

JUAN CARLOS AMADOR BAQUIRO*

RUPTURAS A LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES. EL SUJETO, EL TIEMPO Y EL ESPACIO EN PERSPECTIVA DECOLONIAL

Resumen

El artículo presenta en la primera parte, cómo se fueron originando las disciplinas sociales desde el siglo XVII mediante una alianza entre Estado nacional y ciencia moderna como parte de la matriz modernidad/colonialidad; luego, muestra las diversas rupturas epistemológicas de las ciencias sociales surgidas a lo largo del siglo XX, las cuales ponen en crisis sus objetos y métodos; posteriormente, realiza un balance sobre las ciencias sociales escolares en Colombia, destacando cómo mediante la práctica y el currículo, se han sostenido nociones de subalternización ligadas a la colonialidad del saber y el poder; finalmente, propone las categorías de sujeto, tiempo y espacio desde una perspectiva decolonial originadas por la necesidad de incorporar otras rutas posibles para la construcción del conocimiento social en el escenario escolar.

Palabras clave: *Ciencias sociales, decolonialidad, escuela, sujeto, tiempo y espacio.*

BREAKS TO THE SOCIAL SCIENCES IN SCHOOL. THE SUBJECT, THE TIME AND THE SPACE IN A DECOLONIAL PERSPECTIVE

Abstract

This article presents, in the first part, how the social disciplines went originating since the 17th century by means of an alliance among national State and modern science as part of the modernity/coloniality matrix; then, it shows the diverse epistemological breaks of the social sciences arisen along the 20th century, which put in crisis its objects and methods; subsequently, it carries out a balance upon the social sciences in Colombia, highlighting how, by means of the practice and the curriculum, notions of subordination joined to the coloniality of the to knowledge and the power have been maintained; finally, this work proposes the categories of subject, time and space from a decolonial perspective, which are originated by the need to incorporate other possible alternatives for the construction of social knowledge in the school setting.

Key words: *Social sciences, decoloniality, school, subject, time and space.*

* Doctorando en Educación. Profesor-Investigador de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
jcarlosamador2000@yahoo.com

Texto original recibido: 02-11-08 y aprobado: 15-04-08



DISCIPLINAS SOCIALES, MÉTODO CIENTÍFICO Y ESTADO: PLIEGUES DEL SABER Y EL PODER

La formalización de las ciencias sociales en Europa se produjo mediante la aparición progresiva de un conjunto de disciplinas que desde el siglo XVII empezaron a vincular las prescripciones del método científico, los intereses del Estado nacional en proceso de consolidación y la puesta en marcha de un objeto de estudio en construcción, como así lo demuestran la aparición de la historia, la economía, la antropología, la sociología y más adelante, la ciencia política. Estos tres referentes constituyeron un aparato estratégico de gran envergadura en el que conocimiento científico y estadocentrismo configuraron una nueva relación entre el saber y el poder, cuyas materia-

lizaciones más contundentes fueron la subalternización de pueblos no occidentales, la subsunción de otros saberes al logocentrismo occidental y la hegemonía de un conjunto de relatos, que inspirados en el progreso y la civilización, impulsaron la plataforma de lo que Wallerstein ha llamado el sistema mundo¹.

La producción de una serie de discursos que promovían el progreso y la civilización de la nación son una muestra de la creciente relación entre la política y la ciencia; de una parte, era interés de la burguesía consolidar un proyecto político que giraba alrededor del Estado secular y liberal como plataforma para el despliegue del sistema capitalista; y de otro lado, se iba configurando un modelo de ciencia moderna –en la cual se incluían las nascentes disciplinas sociales– basada en la experiencia y la razón, como expresión del pensamiento cartesiano y newtoniano, cuyo alcance estaba en la identificación de los atributos de una realidad objetivada que además se ubicaba en un tiempo y espacio homogéneos. "El mundo se convirtió en lo que es para los ciudadanos el mundo moderno, un mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidos por la razón" (LANDER, 2005:20); es evidente, entonces, que el modelo de ciencia moderna produce una ruptura ontológica entre la razón y el mundo, donde el sujeto queda desprovisto de la voluntad de ser y existir en tanto la esfera de lo sensible termina subordinada a la representación y al lenguaje que produce la razón.

¹ A través del concepto de sistema mundo Immanuel Wallerstein explica la articulación entre los procesos que dieron origen a la modernidad europea con la consolidación progresiva del capitalismo como sistema mundial desde el siglo XVI. Desde una perspectiva crítica de la historia, Wallerstein da cuenta de los mecanismos globales y funcionales del capitalismo y la conformación de una plataforma que promovió la concentración de capital, la explotación de la mano de obra y el colonialismo en los pueblos no occidentales. Ver Wallerstein Immanuel (1979).

