La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la Universidad de Ibagué

Investigación social y políticas públicas

¿Cómo citar este capítulo?

Gutiérrez Abella, S., & Cardona, A. M. (2015). La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la Universidad de Ibagué. En E. Bonilla Castro (Ed.), *Investigación social y políticas públicas* (pp. 27-48). Ibagué, Colombia: Ediciones Unibagué. https://doi.org/10.35707/978958754156401

1

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la Universidad de Ibagué

Sandra Gutiérrez Abella*
Angélica María Cardona**

En junio de 2013 se dio inicio al desarrollo de una propuesta de investigación encaminada a la implementación de nuevas perspectivas pedagógicas que fortalezcan las que tradicionalmente se han impartido en algunas asignaturas propias de las ciencias sociales, a través de la comprensión e incorporación del modelo de competencias recientemente adoptado por la educación superior del orden nacional.

El punto de partida del proyecto de investigación consistió en identificar algunos problemas, a manera de hipótesis, que han interferido con los propósitos que persiguen estas asignaturas, en relación con la formación integral de los estudiantes. Estos problemas se relacionan principalmente con tres aspectos: El primero es el marcado desinterés de los estudiantes por estas asignaturas y la imposibilidad de comprender su relevancia para el ejercicio de la vida en sociedad. El segundo aspecto se relaciona con una formación pedagógica y didáctica insuficiente, que obstaculiza la posibilidad de reflexionar profundamente sobre las prácticas docentes. Por último, la reciente adopción del modelo de competencias en la educación superior supone un significativo retraso en el desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas.

El proyecto de investigación se desarrolló a partir de dos etapas: La primera etapa propuso conocer en profundidad la manera cómo se impartían algunos cursos de ciencias sociales en la Universidad, con el fin

*Sandra Gutiérrez Abella: Es antropóloga, Magíster en Educación. Profesora de tiempo completo. Integrante del Área de Educación. Directora del Grupo de Investigación (GESE) de la Universidad de Ibagué.

**Angélica María Cardona Pérez: Es psicóloga. Candidata Magíster en Educación. Profesora catedrática. Integrante del Área de Educación. Integrante del Grupo de Investigación (GESE) de la Universidad de Ibagué.

no solo de identificar contenidos o estrategias didácticas, sino de comprender qué pensaban los profesores y estudiantes en cuanto a la importancia, aplicabilidad y pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje de estos conocimientos.

Para alcanzar este propósito, se utilizaron técnicas etnográficas como la observación del participante, la encuesta, la entrevista semiestructurada, los grupos focales, para obtener información fundamentada en las percepciones, creencias, prejuicios, actitudes, opiniones, significados y conductas de las personas sujeto de estudio.

La segunda etapa propuso el trabajo colectivo entre las investigadoras del proyecto y los profesores que orientaban las asignaturas seleccionadas. El propósito fundamental de esta parte de la investigación fue establecer unos lineamientos teórico-prácticos que orientarán a los profesores en la reelaboración de sus Planes de Asignatura a partir del modelo de competencias.

1.1. Marco conceptual

Las características del mundo contemporáneo exigen a las instituciones educativas formar ciudadanos capaces de transformar la sociedad a través de habilidades y conocimientos que les permitan ser, saber y hacer, en contextos cada vez más exigentes y complejos; de tal manera, se hace imperioso que se trasciendan los discursos, los enfoques y propósitos de la educación tradicional, puesto que no dan cuenta de las transformaciones sociales a las cuales los estudiantes deben responder.

En este sentido, es necesario replantear los modelos pedagógicos que se han desarrollado tradicionalmente en la educación superior, con el propósito de introducir a los jóvenes al conocimiento, en este caso de las ciencias sociales, a través de nuevas estrategias didácticas que implican una reflexión profunda sobre el sentido de su enseñanza y aprendizaje. A continuación se ofrece una descripción de los conceptos que orientan la presente propuesta de investigación:

El término *Competencia* tiene su origen a mediados del siglo XX, por las necesidades de formación que demandaba el sector productivo. Sin embargo, con el paso del tiempo, se ha incursionado en otros ámbitos educativos distintos a la educación para el trabajo y se ha convertido en un punto de referencia para los diseños curriculares de la educación básica, media y superior.

En Colombia, la adopción de las competencias obedece a la necesidad de integrar, en el proceso formativo, los elementos indispensables para el ejercicio profesional y ciudadano (Ministerio de Educación Nacional, 2007), así como para establecer al interior del sistema educativo, criterios de comparabilidad de los saberes en el marco de un mundo globalizado y, por último, para posibilitar los planes de transferencia y movilidad estudiantiles. Abordar el tema de las *Competencias* resulta polémico, porque para muchos sectores su desarrollo está circunscrito al *saber hacer en contexto,* dejando de lado la posibilidad de construir unas concepciones más complejas e integrales, con el fin de incidir en que los estudiantes se apropien de los conocimientos fundamentales que proporcionan las ciencias sociales de manera contextual y crítica, por una parte, y que los profesores tengan un espacio de reflexión acerca de sus conocimientos y a partir de allí, desarrollen cursos activos que posibiliten el aprendizaje significativo, por otra parte. Pensadas de manera integral, las competencias permiten a los jóvenes insertarse como profesionales a un mundo hasta cierto punto globalizado, pero más importante aún, como ciudadanos responsables, críticos y comprometidos con la transformación de la sociedad.

