

*Sandra Milena Cruz Osma**

REFLEXIONES DESDE EL MODELO SOCIOCRÍTICO Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

REFLECTIONS FROM THE SOCIOCRITICAL MODEL AND THE TEACHING OF HISTORY AT LA GRAN COLOMBIA UNIVERSITY

REFLEXÕES DESDE O MODELO SOCIOCRÍTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA NA UNIVERSIDADE LA GRAN COLOMBIA

RESUMEN

El presente artículo reflexiona acerca de los postulados del modelo sociocrítico de la Universidad La Gran Colombia y su relación con la enseñanza de la historia en las licenciaturas de Ciencias Sociales y Filosofía de la Facultad de Ciencias de la Educación.

Palabras clave: pensamiento crítico, pensamiento histórico, pedagogía sociocrítica, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad La Gran Colombia.

ABSTRACT

This article reflects on the principles of critical partner of the University Colombia and its relationship to history teaching in the degrees of Social Sciences and Philosophy Faculty of Education model.

Keywords: Critical thinking, historical thinking, socio-critical pedagogy, Faculty of Education Sciences, La Gran Colombia University.

RESUMO

Este artigo reflete sobre os princípios do parceiro fundamental da Universidade de Columbia e sua relação com o ensino de História nos graus de Ciências Sociais e Filosofia Faculdade de modelo de Educação.

Palavras-chave: pensamento crítico, pensamento histórico, pedagogia sócio-crítica, Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de La Gran Colômbia.

* Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas (Colombia). Magíster en Educación con énfasis en Enseñanza de la Historia de la Universidad de Caldas (Colombia). Docente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia (Colombia).

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo es pertinente reflexionar acerca del pensamiento crítico y su posible relación con el pensamiento histórico, a partir de allí las premisas fundamentales que establece el modelo pedagógico socio-crítico de la Universidad La Gran Colombia sede Bogotá y su Facultad de Ciencias de la Educación, dentro de este vínculo el papel que desempeñan las Licenciaturas de Ciencias Sociales y Filosofía e Historia como aquellas a las cuales se adscribe la formación histórica.

ALGUNAS PRECISIONES GENERALES SOBRE EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL PENSAMIENTO HISTÓRICO

Henry Giroux (1990), en el texto “Los Profesores como intelectuales”, invita a que el docente en el aula establezca constantemente la relación entre pedagogía de la escritura y pensamiento crítico, particularmente en los estudios sociales, en los cuales la historia no es la excepción; de allí el postulado de que la pedagogía de la escritura y el pensamiento crítico están relacionados dialécticamente y establecen un diálogo interdisciplinar de construcción conceptual.

A través de la historia ha existido el pensamiento de que la escritura y sus procesos de enseñanza y aprendizaje solo deben ser desarrollados por docentes del área de inglés, allí, desde visiones como la tecnocrática y la mimética (Giroux, 1990, p. 100), se plantea que la habilidad de la escritura se adquiere solo desde la lectura de autores clásicos y a través del uso de manuales que ordenan y transcriben, los que finalmente dejan de lado una habilidad fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico: pensar. Unido a esto, el autor plantea que la escuela romántica “se apoya en la premisa de que existe una relación causal entre el hecho de que los estudiantes “se sientan bien” y la mejora de sus habilidades de escritura” (Giroux, 1990, p. 103). Finalmente, indica Giroux (1990):

todas estas escuelas de pedagogía comparten un defecto común, el cual ha contribuido a impedir el desarrollo de un nuevo enfoque de la teoría y la práctica de la escritura. Todos y cada uno de estos enfoques se olvidan de examinar la cuestión de lo que sucede cuando uno escribe (p. 104).

Por ello, “el concepto de escritura en su doble vertiente de proceso interdisciplinario y de epistemología capaz de enseñar a los estudiantes a pensar crítica y racionalmente sobre una materia no puede pasarse por alto de esta manera” (Giroux, 1990, p. 104), y es fundamental tener en cuenta que:

epistemológicamente, la escritura debe contemplarse más como un proceso dialéctico que como una habilidad instrumental. Como habilidad instrumental, la escritura está limitada a un interés estático por categorías retóricas tradicionales tales como argumento, exposición, narración y uso gramatical. Estas categorías, como ha señalado Britton, no consiguen ofrecer una comprensión de lo que es en su conjunto el proceso de la escritura. Un enfoque dialéctico debería examinar el proceso de escribir como una serie de relaciones entre el escritor y la materia que trata, entre el escritor y el lector, y entre la materia tratada y el lector. En términos generales, un enfoque de esta naturaleza debería considerar la escritura en su más amplia relación con los procesos de aprendizaje y comunicación, en este caso, aprender a escribir no significaría ya aprender a desarrollar un sistema de distribución instrumental, sino, como ha dicho el doctor Carlos Baker, aprender a pensar (Giroux, 1990, pp. 104-105).

Bajo esta perspectiva, se puede establecer relación con lo que el historiador francés Pierre Vilar desarrolló en su obra *Pensar históricamente* (Luna, 2001), una construcción a través de la organización de recuerdos en tiempos y momentos históricos específicos de su vida, algunos de ellos bastante representativos y marcados por hitos de diversa índole en el país donde se encontraba; además de la reflexión personal frente a lo que ello significó, pensar los recuerdos de manera secuencial en el tiempo, lo que le permitió hacer una

construcción histórica de los mismos, a su vez una reflexión de estos en diferentes etapas, con sus diversos sucesos; finalmente, esto condujo a reflexionar sobre su vida de manera minuciosa y precisa, a desarrollar un pensamiento histórico en el cual la realidad es comprendida y aprehendida de forma crítica.

Para el autor, pensar históricamente “implica situar, medir, fechar sin cesar. Pues nada es más necesario para un saber, que tener conciencia de sus límites. De lo cual, por cierto, se preocupan muy poco las disciplinas orgullosas de situarse fuera de la historia” (Luna, 2001, p. 21), es aquí donde se comprende que la historia no puede estar alejada de la vida del hombre y recordar a Vilar al decir que “pensar fuera de la historia me resultaría tan imposible como debe parecerle a un pez vivir fuera del agua” (Luna, 2001, p. 21).