Es sin duda, la institucionalización de las sociedades –tanto en las hegemónicas como en las colonizadas–, el proceso por el cual se fue abriendo paso en la vida de las personas la división internacional del trabajo asociada a la clasificación de las razas, la naturalización de la inferioridad del otro –indígena, negro, mujer, obrero, niño– y la producción de una serie de tecnologías encargadas de modelar/disciplinar los cuerpos y las concepciones de los sujetos. La implementación de la matriz saber/poder fue capaz, no sólo, de ejercer una hegemonía epistémica desde los conocimientos, representaciones y valores de occidente, sino de subalternizar los saberes –otros– latinoamericanos vinculados a creencias, tradiciones, rituales y prácticas mágico-religiosas, cuya base estaba en la oralidad. Para Santiago Castro:

Por eso el proyecto fundacional de la nación se lleva a cabo mediante la implementación de instituciones legitimadas por la letra (escuela, hospicios, talleres, cárceles) y de discursos hegemónicos (mapas, gramáticas, constituciones, manuales, tratados de higiene) que reglamentan la conducta de los actores sociales, establecen fronteras entre unos y otros y les transmiten la certeza de existir adentro o afuera de los límites definidos por esa legalidad escrituraria (2005:149).

El ya clásico trabajo de la comisión Gulbenkian dirigido por Immanuel Wallerstein (1997) conocido como *Abrir las ciencias sociales* es sin duda, un referente de especial atención para comprender cómo hasta 1950 la formalización de las disciplinas sociales operó bajo la lógica de los intereses del mundo moderno-colonial, el cual formuló un modelo de disciplinarización nomotético e idiográfico, profundizó el análisis de las poblaciones a partir de estudios eugenésicos, contribuyó a la clasificación de las razas para justificar la división del trabajo (QUIJANO, 2000) y estableció fronteras infranqueables entre naturaleza y sociedad, irrumpiendo así las relaciones entre el mundo de los ancestros, el mundo de la vida y el mundo de lo espiritual. "De hecho, esta colonialidad de la naturaleza ha intentado eliminar la relacionalidad que es la base de la vida,



de la cosmología y del pensamiento en muchas comunidades indígenas y afros" (WALSH, 2007:102-113)

SIGLO XX: FISURAS AL POSITIVISMO Y REESTRUCTURACIÓN DE LOS OBJETOS Y MÉTODOS

Las discusiones filosóficas promovidas por la Escuela de Frankfurt en la primera mitad del siglo XX sumadas a los debates surgidos de las afirmaciones de Durkheim en los círculos académicos, concentradas con frecuencia en profundizar la exterioridad de los fenómenos sociales en relación con el sujeto, fueron configurando una primera ruptura a la positivización de las ciencias sociales, sobretodo mediante los debates filosóficos sobre la renuncia a la razón metafísica y la redención cristiana (NIETZSCHE, 1901) y en torno al abandono de los sistemas filosóficos de la realidad social de los seres humanos (BERGSON, 1916).

El predominio del positivismo hizo necesario volver a analizar la vida social a través de la pregunta por un tipo pensamiento en el que las relaciones sociales y las preocupaciones por el mundo terrenal tuvieran lugar en la producción de las reflexiones intelectuales de las ciencias sociales y la filosofía. "Lo que trastorna, angustia y apasiona a la mayoría de los hombres no es siempre lo que ocupa el primer lugar en las especulaciones de los metafísicos" (BERGSON, 1982:14); reflexiones como las de Bergson muestran la necesidad de construir una actitud filosófica más modesta en la que se lograra progresivamente un tránsito de los grandes sistemas teóricos a las necesidades de la experiencia humana, esto es, la constitución de métodos que aunque tuvieran como precepto la precisión, ahondaran en el respeto hacia la experiencia humana y hacia la interpretación del mundo social, mediante la recepción de la realidad, cuyo papel central estaría en la intuición?

² Para Bergson la intuición es lo que le permite al sujeto su inserción en la realidad, proceso que lo entiende como

La obra de Heidegger (1927) se caracteriza por indagar sobre los asuntos subyacentes a la separación entre el ser y el ente como construcción reflexiva en la que pretendió superar la ausencia de una explicación sobre el ser y el mundo. Al parecer, las interpretaciones sobre el ser abordadas por Descartes mediante el cogito, asumidas por Kant como la conciencia y atribuidas por Hegel a la idea, no habían respondido al problema de la comprensión originaria del ser, en tanto siempre antepusieron el ente. De este modo, Heidegger, basado en lo que denominó diferencia ontológica, se propuso formular la pregunta que restituyera al ente y lo desocultara para examinar lo que realmente configura al hombre como existencia, no como una presencia física y espacial en el mundo, sino como un ser que envuelto en un conjunto de condiciones, se sitúa en un no lugar que trasciende el espacio que ocupan las cosas.