En su sentido más amplio, la idea de competencia tiene como consecuencia sobre la formación del estudiante que sea capaz de comprender la realidad en la que se desempeña como profesional, pero además de juzgar y analizar dicha realidad para tomar decisiones y actuar bajo criterios de autonomía y responsabilidad. En consecuencia, con este planteamiento la evaluación de las competencias no puede conducir a una mirada estratificadora de los estudiantes, sino a una comprensión profunda de los contextos sociales y culturales en los cuales estos han desarrollado determinada forma de apropiarse del conocimiento. Estos argumentos exigen, de parte de los actores educativos enfrentados al desarrollo de competencias, una reflexión consistente con los propósitos de la formación integral. En el caso universitario, en el que la educación no se limita únicamente a poner a los estudiantes en contacto con un acumulado de saberes y contenidos en distintas áreas del conocimiento, ni tampoco a capacitarlos en habilidades técnicas que les permitan el ejercicio laboral, la apropiación de las competencias como elemento importante del currículo, solo puede ser aceptable cuando se las entiende como una oportunidad de interacción con el conocimiento y el sentido mismo de la educación superior.

En tal sentido, se adopta el concepto desarrollado por Hernández (2005), en cuanto a comprender las competencias como un "conjunto de saberes, capacidades y disposiciones que permiten actuar e interactuar de manera significativa en determinados contextos" (p.20). Como consecuencia del trabajo por competencias, se hace necesario replantear los modelos pedagógicos que se han desarrollado tradicionalmente en la educación superior, con el propósito de introducir a los jóvenes al conocimiento, en este caso de las ciencias sociales, a través de nuevas estrategias didácticas que implican una reflexión profunda sobre el sentido de su enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje por competencias requiere del ser humano una mayor capacidad de adaptación al medio, reflejada en la autonomía necesaria para llevar a cabo los procesos que hacen parte de la cotidianidad. Exige autonomía en el trabajo para pensar y, en el marco de la educación, autonomía para aprender. Lo anterior adquiere sentido en la medida que educar es socializar la nueva generación; es decir, transmitir los bienes culturales de la comunidad y la concepción del mundo, propia de un grupo cultural o nacional. Sin embargo, hoy en día lo propio trasciende el orden cultural particular y se funde con discursos y saberes más amplios y universales. A su vez, tales cambios culturales han motivado transformaciones en la articulación y transmisión de conocimientos, valores y actitudes, que evidencian una relación dinámica entre cultura y pedagogía, que condicionan los contenidos y las formas de aquello que se enseña y aprende, y de las perspectivas teóricas y metodológicas para hacerlo. Todo ello en función del momento y de las necesidades históricas particulares de la persona en formación.

En relación con los *modelos pedagógicos*, De Zubiría (1996) plantea que son entendidos como las acciones de las teorías pedagógicas; es decir, que a través de ellos se da sentido a todo acto educativo. Estos adquieren significado en tanto sus propósitos, contenidos y secuencias, son el reflejo de políticas curriculares particulares que incluyen los fundamentos teóricos psicológicos, sociológicos y antropológicos, que intervienen en el tipo de sujeto y sociedad que se pretende contribuir para formar. Para responder a estos nuevos retos, es necesario resignificar el concepto de *aprendizaje*, al concebirlo como "la reconstrucción de los esquemas de conocimiento del sujeto a partir de las experiencias que este tiene con los objetos –interactividad– y con las personas –intersubjetividad– en situaciones de interacción que sean significativas de acuerdo con su nivel

de desarrollo y los contextos sociales que le dan sentido" (Segura, 2003, citado por Salas, 2005, p.3).

La teorías constructivistas se centran en el carácter activo del estudiante, quien ejerce su capacidad de construir conocimiento a partir de la reorganización cualitativa de las estructuras cognitivas y sociales (Carretero, 2005) y a su vez, los profesores desempeñan un rol determinante, por cuanto son ellos quienes posibilitan la puesta en práctica de nuevas estrategias didácticas y, con ellas, la construcción de nuevo conocimiento por parte de los estudiantes, al tomar como punto de partida sus conceptos previos, experiencias y vivencias, para aproximarlos a los saberes teóricos y disciplinares en relación con experiencias cercanas a la realidad de estos, de manera que su aprendizaje sea significativo. En ese sentido, Pérez (2005) afirma que:

> La preparación y capacitación del profesor universitario no debe reducirse a la transmisión de los conocimientos –que como especialista en su materia está obligado a seguir estudiando e investigando– sino que debe aplicar una metodología nueva que despierte en el alumno la actitud indagadora y generadora de conocimientos [...] y contrastar esta adquisición en grupos de debate académico, coordinados por el profesor correspondiente. Esta forma de buscar y adquirir el saber, organizar e integrar lo nuevo en lo ya adquirido, saber aplicar y justificar ante un grupo todo este trabajo realizado individualmente es una manera que está más de acuerdo con la metodología activa, en la que los roles de los protagonistas del proceso interactivo se modifican y cambian (p.156).

Ante un panorama de estas características, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben responder mediante procesos de formación que estimulen en los estudiantes la capacidad para el aprendizaje continuo, así como el desarrollo de conocimientos y habilidades que les permitan un adecuado desempeño como ciudadanos y profesionales.

Respecto a la enseñanza y el aprendizaje de las *ciencias sociales*, es necesario comprender estos saberes desde su complejidad. En otras palabras:

> Las Ciencias Sociales se caracterizan por una pluralidad de métodos y esquemas conceptuales. Aunque todas procuran la comprensión y explicación de procesos y fenómenos sociales, cada una lo hace desde una óptica particular. Hasta cierto punto, pues podríamos afirmar que los logros de

> una ciencia son el producto de la fragmentación de una misma realidad interpretada desde perspectivas independientes, si no fuera porque existe, de hecho, una interconexión y, más aún, una interdependencia entre las distintas disciplinas sociales (Camilloni y Levinas, 2001, p.9)

Desde el punto de vista de su compromiso con la realidad social, se puede afirmar que las ciencias sociales se aproximan a la comprensión de las expresiones culturales que definen el sentido y la identidad. "Las Ciencias Sociales son formas o estructuras para representar la interacción simbólica en el mundo de la vida, del mundo histórico-social" (Vargas y Rueda, 1996, en Gutiérrez y Trujillo, 2008, p.7). Por lo tanto:

> Solo en el horizonte de la cultura […] se definen los proyectos de una sociedad y de sus miembros, y en ella adquieren sentido los hechos de producción o los procesos de la ciencia y de la técnica. Por ello, en un país confuso y enfrentado a graves problemas que no tienen soluciones sencillas y para los cuales no es posible encontrar recetas a partir de 'investigaciones' que busquen simplemente resolver problemas puntuales, resulta de gran importancia mantener una reflexión seria y realista sobre la realidad nacional, como la que puede realizar una ciencia social (Melo, 1989, p.133).