Esta percepción lleva a analizar que no solo el historiador como constructor de conocimiento puede pensar históricamente: docente y estudiante a través de sus trabajos y reflexiones (Gómez y Miralles, 2015) pueden alcanzar este desarrollo conceptual, a su vez, mediante el pensamiento crítico: “para pensar históricamente hay que desarrollar una conciencia de la temporalidad, que entienda el pasado como herramienta para conocer el presente” (Gómez y Miralles, 2015, p. 13). Se trata, así, de establecer una constante relación entre la historia y lo que cada individuo vive, y de pensar sobre ello en la medida en que cada situación, acontecimiento o hecho sucede en un tiempo específico y con características particulares que deben ser reconocidas por aquellos que las viven, pero también entendidas por quienes no las vivieron en carne propia usando como medio para ello pensar histórica y críticamente. Al respecto, Joseph Fontana (1997) enuncia que:

pensar históricamente ayuda –escribe el autor– a combatir los tópicos y los prejuicios históricos que obstaculizan la comprensión del mundo en el que vivimos. Se trata de una actividad orientada a estimular a pensar la historia y el mundo de una manera crítica y personal (p. 14).

De esta forma se amplía el horizonte frente a reconocer la historia no solo como la disciplina que estudia los

hechos del pasado, sino a entender que a través de ella se comprende el mundo en cada uno de los tiempos: pasado, presente y futuro, donde cada individuo puede reconocerse como tal y establecer análisis frente a lo que vive cada instante de su vida.

Ahora, en relación con lo anterior, Castells (2001) plantea que:

desde el paradigma crítico se entiende que el profesor que opta por la presencia de la historia local es consciente del valor educativo del medio próximo como marco de vivencia de los valores sociales y como estrategia creadora de cohesión social. El profesor que opte por trabajar algunos temas del currículum a partir de investigaciones de historia local, ha de dominar el método y las técnicas del investigador y ser consciente que investigar en el ámbito local y el entorno próximo con alumnos es un buen camino para acercar a los alumnos al método histórico y enseñarles a pensar históricamente (p. 68).

Esta afirmación se enmarca entonces en que es necesario enseñar a pensar históricamente, unido a desarrollar el pensamiento crítico que se convierte para estudiante y docente en una herramienta que permite a través del estudio de la historia y la historia local el acercamiento a este tipo de pensamiento; desde las acciones cercanas y cotidianas de la escuela, desde diferentes niveles educativos y con los recursos académicos propios del medio en el cual se encuentran, se reafirma que pensar históricamente va de la mano con el desarrollo del pensamiento crítico, los cuales conducen a que en el aula se generen espacios de conocimiento en los que converjan diferentes saberes de quienes allí participan.

Dentro del sistema educativo, insiste Castells (2001), es necesario que la escuela se apropie del papel que le corresponde, enseñar a aprender y abandonar por completo la transmisión de conocimientos; allí, el docente deberá enseñar a transformar la información que aparece en la red; finalmente, conducirá a que el alumno desarrolle procesos de aprendizaje autónomo y transforme su medio. Estos elementos permitirán que se generen procesos y habilidades investigativas en

los currículos escolares y que no se pierda la formación que debe ser permanente en y para todo el largo de la vida. Al respecto es preciso insistir en que:

Para aprender a pensar históricamente en el contexto social del siglo XXI, desde la escuela consideramos oportuno introducir investigaciones de historia local. Hemos intentado responder a preguntas como: ¿Qué finalidad y qué objetivos ha de asumir la historia en el currículum obligatorio? ¿Qué hemos de enseñar de historia durante la escolarización obligatoria? ¿Tiene sentido cultivar la historia local con finalidades educativas? ¿Qué temas de historia local son los más adecuados para investigar con nuestros alumnos? Si convenimos que el currículum de ciencias sociales tiene el encargo de socializar los aspectos de la personalidad relacionados con el espacio y tiempos sociales, hemos de asumir que la historia, juntamente con otras disciplinas sociales, ha de ayudar a los adolescentes a situar su realidad individual en relación con el tiempo de los demás –el tiempo social o colectivo– y en relación con el espacio de los demás –la realidad social–, no frente a los otros sino con los otros, de manera constructiva y cooperativa. Además, la historia debe contribuir a enseñar a pensar y a entender la realidad social a través de la socialización, la transmisión cultural y la producción de conocimiento (Castells, 2001, p. 68).

En consecuencia con lo anterior, no solo debe pensarse en la enseñanza de la historia en el nivel escolar, sino en la educación superior, teniendo en cuenta que los estudiantes constantemente preguntan por su quehacer y desde allí por el conocimiento que apropian en el aula; a su vez, no están vacíos de este, más bien lo buscan constantemente a través de respuestas y preguntas. Alrededor de ello, no se puede olvidar que:

nuestros alumnos no son una tabula rasa, llegan con muchas informaciones desordenadas sobre la vida de la humanidad que extraen de la televisión, de películas, de documentales, de tópicos sociales, etc. La escuela debería saber aprovechar este caos, que el currículum de historia debe poner en orden, ayudando a los alumnos a reconstruir y ordenar la memoria de la humanidad, a partir de la memoria del tiempo presente de la propia comunidad (Castells, 2001, p. 69).

Por tanto:

la escuela debe ayudar a construir un mundo en donde la ética esté globalizada, como corresponde a una sociedad con una economía globalizada. Desde el pensamiento crítico, el currículum escolar tendría que favorecer mecanismos de participación social que faciliten la interacción positiva entre las identidades locales –nacionales– globales. De alguna manera entre todos, escuela y sociedad, tendremos que inventarnos la democracia en red a escala planetaria (Castells, 2001 p. 71).