De acuerdo con Heidegger,

Los existenciaros fundamentales que constituyen el ser del "ahí", 'el estado de abierto' del "ser en el mundo", son el encontrarse y el comprender. El comprender alberga en su seno la posibilidad de la interpretación, esto es, de la apropiación de lo comprendido. Dado que el encontrarse y el comprender son igualmente originales, el encontrarse se mantiene en una cierta comprensión (HEIDEGGER, 1993:179)

Esta breve descripción de algunas perspectivas filosóficas de la primera mitad del siglo XX que formularon caminos diferentes para definir los objetos y métodos de las ciencias sociales como oposición a la ciencia moderna, inscritas además en el periodo de entreguerras, constituyen un aporte significativo para el inicio de una segunda ruptura que emerge después de 1950. Los evidentes cambios surgidos en el contexto de la geopolítica de la guerra fría, el crecimiento demográfico en las regiones

un empirismo superior cuya base reside en las líneas de los hechos, es decir, en aquello que solamente puede desprenderse de la experiencia humana. Ver Bergson, Henri (1982).

urbanas del mundo, la profundización del sistema mundo mediante la división internacional del trabajo y el surgimiento de movimientos de obreros, mujeres y jóvenes, son sin duda, acontecimientos de notable incidencia en la conformación de un conjunto de teorías, que intentando abandonar el estructuralismo y el funcionalismo de principios de siglo, avanzan en el cuestionamiento de supuestos como la reafirmación de lo europeo, las distinciones entre lo moderno y lo no moderno y las relaciones estratégicas entre economía y mercado, entre otros aspectos (WALLERSTEIN, 1997).

Los estudios sociales y culturales producidos por nuevas teorías que se han inspirado en la antropología interpretativista de Clifford Geertz; el interaccionismo simbólico que desde la década del setenta interpela metodológicamente a las ciencias sociales, otorgándole valor especial a la interpretación de la experiencia humana; el construccionismo social propuesto por Bourdieu que además de romper con las fragmentaciones disciplinares, propone el concepto de campo como categoría aglutinadora y articuladora de saberes; la sociología de la acción de Touraine que expresa una nueva condición del sujeto como potencia, situado en un mundo de experiencias diversas; la sociología de Giddens y Beck que describen la individualización y la subpoliticación de los sujetos contemporáneos en lo que han denominado sociedad del riesgo; la sociología nómada de Mafessoli, que incorpora la razón sensible como modo de interpretación y comprensión, son entre otras, algunas de las rupturas epistémicas que recientemente han develado con mayor claridad que la producción de conocimiento social no se produce desde las instituciones instaladas por el proyecto moderno, sino en territorios fronterizos, híbridos, ubicados en los bordes (TORRES, 2004: 64), en últimas, en zonas de reflexividad resultantes de campos de saber no disciplinares.

El cuerpo teórico de Foucault es, tal vez, una de las irrupciones más contundentes a las epistemes de las ciencias sociales modernas; los estudios que con frecuencia acuden a la identificación de los rasgos constitutivos de los sujetos que

van siendo nombrados y clasificados en medio de las tecnologías disciplinarias, son sin duda, muestra de la búsqueda insistente de otras explicaciones a la relación sujeto-cultura-sociedad, las cuales difieren de las teorías donde los sistemas determinan y explican los comportamientos humanos. En la última fase de su obra, una vez transita por el análisis de las técnicas discursivas del saber y las técnicas de dominación del poder, el filósofo francés asegura que

El problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no es tratar de liberar al individuo del Estado, ni de las instituciones del Estado, sino liberarnos a la vez del Estado y del tipo de individualización que está ligado a él. Debemos promover nuevas formas de subjetividad por medio del rechazo de este tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos (FOUCAULT, 1991: 59).

De este modo, saber y poder, emergen como categorías iniciales para comprender al sujeto en el arte de vivir, en la problematización de su propia libertad, en fin, en la condición ético-política de un sujeto que atraviesa sus propias acciones en el mundo.

Otra ruptura que ha aparecido desde la década del noventa mediante las experiencias que han dado origen a los estudios subalternos (GUHA, 1989; CHATTERJEE, 1984) y los estudios poscoloniales (BHABHA, 1994; SAID, 1993), ha sido la formulación de las teorías de la decolonialidad, promovidas por intelectuales latinoamericanos como Walter Dignolo, Edgardo Lander, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Anibal Quijano y Santiago Castro, entre otros, quienes han sostenido que la colonialidad y la modernidad son dos procesos dependientes que constituyeron un solo cuerpo social en América Latina desde el siglo XVI, y que genealógicamente ha emergido una relación muy poderosa entre el saber y el poder, la cual ha estado ligada desde sus inicios a la geopolítica del sistema mundo. Las perspectivas decoloniales se oponen a las retóricas universalistas de los derechos humanos y la ciudadanía, comprenden el multiculturalismo como un mecanismo para acentuar las

nociones de inferioridad del otro –como otredad– y consideran necesaria la puesta en marcha de alianzas contrahegemónicas como expresión de un cosmopolitismo emancipatorio que emerge desde experiencias sur/sur, capaces de reinventar una práctica social y cultural que articule la igualdad y la diferencia. Según De Sousa Santos,

La reinención implica una lucha que sobrepasa el marco nacional en el que la democracia participativa se consolida [...] este nuevo cosmopolitismo tiene que articular diferentes formas democráticas [...] tenemos derecho a ser iguales cada vez que la diferencia nos interioriza; tenemos derecho a ser diferentes cuando la igualdad nos caracteriza (2003: 164).

