al movimiento de la realidad. Por otro lado, que estas categorías permitan la abstracción de relaciones y que puedan, en clave de totalidad, articular varios niveles de la realidad (lo político, económico, cultural, etc.).

Acá el investigador podría preguntarse, ¿qué concepto permite condensar más relaciones en el mayor número de niveles? Tal concepto tendría un mayor poder de abstracción y tendría más posibilidades de ordenar la mirada del sujeto (y las relaciones que hay entre conceptos). Vista así, la investigación es comprender relaciones, ver que la realidad no es algo dado, sino que se ve obvia, natural, por herencias culturales y biológicas ([Maturana y Varela, 2003](#)) y por la necesidad de ver el mundo como regular y predecible ([Pozo, 2003](#)). Es decir, investigar es disgregar lo aparentemente sólido y articular lo aparentemente desligado.

Por eso investigar es investigarse, porque cuando el sujeto efectúa la práctica de investigación termina dándose cuenta que lo que sabía no era tal y que lo que veía estaba atado a condicionantes sociales y culturales, entro palabras, determinado por regímenes de verdad y hegemonías aceptadas. Por ende, al investigar muchas veces se da la sensación de ver algo que estaba allí pero que antes no sea había visto, porque esta nueva ruptura y categorización lo hace inteligible. En ese orden, hay que considerar la investigación como una práctica que genera la disposición a pensar. Y, de esta manera, que las ciencias sociales permiten que la sociedad se piense a sí misma y, consecuentemente, tenga elementos para su propia transformación.

Consideraciones en la formación de profesores en ciencias sociales

A partir de todo lo anterior, lo primero que hay que decir es que formar profesores implica ofrecerles una ruta curricular que no parta de supuestas compartimentaciones que dividen las ciencias sociales en departamentos distantes (Wallerstein, 1996b). Por el contrario, se trata de presentarles una formación disciplinar desde el presupuesto de que el objeto de las CS tiene una ontología yuxtapuesta que exige la articulación en clave de totalidad.

Para ello se pueden considerar cursos de formación que fomentan el pensamiento epistémico, procurando no partir desde enunciados predicativos y sin caer en la tendencia de ponerle siempre nombres a los fenómenos, y más bien sería preguntarse por cuántos nombres puede tener (Zemelman, 2005). Disposición que facilitaría pensar usando y articulando categorías de la antropología, la historia, la sociología, etc.

Por otro lado, formar profesores en ciencias sociales implicaría formar sujetos que tienen dos pasiones: el deseo de saber sobre la sociedad y su complejidad y el deseo de enseñarlo a otro. Lo que implica saber pedagógico, es decir, la capacidad de recontextualizar conocimientos producidos en las CS y “tener la capacidad de reflexionar sobre el qué, con quiénes, cómo, para qué de la educación y el qué, cómo, para qué de la enseñanza” (Cuesta, 2017, p. 82), lo que explícitamente ubica su práctica de enseñanza en una dimensión política.

Para despertar el deseo de saber en los profesores es importante alimentar una insatisfacción con los discursos establecidos, dicho de otra manera, alimentar la sospecha de los enunciados que circulan en el campo de las ciencias sociales y del campo de la pedagogía, para poder lograr esa negación y rupturas que avive nuevas construcciones. En ese orden, es formar investigadores que puedan estar inquietos por la posibilidad de comprender la sociedad como objeto de estudio y el horizonte de su práctica de enseñanza como acción intencional de formar sujetos para la misma sociedad.

Conclusiones

La consideración de que el objeto de las ciencias sociales tiene una ontología yuxtapuesta que implica construir una relación en clave de totalidad para su teorización y, consecuentemente, una metodología de investigación en clave de articulación, lleva a sostener que la formación de profesores de CS debe contemplar planes de estudio que contengan espacios de reflexión epistemológica y de experiencias de investigación que vinculen diferentes estamentos disciplinares, como por ejemplo la propuesta de [Cely \(2016\)](#), que reúne la enseñanza de la geografía, el estudio de la ciudad y la literatura.

Formar profesores en ciencias sociales implicaría también la formación de pensadores que tengan por principio que el objeto de investigación no está dado sino que es construido de acuerdo a la perspectiva que él tome. En otras palabras, implicaría brindarle al estudiante herramientas epistemológicas y marcos ético-políticos que le lleven a ser explícito en su perspectiva y no velar su punto de vista supuestas asépticas posiciones. Pues al explicitar el orden de intelección o política de interpretación que tiene logra advertir sus límites y posibilidades en el conocimiento que procura construir.

Finalmente, el diseño curricular para formar profesores en ciencias sociales debe pasar por la construcción de espacios que lleven problematizar aspectos de la realidad sin quedar reducido a compartimentaciones propias de las departamentos y a generar una conciencia epistemológica que los lleve a dar cuenta de su orden de intelección o política de interpretación en la producción de conocimiento.

Referencias

Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>

Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI

Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.

Castro-Gómez, S. (2010). *La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Pontificia Universidad Javeriana.

Cely, A. (2016). *Ciudad y literatura. Una posibilidad para aprender y enseñar geografía*. Universidad Pedagógica Nacional.

Cuesta, O. (2018). La formación de investigadores sociales desde marcos crítico-hermenéuticos: un análisis a la propuesta del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina-IPECAL. *Revista Kavilando*, 10(2), 356-374. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/213>

Cuesta, O. (2017). Formación de maestros, campo pedagógico y deseo de saber. *Horizontes Pedagógicos*, 19 (2), 77-84. <https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop.19203>

Flaherty, E. (2019) Complexity Theory: Societies as Complex Systems. In: *Complexity and Resilience in the Social and Ecological Sciences*. (pp. 29-76). Palgrave Macmillan

Flórez, J. F. (2010). *Lecturas emergentes: decolonialidad y subjetividad en las*

teorías de movimientos sociales. Pontificia Universidad Javeriana.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Editores.

Lander, E. (2000). Ciencia sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, perspectivas latinoamericanas. En E. Lander (Ed.), *Colonialidad del saber, eurocentrismo y ciencias sociales*. Clacso.

Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Maldonado, C. (2009). Complejidad de los sistemas sociales: un reto para las ciencias sociales. *Cinta de moebio*, 36, 146-157.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/cmoebio/n36/art01.pdf>

Maturana, H., Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria Lumen

Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 40, 67-81.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3843517>

Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Ediciones Morata.

Rodríguez, S. (2013). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: Elementos para el debate. *Reseñas de la enseñanza de la historia*, 29-56.

Said, E. (2008). *Orientalismo*. Random House

Wallerstein, I. (1996a). Abrir las ciencias sociales. *Revista Colombiana De*

Educación, 32. <https://doi.org/10.17227/01203916.7759>

Wallerstein, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales: límites de los paradigmas decimonónicos*. Siglo XXI.

Wallerstein, I. (Coord.). (1996b). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. Siglo XXI.

Zemelman, H. (1987). La totalidad como perspectiva de descubrimiento. *Revista Mexicana De Sociología*, 49(1), 53-86.
<https://www.jstor.org/stable/3540427?seq=1>

Zemelman, H. (1989). Hacia una Reflexión sobre las Ciencias Sociales en América Latina. *Estudios Latinoamericanos*, 4(6-7), 11-17.
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/47384>

Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer. *El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Editorial Antrhopos.

Zemelman, H. (2011). *Los horizontes de la razón III*. Antrhopos. Universidad de Manizales