Es importante tener en cuenta que las ciencias sociales se han constituido a lo largo de su desarrollo en punto de referencia para comprender un mundo en permanente cambio, que transforma permanentemente los discursos sobre el sentido del hombre en relación con sus iguales y frente a la naturaleza. Los desarrollos tecnológicos además emergen como nuevos elementos de reflexión ética sobre las formas en que el hombre construye y reconstruye su mundo. Nuevos conocimientos y reflexiones se desprenden de las ciencias sociales contemporáneas, todos ellos encaminados a vislumbrar los retos que implica transitar estas sociedades interconectadas e híper comunicadas. Ante este panorama, es fundamental precisar que el aprendizaje de las ciencias sociales resulta imprescindible para generar entre los jóvenes espacios de reflexión argumentada y pertinente, con el fin de permitirles comprender el mundo que habitan y en el que desarrollan sus experiencias vitales.

1.2. Metodología

El presente proyecto de investigación se desarrolló a partir de los aportes del paradigma de la investigación cualitativa, por ser este un proceso

naturalista e interpretativo que no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad social, a partir de la comprensión de las poblaciones estudiadas. Explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal (Bonilla y Rodríguez, 1997, citados por Monje Álvarez, 2011). Sin embargo, es importante mencionar que el análisis de la información también incorporó una perspectiva estadística que complementa la mirada cualitativa. La población con la cual se trabajó estuvo conformada por: 38 estudiantes del curso de Antropología, 31 estudiantes del curso de Sociología, 19 estudiantes del curso de Historia y tres profesores que orientan las asignaturas seleccionadas.

1.2.1. Primera etapa

En la primera etapa del proyecto se propuso, por una parte, identificar las perspectivas pedagógicas y didácticas que orientan los cursos de Antropología, Sociología e Historia en la Universidad de Ibagué y por otra parte, aproximarse a las concepciones que tiene la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales a partir de observaciones de clase, encuestas y grupos focales a estudiantes, entrevistas a docentes y análisis de los Planes de Asignatura.

1.2.1.1. Observación participante

Para el presente proyecto de investigación se planteó la necesidad de hacer un seguimiento a los cursos seleccionados, para poder establecer algunos elementos característicos relacionados con la manera cómo se desarrollaban las clases, desde el punto de vista de los roles que desempeñaban maestros y estudiantes al interior del aula. Para cumplir con tal propósito, se optó por el método de la observación participante, relevante en tanto permite una inmersión en el contexto, de tal forma que se obtienen vivencias de primera mano que facilitan comprender la situación o el comportamiento del grupo (Guardián Fernández, 2007).

Para responder al enfoque etnográfico de la investigación, los instrumentos que se diseñaron para realizar estas observaciones fueron:

1.2.1.1.1. Diario de campo: En este se describen sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, hechos, entre otros

(Guardián Fernández, 2007). Para su elaboración, se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos: Descripción de las actividades, interpretación, conceptualización y observaciones generales.

1.2.1.1.2. Protocolo de observación: Busca identificar las acciones que se desarrollan en el aula, la interacción entre maestros y estudiantes, y de estos con el conocimiento. Se estructuró de acuerdo a tres categorías: Ambiente (hace referencia a distintos aspectos que intervienen, interfiriendo o estimulando, el desarrollo de la clase: Iluminación, ventilación, ruidos, etc.); rol del maestro (corresponde con su estilo de enseñanza y su relación con el conocimiento disciplinar y didáctico, y con la relación que establece con sus estudiantes) y rol del estudiante (hace referencia al papel que desempeña el estudiante dentro del aula, en la relación con el profesor, el conocimiento y sus pares).

1.2.1.2. Encuestas

La encuesta es entendida como una investigación realizada sobre una muestra de sujetos representativa de una población más amplia, que se lleva a cabo en el contexto de la vida cotidiana, utilizando procedimientos estandarizados de interrogación, con el fin de obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población (García, 1992).

El diseño de las encuestas para esta investigación, se llevó a cabo al tener en cuenta dos aspectos; uno, referido al desarrollo del curso que indagaba sobre la metodología, los contenidos y la finalidad de cada una de las asignaturas escogidas y el otro, referido al rol del estudiante, enfocándose puntualmente a sus actitudes y aptitudes.

Antes de la elaboración de los formatos de las encuestas, se diseñó una matriz que posteriormente permitió orientar el análisis de la información recogida y en ella se definieron las categorías e indicadores asociados a cada pregunta. La definición de las categorías respondió a la necesidad de indagar sobre aquello que los estudiantes pensaban acerca del qué, el cómo y el para qué se enseñan las ciencias sociales al interior de la Universidad, al tener en cuenta que estas asignaturas se inscriben como electivas en la mayoría de los programas académicos de la institución. El análisis estadístico de la información se realizó a través del programa: Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

1.2.1.3. Grupo focal

El propósito principal del grupo focal es lograr que surjan actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones en los participantes; esto no sería fácil de lograr con otros métodos. Además, comparados con la entrevista individual, los grupos focales permiten obtener una multiplicidad de miradas y procesos emocionales dentro del contexto del grupo (Gibb, 1997, citado en Escobar y Bonilla, 2009). El reto consiste en el diseño del gui**ó**n y en la capacidad de interacción que se pueda producir en estos espacios. Se considera valioso el aporte del grupo focal, en tanto permite que se trascienda la individualidad y se produzcan ideas, sentimientos y puntos de vista colectivos.