RUPTURAS POSIBLES A LA COLONIALIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES

La definición de una serie de contenidos y prácticas pedagógicas encargadas de legitimar ciertas nociones de sociedad y cultura en medio de una indistinción entre el pasado y el presente tampoco ha escapado a la colonialidad del saber-poder; de hecho, la profusión de manuales de pedagogía, textos escolares y dispositivos para salvaguardar la "urbanidad" y la "cultura general", junto a la celebración de fiestas patrias a lo largo del siglo XX, han sido algunos de los mecanismos de los que se ha valido la Escuela para sostener las nociones de lo moderno, la civilización y el progreso.

Los trabajos de Martha Cecilia Herrera y Carlos J. Díaz (2006) muestran cómo en las tres primeras décadas del siglo XX en Colombia las nociones de sujeto, ciudadanía, Escuela y política estuvieron frecuentemente asociadas a los principios de la nación; las políticas macrosociales y sectoriales de esta época en los campos de la cultura, la educación, la higiene y la vivienda estuvieron vinculados a idearios de sujetos sociales que debería formar la educación, especialmente en el área de la cívica y la urbanidad. El resultado de estos procesos se evidenció en la apro-

piación de una serie de nociones sobre lo moderno que no se centraban de manera explícita en la pedagogía, sino en disciplinas que como la medicina, la psicología y la biología, se caracterizaban por su confianza fehaciente en las teorías evolucionistas y racionalistas de la modernidad europea; es así como, al decir de Martha C. Herrera:

educación, salud e higiene, constituyeron tres hilos del entramado que articuló las estrategias en torno al moldeamiento del pueblo colombiano en el periodo; campos de intervención sobre la población, dentro de los cuales se elaboró una cosmovisión sobre la sociedad y la nación" (HERRERA, 2006: 106).

Por otra parte, trabajos realizados por el grupo de Enseñanza de la Historia de la Universidad Pedagógica Nacional y de Historia de la Práctica Pedagógica han señalado que lo que ha predominado en las ciencias sociales escolares después de la segunda mitad del siglo XX en Colombia son los recurrentes relatos sobre lo nacional y lo patrio, narrativas que se han concentrado en una historia estadocentrista, donde la producción de saberes no occidentales se vuelve subsidiaria de la oficialidad. En un texto escolar de 1960, Delfín Acevedo afirmaba:

fuera del territorio, la patria comprende la religión, en la cual adoramos a Dios en la fervorosa plegaria; el idioma en el cual nuestra madre nos consoló en los primeros sufrimientos [...] y comprende también las tradiciones y costumbres que han conformado la nacionalidad a lo largo del tiempo (ACEVEDO, 1960:10).

A pesar de una serie de reformas impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia desde 1984 con las cuales se pretendió favorecer un saber científico que pudiese integrar lo espacial y lo temporal, desarrollar habilidades de comprensión de los fenómenos sociales y otorgarle un estatuto científico a la historia y la geografía, pronto hicieron carrera planteamientos oficiales en los que se debían ir incorporando temas transversales a las ciencias sociales como la Constitución Política y la Democracia, la Cátedra de Estudios



Afrocolombianos, la Educación Ética y Valores humanos, la Educación Ambiental y los Estilos de Vida Saludables, los cuales han sido resueltos mediante la asignaturización.

En mayo de 2002, el Ministerio de Educación Nacional promulgó los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales, los cuales declaran su identificación con una perspectiva epistemológica histórico-hermenéutica y proponen un currículo flexible, abierto y en espiral que se estructura en ocho ejes generadores acompañados de unos ámbitos conceptuales y unas preguntas problematizadoras que movilizan el aprendizaje por descubrimiento. El documento establece que el sentido de las ciencias sociales no es tanto la explicación causal de hechos, como la comprensión de la acción social desde los significados que le atribuyen sus protagonistas, haciendo alusión al pensamiento complejo de Morin (1996). La organización de los contenidos se organizó a través de ocho ejes, donde los ejes 1, 2 y 8 incorporan la formación ético-política centrada en problemas como la identidad, las minorías, la diversidad, los derechos humanos, la resolución de conflictos, la estructura del Estado y la construcción de normas y reglas sociales; los ejes 3, 4 y 5 proponen el desarrollo de una concepción espacio-ambiental centrada en las características geomorfológicas, sociales y humanas del territorio y el espacio, estableciendo relaciones con la economía, la tecnología y el desarrollo sostenible; y finalmente, los ejes 6 y 7 articulan el componente histórico-cultural a partir de aspectos ubicados en la reconstrucción de los acontecimientos sociales en el marco de unas culturas y procesos que abarcan lo político, lo social y lo económico.