Para este caso, no solo es preguntarse por la enseñanza en diferentes niveles, sino por el papel del docente, su compromiso como gestor del mismo a partir de las diversas dinámicas que plantea la sociedad actual y en ella los retos que se imponen a la escuela en general. De ello, Andy Hargreaves y Dennis Shirley (2012) confirman que “si las escuelas y sistemas escolares adoptan una visión más amplia y la expresan en su enseñanza y sus currículos, los estudiantes se interesarán y se involucrarán más en cambiar el mundo” (p. 127), es urgente que exista vinculación entre lo desarrollado en la escuela y la cotidianidad del estudiante, su mundo, la sociedad a la que pertenece y todo lo que allí vive y observa, que todo esto pueda ser objeto de conocimiento y de análisis, reflexión con conciencia crítica y pensamiento histórico.

También, en relación al pensamiento crítico, es preciso tener en cuenta algunos elementos históricos y en ellos comprender que “el pensamiento nace con el hombre, resulta imposible deslindar ambos aspectos. En realidad, la formalidad de pensar, sus diferentes acepciones y, posteriormente sus clasificaciones, le colocan en el hombre y con él su pensamiento” (Altuve, 2010, p. 7). El autor continúa explicando que:

surge como una forma de reflexión racional e intuitiva, pensamiento que los seres humanos somos capaces de materializar en pos de nuevos conocimientos, de un crecimiento armonioso tanto en lo espiritual como en lo material, en la búsqueda de valores y virtudes que nos sitúen en una posición de comprensión y compasión con el mundo actual (Altuve, 2010, p. 10).

Se comprende así, que el pensamiento no está adscrito solamente a la comprensión de los razonamientos humanos sino a la esencia del mismo, a sus virtudes, a sus valores, a lo que lo hace como tal en medio de un mundo particular, “el pensamiento crítico no tiene un origen único ni tampoco proviene de una fuente única, al contrario, surge como consecuencia de sistematizar y profundizar sobre el alcance del mismo” (Altuve, 2010, p. 11), es comprender las múltiples formas de entender el mundo y lo que hace parte de él, de lo vivido en el día a día que al final permitirá consolidar una estructura de pensamiento fortalecida para todos los campos del conocimiento.

pensar críticamente, se convierte entonces en la posibilidad de razonar, estructurar el pensamiento ayudados de la razón y una mente abierta lejos de prejuicios tradicionales y perdurables en el tiempo.

También, hablar de pensamiento crítico requiere una contextualización para el escenario que se enuncia en este artículo, por ello, es pertinente presentar lo que expresa José Altuve (2010, p. 13) frente al pensamiento crítico y su relación con la educación superior. Para empezar, el autor invita a que “en el silencio de la reflexión se puede pensar de forma distinta”, acción que está distante de las realidades educativas donde estudiante y docente presentan constante temor a

De alguna manera entre todos, escuela y sociedad, tendremos que inventarnos la democracia en red a escala planetaria (Castells, 2001 p. 71).

Con relación a pensar críticamente, Kurlan (2005) precisa que:

está relacionado con la razón, la honestidad intelectual, y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental (mente estrecha). En consecuencia pensar críticamente involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones, sopesar los efectos de las posibles motivaciones y prejuicios, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, no rechazar ningún punto de vista así sea impopular, estar conscientes de nuestros sesgos y prejuicios para impedir que influyan en nuestros juicios (p. 1).

Por eso, pensar críticamente lleva a reflexionar, a preguntarse por lo que se conoce y a indagar sobre lo desconocido, a construir conocimiento de manera constante, desglosando todo aquello que se enuncia y justificándolo dentro del contexto al cual pertenece;

expresar lo que sienten, a construir, reflexionar sobre el conocimiento al cual se acercan, los escenarios educativos actuales no conducen a ello, en su mayoría a repetir sobre lo ya reflexionado, no hay posibilidad de pensar, analizar, dialogar. Dicho pensamiento, debe generar propósitos, plantear preguntas, usar información y conceptos, hacer inferencias, formular suposiciones e incorporar puntos de vista, utilizados según el propósito que se les defina, a su vez, para que desde allí se llegue a una precisión y claridad del conocimiento, de igual forma para realizar una interpretación efectiva de las ideas abstractas, generar conclusiones y soluciones bien razonadas, pero ante todo, pensar con mente abierta dentro de lo tradicional que ha sido el pensamiento generalizado durante gran parte de la historia de la humanidad, procesos que no son sencillos dentro de la educación superior, enuncia el autor.

Siguiendo las precisiones anteriores, un pensador crítico ideal será aquel, en este caso docente y estudiante, que transiten permanentemente por esta vía y en ella la educación debe garantizar un tránsito seguro y permanente que conduzca a construir una sociedad

mejor. Allí, no se puede olvidar la creatividad sobre la cual hay que reflexionar debido a que existe cierto rechazo por lo que puede llegar a generar, Altuve insiste en que es necesario analizar y tener en cuenta estos aspectos dentro de los procesos formativos, para ello invita al uso del modelo holográfico, el cual propone ir más allá de los contenidos programáticos mediante el uso de la imagen (recuerdos)¹ que se transforma en palabra y requiere una ubicación importante dentro del pensamiento crítico.