El propósito del grupo focal fue profundizar sobre qué pensaban los estudiantes en relación con las asignaturas seleccionadas. En tal sentido, se decidió trabajar a partir de las mismas categorías planteadas en las encuestas. Como resultado de lo anterior, se propusieron dos actividades: En la primera, los estudiantes organizados por grupos debían responder por escrito una serie de preguntas y en la segunda, se llevaría a cabo la discusión a partir de una serie de preguntas generadoras. Para realizar el análisis de la información obtenida durante el grupo focal, se empleó el programa Atlas Ti para establecer relaciones entre las categorías preestablecidas y las emergentes.

1.2.1.4. Entrevista semiestructurada

Esta se define como una situación construida con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes (Tarrés, 2001).

Para la presente investigación, las entrevistas fueron de gran utilidad, puesto que posibilitaron una aproximación a las ideas y concepciones que tienen los profesores de las asignaturas seleccionadas, respecto a sus estudiantes y frente a sus conocimientos disciplinares, pedagógicos y didácticos. Si bien no se propuso una entrevista rígida, sí se tuvo la precaución de que la información no perdiera unicidad; por esto se diseñó una guión organizado a partir de categorías claras, pertinentes y comprensibles, para realizar posteriormente un análisis del contenido de estas entrevistas. Para efectuar el análisis de contenido de las entrevistas, se empleó el programa Atlas Ti, con el fin de organizar toda la información a partir de las categorías antes mencionadas y observar si emergían nuevas categorías.

1.2.1.5. Análisis del Plan de Asignatura

Fue necesario revisar con cuidado los planes de asignatura de los cursos seleccionados. Para esto, se solicitaron en la Secretaría de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, con el fin de encontrar elementos que permitieran un análisis comprensivo de los contenidos, las estrategias didácticas y los instrumentos de evaluación que orientan estos cursos.

1.2.2. Segunda etapa

La segunda etapa se desarrolló a partir del trabajo colectivo entre las investigadoras del proyecto y los profesores que orientaban las asignaturas seleccionadas. El propósito fundamental de esta parte de la investigación fue establecer unos lineamientos teórico-prácticos que orientaran a los profesores en el diseño de sus planes de asignaturas a partir del Modelo de Competencias.

El enfoque metodológico que se empleó en esta etapa se orientó a partir de los supuestos teóricos de la Investigación Acción Participativa, en tanto se plantea que son las personas quienes construyen la realidad en la que viven, a partir del reconocimiento de su entorno y de las particularidades que lo constituyen. Por su naturaleza, esta etapa requiere para su desarrollo y adecuada aplicación mayor tiempo y por tal razón, se realizará como parte de un segundo proyecto de investigación.

Es necesario desarrollar una interacción dialógica entre las investigadoras y los sujetos del grupo estudiado. La Investigación Acción Participativa se fundamenta en el compromiso de *articular la teoría y la praxis* para llevar a cabo la trasformación de una realidad determinada y problemática. En otras palabras, esta perspectiva metodológica se convierte en un agente de cambio social que prioriza la práctica y ofrece el conocimiento teórico para su mejoramiento. Tan importante como la articulación de la teoría con la práctica en la Investigación Acción Participativa es el trabajo colaborativo entre investigador y sujetos de análisis, en tanto estos últimos se convierten por efecto de la interacción en *coproductores de conocimiento*. Esto sugiere que la información se produce *con* y *para* quienes intervienen en la investigación.

Otro elemento característico de la Investigación Acción Participativa plantea que el conocimiento producido debe servir para potencializar la *capacidad autorreflexiva* de los sujetos que intervienen en la investiga-

ción, de tal manera que se logre estimular una mirada introspectiva sobre sus propias realidades y, en consecuencia, se produzca un último elemento distintivo. Esto es, la *capacidad de autotransformación* de las realidades que generan conflicto. Todo lo anterior implica para el investigador en el campo educativo dirigir su mirada a las aulas de clase y a los centros, para convertirse en un acompañante del docente que promueve la observación y reflexión de la práctica para generar su transformación y el avance teórico en esta área (Ortiz y Borjas, 2008).

1.3. Conclusiones

Las conclusiones presentadas son el resultado del exhaustivo análisis cuantitativo y cualitativo de los datos de cada uno de los instrumentos aplicados y del posterior cruce de información de los mismos, en tanto que durante el diseño de los instrumentos se establecieron categorías comparables entre sí, para evitar información desbordada e innecesaria. En el informe final se presenta el análisis detallado de la información con sus respectivos anexos.

Luego de analizar las distintas fuentes, tanto las observaciones, las encuestas, los resultados del grupo focal y las entrevistas, se pudo establecer que los profesores emplean en el desarrollo de sus cursos diversas perspectivas pedagógicas con las que buscan ajustarse a los propósitos de formación particulares. Muchas de estas estrategias derivan de experiencias más que de la aplicación de modelos teóricos en pedagogía. En estos cursos es difícil aplicar un solo modelo de evaluación, puesto que se emplean los que más se ajustan a ciertas necesidades inmediatas que están determinadas por el número de estudiantes y por la variedad de programas disciplinares que cursan. En los planes de asignaturas no son claros los criterios con los que se llevará a cabo la evaluación de los aprendizajes. Se comprende que todas estas actividades tienen un fin pedagógico que debe estar ligado a los objetivos y a las estrategias didácticas, de forma tal que los estudiantes comprendan el sentido de las actividades que se desarrollan dentro y fuera del aula.

Al pensar en los profesores como agentes activos e innovadores, se evidencia que para poder cumplir con los compromisos adquiridos con sus estudiantes, ellos requieren fortalecer sus conocimientos en pedagogía y didáctica, pues esto implica una preparación adecuada para el ejercicio de la docencia con la que pueden responder con suficiencia ante los

retos de esta labor. Algunos planes de asignaturas necesitan ser revisados y actualizados a la luz de los posibles cambios o ajustes que los profesores hacen cada semestre en sus cursos. Igualmente, se evidencia que en ocasiones los objetivos específicos no definen acciones claras o no se relacionan directamente con las actividades que se desarrollarán. Esto significa que desde el punto de vista de los planes de asignaturas, las actividades están desarticuladas de los propósitos de formación.