Los referentes de estos lineamientos, sin duda, enuncian en buena medida algunos debates contemporáneos de las ciencias sociales, los procesos de reestructuración epistemológica, las implicaciones del mundo globalizado en el aprendizaje de lo social, los problemas de la interdisciplinariedad, e incluso, algunos aspectos psicosociales relacionados con la construcción

del conocimiento social en los sujetos escolarizados. Sin embargo, subyacen dos problemas que vale la pena mencionar; de una parte, aunque es recurrente la apuesta por la construcción de un conocimiento social que no acude a las estructuras lógico operatorias y que se sitúa más en perspectivas culturalistas del aprendizaje, termina estableciendo una secuencia de nociones, conceptos, procesos y habilidades por alcanzar que se incorporan a edades y etapas de desarrollo según niveles de escolaridad.

Por otra parte, aunque el texto hace referencia a algunas epistemologías que se enmarcan en lo que Gibbons (1997) ha denominado modo 2 de la ciencia, no establece posición alguna sobre los procesos de subalternización y de hegemonía epistémica ejercidas mediante la matriz modernidad-colonialidad. La alusión al tema termina resolviéndose mediante la formulación de contenidos, que aunque introducen conceptos como diversidad, multiculturalidad y diferencia, no definen las implicaciones pedagógicas y escolares de la persistencia de una forma de colonialidad que no sólo se ha profundizado mediante el neoliberalismo y el despliegue del mercado transnacional, sino a través de la enseñanza misma de las ciencias sociales en Colombia. Es evidente la ausencia de una postura sobre la perspectiva formulada desde América Latina cuya esencia reside en la búsqueda de un pensamiento -otro- que dé cuenta de otros mundos posibles en el marco de la relación saber- poder.

Los desafíos que hoy tiene el diseño y la implementación de currículos que probablemente puedan nutrirse de las producciones más importantes de la escuela activa, el constructivismo social, la educación popular, las pedagogías críticas y algunas realizaciones de la psicología social, parten de la necesidad de asumir una nueva práctica pedagógica que ha de otorgarle nuevos estatutos al sujeto que aprende y al conocimiento social que se caracteriza por ser co-construido, compartido y distribuido (GÓMEZ, 2003). Sin pretender agotar las reflexiones que surgen de este breve balance de de las ciencias sociales es-

colares en Colombia, se puede afirmar que pese al significativo número de reformas que han circulado a través de la política educativa, tanto la práctica como el currículo han mantenido su condición disciplinar; continúan promoviendo una concepción hegemónica de Estado nacional, vinculado a la patria y a la historia de las hazañas; aún persiste en la transmisión de una identidad ligada a los símbolos patrios, el conocimiento de los próceres y la descripción geográfica de los lugares; en últimas, es recurrente la reafirmación de una herencia colonial, que no sólo opera mediante las nociones de la democracia representativa como aspiración, sino a través de la prolífica figuración del mundo indígena, afro y mestizo como sujetos en transición hacia la modernidad (Castillo, 2006); figuración de la que tampoco han escapado las mujeres, los obreros y los niños.

CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES EN PERSPECTIVA DECOLONIAL: EL SUJETO, EL TIEMPO Y EL ESPACIO

Tres son las categorías que atraviesan la construcción de un conocimiento social en la Escuela que son propuestas aquí, no como contenido o prescripción, sino como referente para construir propuestas pedagógicas divergentes, que además de reconocer las múltiples rupturas que han circulado en las ciencias sociales, contemple la realidad latinoamericana y defina caminos posibles para instaurar esa alianza contrahegemónica sur/sur a la que ha hecho referencia Boaventura de Sousa (2003); estas son sujeto, tiempo y espacio.

La comprensión del sujeto

Probablemente, la categoría sujeto es uno de los conceptos más polivalentes en las ciencias sociales debido a la representación que esta entidad ha cumplido a lo largo del tiempo; bajo el proyecto moderno de la democracia liberal y la ciudadanía, la noción de sujeto ha estado adscrita al Estado nacional, su figuración ha sido filtrada por los principios y exigencias de las instituciones,



y sus actuaciones políticas han estado enmarcadas en las posibilidades de participación establecidas por el sistema republicano. Sin embargo, desde otro ángulo, las transformaciones contemporáneas muestran que los contenidos de lo político ya no se circunscriben de manera específica al Estado, los partidos políticos o las elecciones, sino que el sujeto está envuelto en un cúmulo de experiencias donde aparecen rupturas, continuidades, puntos de llegada y puntos de fuga, los cuales, además de configurar nuevos órdenes sociales, hacen que el sujeto esté renovando su presencia en el mundo, los valores que acompañan sus actuaciones y las adscripciones que potencian su identidad a grupos, preferencias y prácticas culturales.