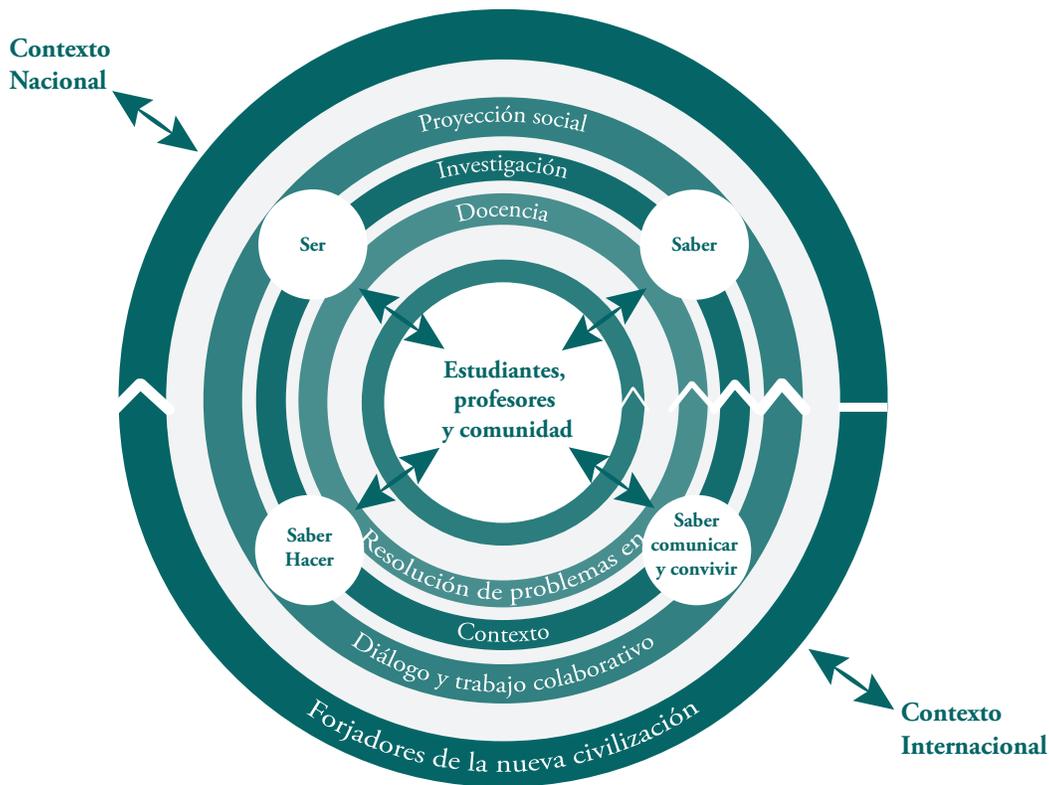
En la educación superior, esta visión desde la pedagogía crítica y el pensamiento crítico, tema de amplia construcción durante los últimos años, ha llevado a que el mundo actual se comprenda en relación con la cultura y la época que se vive, no se puede desconocer la situación histórico-social dentro de la educación

y en ella las prácticas a las cuales ha conducido, por ello, en el aula actual es fundamental interrelacionar la pedagogía con la historia, puesto que ambas disciplinas conducen a generar pensamiento crítico e histórico en momentos puntuales a los cuales la comunidad educativa en general no está ajena.

ELEMENTOS FUNDAMENTALES PARA LA COMPRENSIÓN DEL MODELO SOCIO-CRÍTICO EN LA UGC

Bajo los planteamientos anteriores es pertinente identificar algunos elementos teóricos fundamentales del pensamiento crítico y la manera en que se enmarcan dentro del modelo socio-crítico de la Universidad La Gran Colombia (UGC).

Figura 1. Modelo pedagógico socio crítico.



Fuente: Documento de actualización curricular de la Licenciatura en Ciencias Sociales, resolución 02041 de 2016.

1. Karl Pribman plantea el Universo Holográfico, enmarcado en el cómo y dónde se almacenan los recuerdos. Los hologramas como elementos constructores de conocimiento desde el cerebro.

Dentro de este tipo de pensamiento, a los estudiantes les da miedo pensar o sentirse incapaces de hacerlo, esto debido a la exposición sistemática que han recibido a lo largo de su formación, la cual los ha esquematizado y no ha abierto otras posibilidades para desarrollar su pensamiento, simplemente los hace ver como receptores de conocimiento y no transformadores de él. Por tiempos, ha existido la universalización de currículos lo cual no ha permitido que haya particularización de los mismos de acuerdo a las necesidades puntuales de las instituciones y contextos educativos, no hay conocimiento e identificación de los currículos por parte de quienes los imparten, de allí que no exista relación entre teoría y hechos, lo que lleva a que finalmente se transmitan conocimientos sin sentido alguno; en relación con esto, Alvin Gouldner (1976), citado en Goulder (1978), en su texto “The Dialectic of Ideology and Technology”, expone que:

ha insistido en la importancia de reconocer la relación existente entre teoría y hechos, relación que plantea algunas de las cuestiones fundamentales acerca de la frágil naturaleza del conocimiento. (El pensamiento crítico)... se entiende aquí como la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos. El conocimiento, en este caso, exige búsqueda constante, invención y reinención (pp. 108-109).

Bajo este contexto, el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) de la UGC, tiene como lema: “Forjadores de la nueva civilización”, dentro de él se consagra como misión y visión:

La formación integral y perfeccionamiento de profesionales en diferentes áreas del conocimiento para contribuir a la construcción de una civilización más humana y más cristiana. Su que hacer está comprometido con la solución de los problemas que vive el país y con el desarrollo de los sectores más necesitados, promoviendo el bien común, la investigación y la controversia ideológica y política. La UGC, como institución de educación

superior, se constituirá en la respuesta a los grandes desafíos de formación y perfeccionamiento profesional del presente y del futuro, sin perder de vista los nuevos escenarios de la globalización e internacionalización del conocimiento, de los fenómenos socioculturales, éticos y cristianos (P.E.I., 2003, p. 17).

En este orden de ideas bajo lo que se viene explicando, toda la comunidad grancolombiana debe reflexionar sobre la cultura nacional que es el estilo de vida que brota de la realización de valores hecha por el pueblo en su triple relación: con Dios, la naturaleza y la sociedad.

no debe encerrarse dentro de sus propias fronteras, sino que por el contrario debe proyectarse hacia el país insertándose en el proceso de cambio para luchar por una Colombia comunitaria, compartida, auténtica, autónoma, autosuficiente, segura, democrática, integrada, pacífica, ecológica y cristiana (P.E.I., 2003, pp. 27-28).