Si bien es importante la libertad de cátedra, en el sentido que le otorga al profesor la posibilidad de abordar su curso desde criterios particulares que son el resultado de su formación, intereses y expectativas, se puede inferir que existe una desarticulación entre los profesores que orientan estas asignaturas. Esto debido en parte al hecho de ser en su mayoría catedráticos que cumplen horarios restringidos. Se pudo evidenciar que para los profesores las asignaturas de ciencias sociales proporcionan a los estudiantes herramientas teóricas y metodológicas, para que puedan aproximarse a la comprensión del mundo que habitan. En el mismo sentido, son las encargadas de complementar la formación integral, en tanto estimulan nuevas sensibilidades hacia lo social y a la alteridad. Parece incongruente que a pesar de reconocer el valor intrínseco y la importancia que adquieren estas asignaturas para la comprensión del mundo que los rodea, existe un impedimento entre los estudiantes a la hora de articular estos conocimientos con los que desarrollan en sus programas académicos.

1.4. Discusión

Esta investigación indagó sobre temas concretos relacionados con las formas cómo se enseñan las ciencias sociales en la Universidad de Ibagué y, paralelamente, con los contenidos y la finalidad que persiguen estos conocimientos en relación con la formación de los estudiantes. Al tener en cuenta los resultados evidenciados con profesores y estudiantes, es imprescindible generar un espacio de discusión alrededor de tres aspectos estructurales que son el fundamento del presente trabajo.

1.4.1. La crisis del mundo contemporáneo

Es importante plantear como punto de partida que los conocimientos que ofrecen las ciencias sociales brindan a los jóvenes las herramientas necesarias para comprender la historia de la humanidad y para transitar el mundo contemporáneo.

El siglo XXI, heredero de las transformaciones sociales, económicas y políticas del siglo XX, ha traído consigo nuevas formas de acercar y distanciar a los seres humanos, a la vez que se convirtió en fuente de nuevos discursos, roles y tipos de relaciones, que se enriquecen de un sinnúmero de productos a la carta, que se brindan en el término de la distancia a través de nuevas rutas tecnológicas. Estas nuevas reglas han producido una nueva generación de nativos digitales, caracterizados paralelamente por ser unos inmigrantes sociales. Estos jóvenes con quienes compartimos las aulas, paradójicamente tienen ante sí toda la información del mundo y, sin embargo, ese mundo existe para ellos en el espacio individual y descarnado de la red. Este mundo singular en el que transitan los jóvenes ha vuelto volátil toda relación inmediata: Desde su impresionante número de amistades inexistentes en el mundo concreto, hasta sus relaciones más íntimas, que se enriquecen a partir de emoticones y el *me gusta*. Estos jóvenes se encuentran sumergidos en la metáfora de la liquidez propuesta por Bauman (2004, citado por Vásquez, 2008):

> La metáfora […] intenta también dar cuenta de la precariedad de los vínculos humanos en una sociedad individualista y privatizada, marcada por el carácter transitorio y volátil de sus relaciones. El amor se hace flotante, sin responsabilidad hacia el otro, se reduce al vínculo sin rostro que ofrece la web. Surfeamos en las olas de una sociedad líquida siempre cambiante –incierta– y cada vez más, imprevisible, es la decadencia del Estado del bienestar. La modernidad líquida es un tiempo sin certezas, en el que los hombres que lucharon durante la Ilustración por poder obtener libertades civiles y deshacerse de la tradición, se encuentran ahora con la obligación de ser libres asumiendo los miedos y angustias existenciales que tal libertad comporta; la cultura laboral de la flexibilidad arruina la previsión de futuro (Vásquez, 2008, p.1).

En este mundo contemporáneo que privilegia la inmediatez, los Estados preparan a los jóvenes para una presunta sociedad global, integradora, flexible, homogénea y productiva. El conocimiento, por lo tanto, ha de servir a esos propósitos globalizantes y con pretensión de universalidad, que finalmente socaba la verdadera esencia multicultural del mundo. Este bombardeo globalizador hace mella al interior de los jóvenes, quienes ven en el discurso cultural, histórico y diverso de las ciencias sociales, un lastre innecesario que hay que superar.

> Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los Estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo (Nussbaum, 2011, p.2-3).

En un mundo en el que hablar de geografía, historia, evolución, política, arte, cultura, tradiciones, rituales, formas de pensar y creer, convierte a las personas en seres enajenados, radicales, fundamentalistas, disfuncionales o anclados a valores exiguos, vale la pena reflexionar sobre qué sucede con las ciencias sociales.

1.4.2. La crisis de la enseñanza de las ciencias sociales

Plantear la crisis de la enseñanza de las ciencias sociales supone una mirada introspectiva a aquello que advierten los profesores desde sus diferentes disciplinas, en relación con la relevancia que tienen estos conocimientos para la formación integral de sus estudiantes. En este sentido, es importante reconocer que esta situación se encuentra atravesada por intereses disciplinares, pero también por intereses económicos y políticos que redundan en una idea de lo que es el mundo de hoy y del tipo de hombre y mujer que se han de formar para servir a estos propósitos.

Un primer aspecto que vale la pena destacar, se relaciona con la enorme oferta de información disponible, abierta y sin filtro, que en muchas ocasiones interfiere con una verdadera construcción de conocimiento. Frente a este problema, los profesores se ven limitados en sus alcances formativos y, en consecuencia, permiten que los jóvenes accedan, sin la suficiente orientación, a datos descontextualizados, y que sean incapaces de interpretar y comprender aquello que tienen frente a sí. El problema de la híper comunicación hace que los estudiantes alcancen un alto grado de enajenación por aquello que sucede dentro y fuera del aula. Lo anterior complementa la falta de acción pedagógica de los profesores, quienes se rinden ante la Red y abandonan sus po-

sibilidades de estimular entre los más jóvenes un auténtico deseo por aprender.