Pensar el sujeto a manera de acción y experiencia supone asumirlo como una potencialidad que emerge en medio de las fabricaciones disciplinarias que se han instalado en los regímenes de saber y de poder que configuran su propia existencia; si bien es cierto, los actuales

mecanismos utilizados por la biopolítica acuden a toda una serie de estrategias para constituir al sujeto, éstos no logran determinarlo; los puntos y líneas de fuga, a los que hace referencia Deleuze (1997), que subyacen en medio de las tensiones surgidas de su propia actividad, permiten de esta manera, construir trayectos de vida posibles y apuestas de futuro individuales, que también pueden volverse colectivas (ZEMELMAN, 1992).

De este modo, las ciencias sociales escolares deben tener como centro a los sujetos, comprender sus actuaciones en el tiempo y el espacio, interpretar la singularidad y los modos de configuración que han producido en las diferentes sociedades y culturas; es una apuesta por la comprensión, no sólo de los sistemas y las estructuras sociales, sino de las actuaciones de esos sujetos en esos contextos, además de analizar sus motivaciones, los aspectos que los hacen únicos y diversos, las razones contribuyentes para que produzcan ciertas transformaciones o mantengan ciertos procesos histórico-culturales.

El currículo y la práctica pedagógica en ciencias sociales requiere del uso y apropiación de lenguajes y contenidos incluyentes; planteamientos donde estén presentes los sujetos que constituyen la multiplicidad de grupos étnicos e identidades culturales que habitan el territorio del país; conocer y socializar experiencias del mundo indígena, afrocolombiano, raizal y de otros grupos étnicos; ampliar nociones sociales en el pensamiento de niños y jóvenes, tales como cultura, identidades, comunidad, diferencia, igualdad, dominación, poder, saber, etnia, colonialidad; así mismo, explicitar los procesos de naturalización de la exclusión de los otros –los subalternos–, reproducidos históricamente mediante tecnologías bastante eficaces como la iglesia, la Escuela, la fábrica y la propia familia. Acudiendo una vez más a Catherine Walsh, este quiebre en la educación de las ciencias sociales abre otras posibilidades en torno al saber y el poder:

estas iniciativas también han venido poniendo en consideración la producción intelectual activista de personajes

rara vez incluidos en las ciencias sociales nacionales y latinoamericanas, como Zapata Olivilla y Quintín Lame en Colombia, Fausto Reinaga en Bolivia, Dolores Cuacuango y Juan García en Ecuador, entre otros, cuyos actos, discursos y escritos se dirigen a los procesos de liberación de su propia gente 2007: 102–111).

Los ejes del tiempo

Variados son los estudios y reflexiones realizados en torno al tiempo histórico, sus distinciones con el tiempo personal y el tiempo psicológico, e incluso con lo que algunos han denominado tiempo social; de hecho la Escuela de los Annales fundada en 1929 por Lucien Febvre y Marc Bloch constituye un hito significativo en la tradición historiográfica del mundo occidental, en tanto sus apuestas intelectuales revelaron distancias importantes frente a la perspectiva historicista de Ranke (1825); además de haber propuesto una interdependencia de la historia con las ciencias sociales (sociología, geografía, antropología, lingüística) y una visión de historia total acudiendo a la historia comparada, instalaron una tradición temporal que se dividió en lo estructural y lo coyuntural, que mas adelante sería difundido como tiempos de corta, mediana y larga duración³

Los ejes del tiempo están atravesados por sujetos, acontecimientos, saberes y espacios que regularmente han sido interpretados a través de explicaciones causales, constitutivas y determinantes en la tradición historiográfica occidental; de igual modo, la tendencia fragmenta-

³ Además de haber señalado la historia del espacio geográfico modificado por la acción humana a través del tiempo en su obra cumbre conocida como *El Mediterráneo*. Braudel propuso una formulación teórica y metodológica a la Escuela de los Annales en torno a la matización del tiempo histórico; introdujo el concepto de tiempo estructural, cuyos cambios, al decir de Braudel, son casi que imperceptibles, y otro, conocido como tiempo coyuntural con acontecimientos –ondas– relativamente cortas. Ver Braudel Fernad (1970)



ria e individualista del hombre ha desestimado otras formas de concebir el tiempo; tiempos vinculados a prácticas culturales, a cosmogonías diacrónicas, sucesiones que están en construcción como efecto de lo mágico-religioso, en fin, temporalidades que implican pensar simultáneamente los grupos sociales, entender la producción de concepciones que no sólo contemplan el presente y el pasado, el periodo o la era, sino horizontes temporales en construcción, donde secuencias y simultaneidades aparecen en medio de la elaboración de discursos, prácticas, representaciones e imaginarios sociales.