Como universidad cristiana está “abierta a la búsqueda comunitaria de la verdad a través del diálogo, de la afirmación de la dignidad humana y de la apertura al saber universal. El ideario de la universidad se sintetiza en: “La verdad os hará libres” (P.E.I., 2003, p. 28).

Por ello propugna el desarrollo y aplicación del modelo pedagógico sociocrítico, el cual plantea como finalidad:

ubicarse en la perspectiva problematizadora comprometida con los procesos de cambio y construcción de nuevos sujetos sociales, y desde la Facultad de Educación con los futuros educadores quienes deberán asumir procesos de transformación social, científica, económica, cultural y política; lo que permitirá adoptar una posición crítica reflexiva y propositiva de la realidad local, nacional e internacional, contemporánea (Osorio y Retamal, 2010, p. 41).

Así, desde las dimensiones planteadas en el documento del Modelo Pedagógico Institucional, la dimensión educativa hace referencia a la acción comunicativa desde una perspectiva sociocrítica, la cual:

es un proceso social, cultural, global e integral que abarca toda la vida y todas las potencialidades del ser humano en sus aspectos físicos, racionales, artísticos, éticos y espirituales y cuyo propósito es lograr a través de acciones intencionadas que los individuos aprendan a ser, aprendan a aprender, aprendan a evaluarse y aprendan a convivir y comunicarse (p. 41).

Por ello, todas las acciones desarrolladas en este ámbito deberán estructurarse y aplicarse bajo la mirada socio-crítica con el fin de generar en la comunidad educativa un pensamiento con acción educativa y social.

En aras de lo anterior, es pertinente hablar brevemente de los Lineamientos de Calidad de las Licenciaturas establecidos por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) para Colombia, puesto que articulan lo que se desea alcanzar desde la ruta institucional para desarrollar el pensamiento crítico. Se plantean tres competencias: enseñar, formar y evaluar, las cuales deberán desarrollarse a lo largo de la carrera; desde la competencia de enseñar, se insiste en favorecer los diferentes aprendizajes según la disciplina a realizar, en articulación con la comprensión y la promoción de actitudes desde los ámbitos conceptual, actitudinal y procedimental del estudiante. Para la competencia de formar, es pertinente reconceptualizar, desarrollar ambientes de aprendizaje que lleven a la comunidad educativa a reconocerse dentro de la sociedad a través de diversas prácticas cotidianas. Finalmente, la competencia de evaluar se acerca a la reflexión sobre los procesos de formación, a su vez el impacto y autorregulación que la comunidad educativa deberá realizar de ellos constantemente. De esas competencias o saberes por fomentar, se entiende que las prácticas educativas, fundadas en la pedagogía, requieren que docente y estudiante estén en constante formación y autorregulación de los procesos que desarrollan, para que a partir de allí se estructuren los diferentes ambientes de aprendizaje que permitirán generar procesos de cambio conforme a los requerimientos de la sociedad

actual; dentro de ello, no se puede olvidar la formación del pensamiento crítico en estudiante y docente como propósito permanente por medio de la generación y aplicación de estrategias de formación que reconozcan contextos locales, regionales y nacionales como parte fundamental de los lineamientos pedagógicos y didácticos que las licenciaturas deberán alcanzar.

Alrededor de esa contextualización se encuentra que, para el caso de la UGC,² las Licenciaturas en Ciencias Sociales y Filosofía tienen dentro de su misión y visión ser:

un área líder en la formación de pedagogos investigadores, para desempeñarse en todos los niveles de la escolaridad con características humanistas y éticas, capaces de utilizar las Ciencias Sociales como un instrumento de análisis crítico para valorar la pertinencia y aportes de la ciencia, la tecnología, la técnica, la lúdica, la estética y la comunicación. Estarán en capacidad de transformar su entorno utilizando metodologías interactivas que enfaticen el aprender a aprender, aprender a desaprender, aprender a hacer y aprender a vivir en una sociedad democrática y equitativa a través de currículos flexibles y abiertos en diferentes saberes y, en estos procesos, aprender a autovalorarse y a valorar a los demás.

A su vez:

Formar personas para el ejercicio profesional de la docencia en los distintos niveles del sistema educativo con un alto sentido de calidad y eficiencia, la formación ética y estética y, en general, la formación humanística. La investigación, la socialización por medio del ejercicio de la docencia, el desarrollo de actitudes y valores, con base en la participación democrática y en el desarrollo de las competencias espacio temporales (UGC, 2015).

En definitiva: “su quehacer está comprometido con la solución de los problemas que vive el país y con el desarrollo de los sectores más necesitados, promoviendo el bien común, la investigación y la controversia ideológica y política, la respuesta a los grandes desafíos de formación y perfeccionamiento profesional del

2. Se hablará de las licenciaturas en Ciencias Sociales e Historia y Filosofía, puesto que son las que en su pñsum académico refieren asignaturas relacionadas con la historia.