> Tal vez uno de los problemas principales de la enseñanza de las ciencias sociales hoy, tanto en su formato más clásico como en su formato más innovador, es que impacta poco en la formación de una juventud que tiene a su disposición muchísima más información de la que había tenido hasta ahora el alumnado de otras generaciones. Y además una información que caduca a una velocidad enorme. Los cambios que caracterizan la contemporaneidad chocan muchas veces con la estabilidad del currículo de ciencias sociales y con el predominio de métodos de enseñanza transmisivos y poco participativos (Pagés, 2009, p.143).

Como segundo aspecto, es importante destacar que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en ambientes cada vez más atravesados por políticas educativas que privilegian una formación más mecánica y profesionalizante, que debe responder a lógicas productivas y desarrollistas, menos enfocadas a la formación integral de los estudiantes. Al interior de estas políticas, surgen contradicciones profundas por cuanto se sigue hablando de educar ciudadanos responsables, productivos y conscientes de su papel en la sociedad, pero por otra parte, los currículos se tornan cada vez más cerrados en sus ofertas sociohumanistas, por ser estas consideradas fácilmente reemplazables y poco consecuentes con las expectativas productivas de la formación. Ante este panorama, quienes enseñan deben estar sujetos a que estas asignaturas sean subidas, bajadas, reducidas o desaparecidas de los programas académicos. El mensaje es claro para los más jóvenes: Un mundo en globalización debe trascender los discursos históricos, culturales y humanistas para abrirse a conversaciones productivas homogeneizadoras. La lógica con la que interactúan las políticas educativas contemporáneas proporciona a los estudiantes unos mínimos con los cuales puedan alcanzar a competir por trabajo y educación con millones de jóvenes alrededor del mundo. Por lo tanto, se necesita una educación más efectiva y puntual, carente de accesorios innecesarios.

> En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario como a nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento

> en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos (Nussbaum, 2011, p.3).

Un tercer aspecto en la discusión hace referencia a la insuficiente formación pedagógica y didáctica de los profesores en ejercicio. Existen factores de distinta índole que dificultan el desarrollo de la actividad docente con respecto a los propósitos de formación de los estudiantes. Por una parte, es evidente que la profesión docente es en ocasiones el "plan B" de muchos profesionales que ante situaciones laborales poco estables, optan por trabajar en la enseñanza y carecen de conocimientos pedagógicos que les permitan ejercer esta actividad con mayor responsabilidad, coherencia y pertinencia. Sumado a esto, existe por parte de las disciplinas, una subestimación de los conocimientos que se requieren para desarrollar una actividad docente más reflexiva y comprometida con las necesidades y los propósitos de formación contemporáneos, lo cual redunda en exiguos criterios a la hora de seleccionar sus profesores.

Los escasos conocimientos pedagógicos les dificultan a los profesores pensar de manera más reflexiva y acorde a los currículos; asuntos básicos que van desde el qué se va a enseñar, de qué manera lo han de hacer y cuáles son los objetivos que estas estrategias persiguen. Este fenómeno se evidencia cuando nuevos profesores heredan planes de asignatura viejos, que han de seguir al pie de la letra, sin cambios que contribuyan para mejorar los procesos formativos dentro y fuera del aula. En el caso de las ciencias sociales, es necesaria una revisión permanente de los temas que se han de abordar en el curso, en la medida que los cambios políticos, económicos, sociales y culturales del mundo contemporáneo así lo exige e incorporar nuevas estrategias didácticas acordes con las particularidades de los jóvenes y en concordancia con el propósito de fomentar una verdadera formación integral, y no solamente una formación profesionalizante y acumulativa con intereses exclusivamente productivos.

> En la medida en que las instituciones educativas deben ajustarse a las duras presiones y condiciones impuestas por los mercados, se ha extendido en el pensamiento crítico la utilización teórica de un concepto: El capitalismo cognitivo. Dicha denominación sirve para dar cuenta de un sistema de acumulación en el que predomina el trabajo científico-intelectual valorado

> a través del control y transformación del conocimiento en una mercancía (Saravia, 2010, p.353).

Por último, es indispensable abordar el problema de la investigación. Las exigencias de las instituciones de educación superior confluyen cada vez con mayor intensidad para desarrollar respuestas productivas a problemas concretos relacionados con intereses particulares. Esto no supone un problema, puesto que el papel de las universidades hoy en día debe responder a necesidades concretas de las empresas y las regiones. La responsabilidad de solucionar problemas específicos redunda en unos criterios que privilegian la investigación técnica, en detrimento de otros tipos de conocimiento. La racionalidad con la que se selecciona aquello que puede y debe ser financiado responde a la oferta y la demanda del mercado. Esta mirada tecnocrática permea a los programas académicos y, desde allí, la perspectiva con la que se forma a los estudiantes. Ante esto, la investigación en ciencias sociales o humanas, se encuentra en desventaja respecto a otros campos del conocimiento más técnicos, y es poco lo que los profesores hacen o pueden lograr para empoderar y ampliar los campos de conocimiento social y humanístico.

> De ahí que adquiera una notoria relevancia la relación entre la oferta y la demanda a la hora de privilegiar ciertas titulaciones, en particular las científico-técnicas, en detrimento de otras, tales como las ciencias sociales-humanidades, y determinadas líneas de investigación. El resultado que arroja […] sería un abandono progresivo de las asignaturas y titulaciones cuyos contenidos están relacionados con las artes y las humanidades, para ser progresivamente reemplazadas por otras carreras y materias que, supuestamente, garantizarían la generación de una mayor renta y prosperidad económica (Saravia, 2010, p.355).