Transformación y permanencia, evolución y atraso, dinámica y reposo, son entre otras, algunas categorías que circundan el espectro de las ciencias sociales, puntos de referencia en los que los sujetos han sido protagonistas; sin embargo, intentando reflexionar acerca de las posibles implicaciones educativas de estos conceptos, vale la pena preguntarse, ¿es posible proponer mediaciones para que los sujetos—niños y jóvenes— comprendan el sentido del tiempo histórico?, ¿podría concebirse otros tiempos (no lineales, ni cronológicos) en los que el sujeto que aprende identifique su condición histórica y social en el mundo de la vida?, ¿bajo qué presupuestos teóricos y metodológicos la Escuela podría abordar los tiempos de los sujetos latinoamericanos?; más que introducirse en la historia local —lo cual de todos modos es una alternativa—, una opción posible es la de renovar una concepción de tiempo, que además de haber sido insistentemente universalista, ha desconocido la elaboración socio-cultural de los pueblos y de los grupos sociales, la cual ha sido ampliamente divergente.

Los tiempos de lluvia y los tiempos secos, los tiempos de fiesta y los tiempos de recogimiento, los tiempos vividos en el campo y los tiempos de la urbe, por acudir tan sólo a algunos ejemplos, aunque puedan ser parte de lo que algunos psicólogos llamarían el tiempo personal, se convierten en uso constitutivo de la historicidad, donde el tiempo, además de ser el marco de referencia para inscri-

bir la voz y la experiencia de los sujetos, es construcción social, movimiento individual y colectivo, en últimas, realidad posible; la investigadora mexicana Lidia Fernández señalará al respecto:

la vivencia temporal no puede quedar aislada del problema de las significaciones y el proyecto, por cuanto es agente y efecto del sujeto como ser histórico. Esta inserción en el tiempo es la que contribuiría a que las subjetividades en juego puedan dar sentido a su proyecto a partir de los acontecimientos vividos y no recibirlo de fuera y ser hablado por otros. Supone una inscripción en la historia, la cual aparece así no como fundamento o causa, pero sí como recorrido hecho que enriquecería el proyecto (FERNÁNDEZ, 1999: 101).

Los planos del espacio

Categorías incorporadas desde tiempo atrás por la geografía y a la geopolítica como espacio, territorio, país, han sido seriamente influidas por la concepción de soberanía que se erigió, una vez hizo carrera el Estado moderno en Europa. Las cartografías levantadas desde el siglo XVII con frecuencia estuvieron asociadas al ejercicio hegemónico de los Estados occidentales, a la ubicación de sociedades en transición recién “descubiertas”, que debían ser indagadas desde las lógicas y principios del mundo civilizado como bien lo practicó Mallinowski entre 1913 y 1937; la representación del espacio como expresión del ejercicio soberano constituye una condición disciplinaria donde los sujetos se acogen a sus formas de clasificación y de emplazamiento social.

La vinculación del territorio al ejercicio soberano del Estado, ampliamente justificada por las teorías contractualistas y complementada por Hegel a través de su trabajo sobre la Filosofía de la Historia y el problema de la nación alemana, trajo consigo un fenómeno creciente hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX en el que la posesión de la tierra como pertenencia nacional mas que como posesión particular, promovió en el pueblo —como ejercicio soberano—

procesos sistemáticos de discriminación de inmigrantes y extranjeros, planes estratégicos para impulsar la explotación colonial e iniciativas geopolíticas de gran envergadura para que el nacionalismo lograra un viraje definitivo hacia la derecha (HOBBSBAWM, 1998:157–158).

Los actuales procesos de la biopolítica que establecen variadas y recurrentes formas de especialización del espacio y los mecanismos de distribución del territorio que originan clasificaciones diversas de los grupos sociales, son entre otros, algunos de los hechos que hoy expresan con cierta contundencia la politización del territorio; la clasificación del territorio en espacios de trabajo (para la producción fabril y para la venta de servicios), espacios para la recreación, espacios para la ubicación de los estratos sociales, espacios destinados a los inmigrantes y los desplazados, hacen que éstos se vuelvan cada vez más eficientes, homogeneizantes, proclives a un uso productivo y con tendencia a su plena identificación.

La segmentación del territorio permite distribuir y localizar a los sujetos; la circulación de éstos de un lugar a otro, de una región a otra, de un país a otro, depende en buena medida del sistema de relaciones al que estén adscritos, de los rangos y jerarquías en los que participan, en últimas, de su condición social y cultural para ser plenamente identificados por regímenes de visibilidad que permitan distinguir quiénes son esos sujetos, de dónde vienen, con quién están o han estado, sujetos que no sólo puedan vigilarse, sino que logren ser rastreados en sus propias trayectorias de circulación mediante su vinculación al mercado y al aparato productivo (DE LA PEZA, 1999).