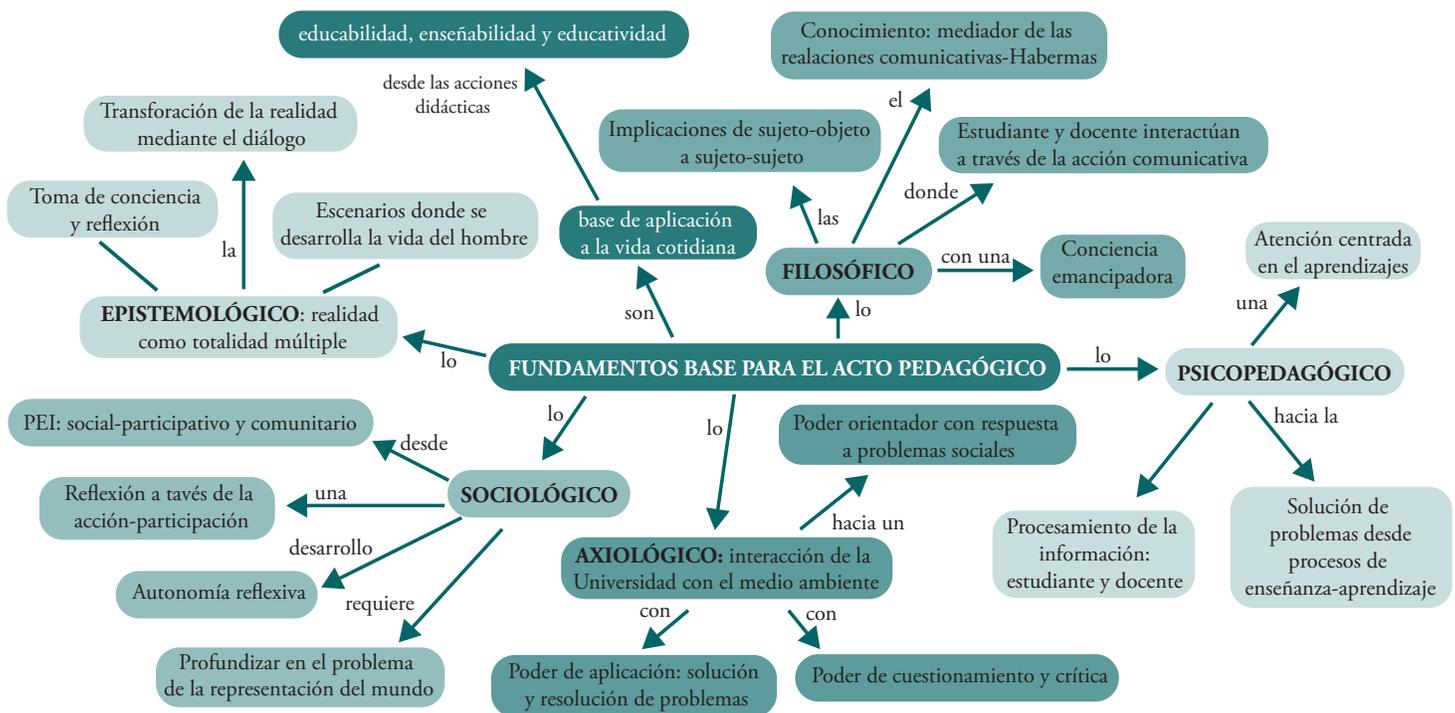
presente y del futuro, sin perder de vista los nuevos escenarios de la globalización e internacionalización del conocimiento, de los fenómenos socioculturales, éticos y cristianos” (UGC, 2015).

De la anterior descripción se deduce que ambas licenciaturas propenden por la consolidación de un licenciado competente dentro del mundo actual, el desarrollo de su pensamiento estará encaminado no solo a un reconocimiento conceptual de elementos sino a la construcción del mismo en un contexto determinado y lleno de particularidades como lo es el escenario escolar.

En relación a la fundamentación teórica (Osorio y Retamal, 2010, p. 40) plantean el modelo pedagógico sociocrítico de la UGC, allí se encuentran 5 fundamentos como base para el desarrollo del acto pedagógico, estos corresponden al: filosófico, sociológico, axiológico, epistemológico, psicopedagógico. Se basan principalmente en

las corrientes de pensamiento de autores como Habermas, Giroux y Freire, clásicos de la Escuela de Frankfurt, quienes apuntan a que el conocimiento debe ser liberador para aquel que lo desarrolla y en él las relaciones deberán ser recíprocas entre cada uno de los sujetos, conduciendo finalmente a que el acto pedagógico sea uno que genere cambio, construido en comunidad y bajo las realidades presentes. Es fundamental centrarse en los procesos de enseñanza, puesto que brindan herramientas pertinentes para la solución de problemas presentados en la sociedad, como lo ha llamado Paulo Freire: la pedagogía del diálogo, y en ella docente y estudiante son actores mediadores tomando la información como fuente para procesarla y a través de ella encontrar aplicación a la vida diaria; no tiene sentido alguno adquirir conocimiento que finalmente se quedará guardado y no se llevará a escenarios como la vida diaria, hay que compartirlo, cuestionarlo constantemente y mediante este proceso generar nuevos aprendizajes para los sujetos educativos.

Figura 2. Fundamentos base para el acto pedagógico.



Fuente: elaboración propia.

A partir de allí, se interrelacionan los elementos que permiten ver la articulación de los mismos a través de lo que se espera sea materializado en el acto pedagógico; no se puede olvidar que estos fundamentos de la comprensión y ejecución del modelo pedagógico sociocrítico serán los que permitan al docente estructurarse como tal. Promueven la formación de un individuo para que no solo se consolide como sujeto sino que alcance a transformar la realidad de la cual hace parte, dialogue con los diferentes saberes y experiencias que se le presentan cada día, a su vez cuestione y plantee soluciones a las dificultades que se enmarcan dentro de la cotidianidad; por ello la insistencia desde la institución para promulgar dicha formación y practicarla constantemente en todos los escenarios pedagógicos que se lleguen a desarrollar.

Es pertinente recordar que, desde la pedagogía crítica, desarrollar conciencia lleva hacia la emancipación y autonomía de los sujetos, a generar reflexión para que docentes y estudiantes promulguen su pensamiento crítico en cada uno de los escenarios educativos a los que pertenecen. En este proceso se hace fundamental utilizar la acción comunicativa (teoría de la acción comunicativa de Habermas) mediante los desarrollos pedagógicos en las prácticas de enseñanza, por ello “el enfoque crítico no existiría si no recibiera su energía de unos movimientos sociales con implicaciones educativas. La transformación social y cultural es generada desde la práctica, desde la teoría y desde la necesaria interrelación entre ellas” (Maestre, 2009, p. 3), elementos que no son ajenos a los fines institucionales y los cuales se pretenden alcanzar a través del ejercicio pedagógico en el proceso de enseñanza y finalmente de aprendizaje.

ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UGC

Alrededor de lo que se viene enunciando, es pertinente contextualizar acerca de la situación de la enseñanza historia en la UGC, máxime cuando se encuentra en procesos de acreditación institucional.³

Al revisar los syllabus de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales e Historia y Filosofía, se encontró que para el caso de la Licenciatura en Historia y Filosofía, existe desde el 2014 un espacio académico llamado “Escuelas e Investigación Histórica”,⁴ en él solo aparece una lectura que hace referencia al desarrollo de la historia y sus métodos en el campo de la investigación histórica: el resto de temáticas identifican los principales elementos de las escuelas historiográficas existentes a lo largo del tiempo, trata de hacer una breve indagación acerca del aporte que el museo y los archivos hacen a la investigación historiográfica, la representación de las escuelas de investigación historiográfica en Europa y su repercusión en Latinoamérica. Dentro de las metodologías a utilizar está una visita al archivo histórico de la Universidad y al Museo Nacional para identificar algunas fuentes primarias, por ejemplo, no existen propuestas de un trabajo investigativo sobre paleografía y diplomática o de otros ejercicios con relación a la formación investigativa en historia; en dicho proceso, se trata de hacer una explicación breve a los estudiantes con respecto a la caracterización de las diferentes escuelas historiográficas, no hay acercamiento con los desarrollos académicos realizados en este campo desde el ámbito local y regional. Se plantea un ejercicio corto de historia regional y local⁵ como trabajo final para el semestre, este se podría organizar como un proyecto

3. Para el año 2024, la Licenciatura en Ciencias Sociales se propone ser un programa acreditado de alta calidad, que continúe construyendo ambientes de aprendizaje, fomentando las competencias ciudadanas y específicas del ser licenciado (enseñar, evaluar, formar) para gestionar iniciativas educativas destinadas a impactar el medio educativo y promover la paz como un bien cultural, con una fuerte proyección social en el ámbito regional, nacional e internacional.

4. Esta información fue suministrada por uno de los docentes de la Licenciatura, el profesor José Fuentes, quien hace parte de la Facultad de Ciencias de la Educación por hace más de 15 años y quien planteó este espacio académico.

5. Este ejercicio se relaciona con la búsqueda de elementos históricos de una localidad de la ciudad de Bogotá, y a partir de allí trata de establecer una apreciación histórica desde el espacio académico cursado por el estudiante.

integrador que se articule con las asignaturas de didáctica general o específica⁶, o que a su vez pueda ser transversalizado con diferentes asignaturas que hacen parte de los pénsum de las licenciaturas en mención.

La bibliografía propuesta se relaciona con aspectos de la filosofía como caracterización de los principales filósofos existentes a lo largo del tiempo, introducción al pensamiento filosófico e historia de la filosofía. No existe bibliografía con relación a la explicación desde las características de la historia regional y local⁵, textos desde escuelas históricas como los Annales y autores como Fernand Braudel. Bajo esas circunstancias, se deberán plantear cátedras en conexión con la investigación histórica en los ámbitos local, regional y en articulación con los procesos pedagógicos desde el pensamiento crítico planteado por la universidad.

Lo anteriormente enunciado se relaciona con lo encontrado en las encuestas aplicadas durante 2014 y 2015 a los estudiantes de las licenciaturas en Ciencias Sociales e Historia y Filosofía (cuarto a sexto semestre) a quienes se les realizaron las siguientes preguntas:

1. ¿A lo largo de su carrera, ha visto espacios académicos relacionados con la enseñanza de la historia? Enúncielas.
2. ¿Por qué es importante identificar y desarrollar procesos de enseñanza de la historia?
3. ¿Cuáles son las didácticas a utilizar dentro de la enseñanza de la historia?
4. ¿Qué entinde por historia e historia regional?
5. ¿Es importante que el docente de ciencias sociales, filosofía e historia conozca cómo enseñar historia? ¿Por qué?

En las respuestas dadas por los estudiantes se encontró que:

1. Existe confusión entre el concepto de didáctica y herramientas metodológicas, son relacionadas con lúdica, es decir únicamente con actividades específicas a realizar en una clase.
2. No hay claridad del concepto de didáctica y su aplicación, de allí que es urgente la creación de didácticas específicas en las que el estudiante determine desde su disciplina en particular la forma de enseñanza; responder y desarrollar preguntas básicas del diseño metodológico como: qué, cuándo, dónde, cómo, para qué estructurar y aplicar un diseño metodológico, de qué manera hacerlo según el contexto particular en el cual está realizando su ejercicio docente.
3. No se identifica el concepto de historia e historia regional, se enmarca en una visión tradicional.
4. La historia regional es entendida solo desde lo geográfico.
5. Se enmarca la enseñanza de la historia únicamente con la visión de ir a una institución educativa a enseñar, no hay conocimiento de otras perspectivas y formas de abordar la historia.

De acuerdo a lo anterior, se analiza que no hay syllabus relacionados con la enseñanza de la historia, didáctica de la historia, solo historia desde lo disciplinar (etapas históricas del mundo y Colombia); también, existe un syllabus de historiografía en la Licenciatura en Ciencias Sociales, el cual en su justificación enuncia que “se busca que los estudiantes se aproximen de manera general a reflexiones historiográficas contemporáneas, que les permitan ampliar los rangos de análisis en torno a las dimensiones temporales y causales con las que se abordan los hechos sociales”, en sus objetivos específicos no se plantea ninguna relación con el desarrollo didáctico de la historia, al igual que en el planteamiento de los contenidos a trabajar y la bibliografía referenciada. Solo se propone trabajar dentro de una de las temáticas el tema de la microhistoria para una semana en la cual la actividad a realizar está centrada en la lectura de un texto, no hay posibilidad para que el estudiante a partir de este análisis realice un ejercicio práctico que lo lleve