1.4.3. Resignificación de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales

Frente a las anteriores cuestiones, interesa plantear también cuáles pueden ser las posibilidades reales de hacer una profunda reflexión sobre el sentido que tienen las ciencias sociales en la formación de los estudiantes y de desarrollar una transformación radical de las propias concepciones y prácticas dentro y fuera del aula. Se plantean tres elementos que permiten abrir la discusión sobre la necesidad de resignificar su enseñanza y apren-

dizaje. El primer elemento de discusión, es la resignificación del currículo. Es necesario construirlo a partir del reconocimiento de las características y necesidades de las sociedades en las que han de transitar los jóvenes que se forman en las universidades. En este sentido, Pagés (2002) plantea la comprensión del currículo como una construcción social que en sus principios debe reflejar aquello que la sociedad espera de los nuevos profesionales y, en consecuencia, se constituya en una carta que oriente no solo aquello que se debe enseñar, sino además que apoye en su formación a los profesores, tanto disciplinar como pedagógicamente, con el fin de que puedan mejorar sus acciones y cumplir con los propósitos de formación de los estudiantes, siempre en conjunto con una estructura administrativa que facilite estos procesos.

Desde el currículo se debe abrir un espacio amplio de formación, en el que se privilegie la enseñanza desde una perspectiva amplia, desde el cual se fomente la diversidad y la inclusión, y se abran las puertas a una verdadera formación integral; que cumpla con su propósito de formar profesionales responsables, pero ante todo, de individuos y ciudadanos comprometidos con la transformación de la sociedad a partir de criterios éticos y críticos. En este sentido, Pagés expone como ejemplo de transformación curricular lo propuesto por el National Council for the Social Studies de Estados Unidos, al plantear que un currículo de ciencias sociales para la formación de los ciudadanos del siglo XXI debería ser significativo, integrador, basado en valores, exigente intelectualmente y activo.

Plantear el currículo significativo supone cambiar planes de asignaturas amplios en contenidos poco profundos, por unos más concretos, que privilegien la comprensión profunda de los problemas de la vida y la sociedad y sus implicaciones en un contexto real. Cuando se habla de currículos integradores, se propone transitar desde planes de asignaturas que encapsulan el conocimiento en moldes disciplinares hacia una perspectiva que brinda espacio para la comprensión de los problemas desde diferentes enfoques y puntos de vista que se nutren de diversas miradas. Un currículo basado en valores faculta al estudiante para reflexionar sobre el mundo que habita y confrontar diferentes puntos de vista que le permitan ponerse en el lugar del otro.

La exigencia intelectual le brinda la posibilidad de pensar, discutir, argumentar, plantear preguntas, reflexionar y experimentar con criterios de rigurosidad. Le permite construir propuestas innovadoras, creativas

y comprensivas sobre los fenómenos sociales. Por último, un currículo activo le proporciona herramientas al estudiante para que construya sus conocimientos y les dé significados. Esto supone "procesar de manera activa el contenido y relacionarlo con lo que ya sabe a través de un proceso de elaboración, exploración y discusión realizado en interacción con los demás, de manera cooperativa y democrática. Y a fin de poder utilizarlo en situaciones de la vida real" (Pagés, 2002, p.259).

El segundo elemento de la discusión, es la resignificación del sentido de las ciencias sociales. En un mundo complejo y lleno de contradicciones, su aprendizaje les ofrece a los jóvenes la posibilidad de formar un pensamiento social, comprometido con las realidades complejas y conflictivas de las que hace parte.

Les brinda la posibilidad de comprender la diversidad del mundo y de las muchas posturas culturales que lo atraviesan. Con estos elementos, les permite a los jóvenes la capacidad de estar en el lugar del otro y, fundamentalmente, de reconocerlo como sujeto particular. Las ciencias sociales ofrecen la capacidad de reflexionar desde posturas críticas y reflexivas, distantes de los fundamentalismos que limitan cualquier posibilidad de interacción.

Es fundamental plantear al interior de las instituciones educativas la discusión sobre el qué, el por qué, el cómo y el para qué de las ciencias sociales, en la medida que esto podría conllevar a replantear qué sabemos y hacemos. El mundo contemporáneo exige nuevas categorías y las generaciones que se forman hoy deben comprender que las islas que fuimos en la historia se encontraron y produjeron nuevos paradigmas. Los más jóvenes deben comprender que la Historia es fundamental para entender los procesos, que la Antropología o la Sociología y todos y cada uno de los conocimientos que componen las ciencias sociales permiten interpretar todo lo que podemos observar y aquello que se escapa de nuestros ojos.

> Estamos desafiados a construir nuevas categorías de conocimiento, igualmente a incorporar algunas como el sufrimiento para dar cuenta de la actitud de grupos en situaciones extremas, o la de la población sobrante. O la del envejecimiento prematuro como resultado de los contextos tecnológicos que rigen el proceso del trabajo. O la del capitalismo sin capitalistas. O las que nos permitan entender la cultura sin referencia a identidades con territorio alguno. Estamos obligados a comprender que no es suficiente con explicar los fenómenos, sino que tenemos que transformarlos en espacios de

> posibilidades para reconocer opciones de otras prácticas sociales vinculadas a sujetos todavía no reconocidos. Quizá la complejidad del actual contexto resida en la naturaleza de lo inesperado en relación con el pasado, incluso con el pasado más inmediato, ya que puede ser de discontinuidad profunda; de ahí que estemos en una situación de carencia de nombres apropiados. Y reconocer que estamos enfrentados a situaciones no solamente desconocidas sino inciertas, exige un esfuerzo sin precedentes de voluntad de conocer, propio de los momentos caracterizados por los grandes cambios revolucionarios (Zemelman, 2013, p.6).