Así como se ha afirmado que existe una geopolítica del saber y el poder, hay también una biopolítica ejercida a través del territorio, la cual pretende instalar realidades sociales a través de particulares concepciones del espacio incorporadas mediante muchos escenarios posibles, entre ellos las ciencias sociales escolares; nociones como centro —periferia, primer mundo—tercer mundo, ciudades

mundiales, globalización, sociedad de la información, son entre otros, lenguajes que se han puesto a circular como extensiones supremamente arbitrarias que han configurado dominios del pensamiento y de la acción en torno a la idea del desarrollo. Arturo Escobar argumenta que

para algunos autores, esta voluntad de poder espacial es uno de los rasgos esenciales del desarrollo [...] y está implícitamente en expresiones tales como primer y tercer mundo, norte y sur, centro y periferia. La producción social del espacio implícita en estos términos está ligada a la producción de diferencias, subjetividades y órdenes sociales (ESCOBAR, 1999:42)

De ahí la importancia de concebir el territorio de otra manera, de asumirlo como un lugar que enmarcado en una dimensión histórica, particular y contingente, se convierte en un escenario proclive a la producción de diversas significaciones, incluso, es factible pensarlo como un sistema social y cultural capaz de recuperar también esa historia invisible, la no oficial o no hablada, de tal suerte que no sólo adquiere el atributo de incidir en la construcción de nuevos porvenires, sino de redefinir el papel del sujeto latinoamericano frente a su propio entorno.

No se trata de establecer un determinismo historicista para analizar el espa-

cio, ni de concebir el espacio como un asunto subsidiario de otras disciplinas sociales, es más bien, contribuir a que los niños y jóvenes identifiquen el territorio como un escenario dinámico, cambiante en el tiempo, un lugar dotado de múltiples significaciones, que además de contener características que lo vuelven generalmente una representación cartográfica, es el sitio en el que se producen experiencias humanas, procesos de clasificación social, formas diversas de organización, sistemas y estructuras disciplinarias y tendencias eventualmente a la resistencia, tecnologías múltiples, en últimas, contexto en el que se efectúa la constitución de sujetos que crean experiencia y memoria.

BIBLIOGRAFÍA

BERGSON, Henri. (1982). *La energía espiritual*. Traducción M.L Pérez Torres. Madrid: Espasa.

BRAUDEL, Ferdinand. (1970). *La historia y las ciencias sociales*, Madrid: Alianza.

CASTRO, Gómez Santiago. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro, en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (Comp.) Edgardo Lander, Buenos Aires: Unesco, Clacso.

DE LA PEZA, María del Carmen. (1997). Medios de comunicación, gobierno de la población y sujetos, en *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (coords) Zemelman Hugo y León Emma, México: Anthropos.

DE SOUSA, Boaventura. (2003). *La caída del Angelus Novus, ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*, Bogotá: ILSA y Universidad Nacional de Colombia.

ESCOBAR, Arturo. (1999). *El final del salvaje. Naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*, Bogotá: Cerec, Icanh.

FERNÁNDEZ, Lidia y RUIZ, María Eugenia. (1997). Subjetividades emergentes, psi-

quismo y proyecto colectivo, en *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. (coords.) Zemelman Hugo y León Emma, México: Anthropos.

FOUCAULT, Michel. (1991). *El sujeto y el poder*, Bogotá: Carpe Diem, traducción de María Cecilia Gómez y Juan Camilo Ochoa.

HEIDEGGER, Martin. (1993). *El Ser y el Tiempo*, México: Fondo de Cultura Económica.

HERRERA, Martha Cecilia. (2006). Subjetividades, educación y proyectos hegemónicos: Colombia en la primera mitad del siglo XX. En: *Identidades, Modernidad y Escuela*. (comp) Bravo Hernando, Peña Sonia, Jiménez David, Bogotá: UPN.

HOBBSBAWM, Erick. (1998). *La era del imperio, 1875-1914*, Barcelona, Crítica.

LANDER, Edgardo. (2005). Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos En: *La Colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (Comp.) Edgardo Lander, Buenos Aires: Unesco-Clacso.

ROJAS, Alejandro y CASTILLO Elizabeth. (2006). Educación para los otros o educación intercultural: Estado, educación y grupos étnicos en Colombia. En: *Identidades,*

Modernidad y Escuela. Bravo Hernando, Peña Sonia, Jiménez David. (comp.). Bogotá: UPN.

TORRES, Alfonso. (2006). Por una investigación desde el margen. En: *La práctica investigativa en ciencias sociales*. (comp.). Torres Alfonso y Jiménez Absalón, Bogotá: UPN.

WALLERSTEIN, Immanuel, (coord.). (1996). *Abrir las ciencias sociales. Reporte de la Comisión Gulbelkian para la reestructuración de las ciencias sociales*, México: siglo XXI.

WALLERSTEIN, Immanuel. (1979). *El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*, México: Siglo XXI.

WALSH, Catherine. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/ culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales, en *Nómadas* N° 26, Bogotá: Universidad Central.

ZEMELMAN, Hugo y LEÓN Emma. (coords.). (1997). El marco del debate, en *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, México: Anthropos.