6. Se aclara aquí, que para el nuevo pénsum dado por los procesos de acreditación institucional y renovación de registro calificado, se incluyen asignaturas como didácticas específicas de cada disciplina, esto con el fin de brindar mayores elementos desde lo pedagógico y disciplinar a los futuros licenciados.

a analizar y construir historia en diferentes campos: local, regional o nacional. Para el caso del syllabus de Pensamiento Social del pénsum de la Licenciatura en Ciencias Sociales, se plantea como propósito general “acercar a los estudiantes a las diferentes problemáticas que encierran el pensamiento de la sociedad a través de los diferentes contextos históricos, políticos, económicos, sociales y culturales” a su vez dentro de los propósitos específicos se enuncia “reconocer desde una perspectiva histórica las diversas teorías sociales, sus problemáticas, límites y aciertos”, finalmente no da cuenta de la identificación y conceptualización desde una historia más cercana al estudiante; tampoco se evidencia relación alguna desde el desarrollo didáctico de la historia, más bien se hace una propuesta para realizar un recorrido conceptual a partir del pensamiento social a lo largo del tiempo.

Con lo encontrado en los syllabus enunciados, se ve la urgente necesidad de plantear y desarrollar espacios académicos en los cuales el estudiante se acerque desde lo metodológico y didáctico a la historia, no solo desde su concepto sino desde su aplicación a través de la realización de ejercicios investigativos dentro y fuera del aula, a hacer uso del modelo pedagógico que plantea la universidad, desde el pensamiento crítico acercarse a la historia en diversos ángulos; el estudiante no solo deberá quedarse con elementos teóricos sino consolidarse como investigador en diferentes escenarios académicos.

CONCLUSIONES

El pensamiento crítico y el pensamiento histórico deben interrelacionarse al momento de crear y desarrollar espacios académicos en la UGC, se plantea la utilización del pensamiento crítico, pero en realidad es muy poco lo que se alcanza a visibilizar desde los syllabus analizados. Es urgente replantear los pénsum académicos de las licenciaturas en Ciencias Sociales y Filosofía e Historia, ya que carecen de articulación desde lo investigativo e interacción con la enseñanza y la investigación de la historia en los ámbitos local, regional y nacional. Por esta razón, es necesario

plantear y desarrollar syllabus académicos en relación con la historia y sus diversos campos de estudio, los cuales puedan ser materializados como asignaturas electivas para todos los estudiantes de la Universidad, a su vez, estar vinculados a grupos de investigación y semilleros que trabajen en dicha línea académica.

Por otro lado, es claro que debe existir, desde la Unidad de Pedagogía (unidad encargada de los desarrollos pedagógicos de la Facultad de Educación de la UGC), una propuesta curricular para articular a las disciplinas áreas como didácticas específicas que permitan realizar desarrollos pedagógicos desde lo disciplinar.

Por último, podemos afirmar que es necesario y primordial la creación de semilleros de investigación que apunten al ejercicio investigativo desde la historia, si bien existe un grupo de enseñanza de la historia, hace falta una línea que desarrolle este tipo de historia y se visibilice con mayor insistencia dentro y fuera de la universidad.

REFERENCIAS

- Altuve, G. J. G. (2010, enero-junio). El pensamiento crítico y su inserción en la educación superior. *Actualidad Contable FACES*, 13(20), 5-18. Mérida, Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=25715828002>
- Castells, M. (2001). Los retos de la educación en el siglo XXI. Conferencia en Barcelona (IMEB, 26-XI-2001). *La era de la información*, 3. Madrid: Alianza Educativa.
- Cooper, H. (2015).  Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 16-31. Recuperado de <http://res.uniandes.edu.co/view.php/986/index.php?id=986>
- Documento de actualización curricular de la licenciatura en Ciencias Sociales, resolución 02041 de 2016.

- Fontana, J. (1997). El fin de los historiadores. En Sánchez, L. & Izquierdo, J. (2008). *Pensar históricamente en el siglo XXI* (p. 14). Editorial Siglo XXI.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Gómez, C. Miralles, P. y Molina, S. (2015, abril-junio). La evaluación del pensamiento histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Contribución al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Goulder, A. (1978). The dialectic of ideology and technology. *Theory and Society*, 5(1), 135-138. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/657036?seq=1#page_scan_tab_contents
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Editorial Octaedro.
- Luna, P. F. (2001). Conjunto de reflexiones y recuerdos, basados en su itinerario profesional y personal a lo largo del siglo XX. Reseña de *Pensar históricamente: "reflexiones y recuerdos"* de Pierre Vilar. *Revista Fronteras de la Historia*, 6, 242-257.
- Maestre, A. B. (2009, enero). Reflexión sobre la Pedagogía Crítica. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, 14.
- Osorio, A. C. y Retamal, J. L. (2010). *Modelo sociocrítico*. Bogotá: Universidad La Gran Colombia. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Lineamientos de Calidad de las Licenciaturas*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-340962_recurso_1.pdf
- Ordoñez, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista de Educación*, 26(2), 185-196. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44026218>
- Pribman, K. (2015). *El cerebro como holograma*. Recuperado de <http://www.bibliotecapleyades.net/ciencia/holographicuniverse/universoholografico01.htm>
- Proyecto Educativo Institucional (2003). *Forjadores de la Nueva Civilización*. Recuperado de www.ugc.edu.co/documentos/universidad/pei_completo.pdf
- Syllabus de Pensamiento Social 2014-II. Syllabus de Historiografía 2013-II.
- Universidad La Gran Colombia [UGC]. (2015). *Misión y visión licenciatura en Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.ugc.edu.co/index.php/facultad-de-educacion/ciencias-sociales>
- Universidad La Gran Colombia [UGC]. (2015). *Misión y visión Licenciatura en Filosofía e Historia*. Recuperado de <http://www.ugc.edu.co/index.php/facultad-de-educacion/filosofia-e-historia>
- Vilar, P. (1997). *Pensar históricamente*. Barcelona: Crítica.