El tercer elemento de discusión implica que es necesario resignificar la manera cómo se enseñan estos conocimientos, debido a que las nuevas generaciones constituyen un escenario complejo con el que debemos interactuar con el fin de contribuir a que se formen como adultos preparados para enfrentar sociedades que se encuentran, irremediablemente, en constante cambio y transformación. Que sean capaces de transitar en medio de la diversidad y adversidad, no solamente con conocimientos concretos, sino con criterios éticos que les ofrezcan la capacidad de discernir, opinar y participar en la transformación de sí mismos y del mundo.

La reflexión sobre las estrategias que ayudan para mejorar la manera de enseñar estos conocimientos ha de realizarse en espacios que, a su vez, contribuyan al mejoramiento de las prácticas docentes, con el objetivo de trascender la fase de la descripción de contenidos hacia la implantación de estrategias activas, innovadoras, que estimulen en el estudiante la motivación y voluntad de aprender y, en consecuencia, la construcción de su propio conocimiento. Es difícil para quienes han trabajado por años en cursos teóricos, plantearlos desde una perspectiva más práctica, en tanto esto supone romper necesariamente con esquemas rígidos y concepciones sobre cómo se llevan a cabo las acciones en el aula. Otro problema al que se expone quien ha orientado cursos estructurados a partir de una amplia gama de conceptos y temas, consiste en abordarlos a partir de la problematización de estos contenidos, en tanto se debe enfrentar el reto de la contextualización del conocimiento; es decir, dejar de lado una serie de conceptos aislados e incorporarlos significativamente en situaciones reales y concretas.

Referencias

Bonilla, E. & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales.* Bogotá, Colombia: Editorial Norma.

Camilloni, A. & Levinas, M. (2001). *Pensar, descubrir y aprender: Propuesta didáctica y actividades para las ciencias sociales*. 7ª edición. Buenos Aires, Argentina: Aique.

Carretero, M. (2005). *Constructivismo y educación*. México D.F. Editorial Progreso.

De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacía una Pedagogía dialogante.* 2ª edición**.** Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

De Zubiría Samper, J. (s. f.). Hacia una pedagogía dialogante (El modelo pedagógico del Merani). Consultada el 21 de febrero de 2015, en:http://www.institutomerani.edu.co/publicaciones/docs-pdf/general/Hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf

Escobar, J. & Bonilla Jiménez, F. (2009). Grupos focales: Una guía conceptual y metodológica. En *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. Vol. 9. N° 1. Universidad El Bosque. Bogotá, Colombia., p. 57-67.

García, M. (Compilador) (1992). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid, España: Alianza Universidad.

Guardián Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa.* San José, Costa Rica: Agencia Española de Cooperación Internacional.

Gutiérrez, S. & Trujillo, M. (2008). Reflexiones sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes para los docentes que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales en los niveles básicos y media. En *Pedagogía y Saberes*. Nº 28. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. ISSN: 0121-2494, p. 93-104.

Hernández, C. A. (2005). ¿Qué son las "competencias científicas"? Facultad de Ciencias. Grupo Federici de Investigación sobre Enseñanza de las Ciencias y de la Colegiatura ICFES- Universidad Nacional. Bogotá, Colombia. Consultada el 15 de julio de 2015 en: http://www.grupofederici.unal.edu.co/documentos/HernandezCompCientificas.pdf

Melo, J. (1989, febrero). La Universidad Nacional de Colombia y la Política Nacional de Ciencia y Tecnología. En *Memorias del Seminario sobre Ciencia y tecnología: La Universidad Nacional de Colombia y la política nacional de Ciencia y Tecnología*. Bogotá, febrero 22 a 24 de 1989. Bogotá, Universidad Nacional y Colciencias, p.131-145.

Ministerio de Educación Nacional (2009). Política Pública sobre Educación Superior por Ciclos y por Competencias. Documento de Discusión. Consultada el 15 de julio de 2015, en: http://www.oei.es/salactsi/33C01DAE.pdf

Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica.* Neiva, Colombia: Universidad Surcolombiana.

Nussbaum, M. (2011, enero-junio). La crisis silenciosa. En *Signo y Pensamiento*. Pontificia Universidad Javeriana. Vol. xxx, núm. 58, p.16-22.

Ortiz, M. & Borjas, B. (2008, octubre-diciembre). La investigación acción participativa: Aporte de Fals Borda a la educación popular. En *Espacio Abierto.* Vol. 17. **N°4**. Universidad de Zulia, Venezuela, p.615-627. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12217404.

Pagés, J. (2002). Aprender a enseñar historia y ciencias sociales: El currículo y la didáctica de las ciencias sociales. En: *Pensamiento Educativo*. Vol. 30, p.255-269.

Pagés, J. (2009): Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo xxi: Reflexiones casi al final de una década. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. En *ii Congreso Internacional. Libro 2,* Medellín, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia, Corporación Interuniversitaria de Servicios, p.140-154.

Pérez, M. (2005). Rol docente y pedagogía activa en la formación universitaria centrada en el aprendizaje del alumno. Adaptación del programa al eees. En *Humanismo y Trabajo Social.* Nº 004. Universidad de León: España, p.153-175.

Salas, W. (2005). Formación por competencias en Educación Superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano. En *Revista Iberoamericana de Educación.* Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia. (issn: 1681-5653).

Saravia, G. (2010). S*in fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* [Reseña, Nussbaum M. C.; trad. Rodil, M. V.] Buenos Aires-Madrid: Katz Editores.

Tarrés, M. (2001). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Vásquez Rocca, A. (2008). Zygmund Bauman Modernidad líquida. En *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas.* 19 (2008.3). Consultada el 12 de marzo de 2015, en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/nomadas/19/avrocca2.pdf

Zemelman, H. (2013). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. En *Autores, textos y temas Ciencias Sociales*: [Beriain, J., dir.] Anthropos Editorial. Rubí (Barcelona). En coedición con el Centro de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Autónoma de Chiapas, México. Disponible en: https://doctoradocomitan.files.wordpress.com/2013/12/voluntad-de-conocer-hugo-zemelman.pdf