

**Encuentro de las Ciencias Sociales en la Enseñanza Problemática.
Experiencia en la Universidad de Nariño, Colombia¹**

Encounter of Social Sciences in Problematic Teaching.
Experiences at the Universidad de Nariño, Colombia

*Encontro das Ciências Sociais no Ensino Problemático.
Experiências na Universidad de Nariño, Colômbia*

-Artículo de investigación-

Carmen Patricia Cerón Rengifo²
María Elena Erazo Coral³
Universidad de Nariño

Recibido: 23.03.2024

Aceptado: 30.05.2024

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar las condiciones académicas que posibilitaron el encuentro de las disciplinas en la Enseñanza Problemática de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, de la Universidad de Nariño, entre 2000 y 2015. La metodología se basa en la revisión de archivos de la Universidad, la normatividad educativa y testimonios de docentes y egresados. Los resultados muestran que los encuentros entre los docentes para enseñar las ciencias sociales en un mismo espacio-tiempo expresan la opción de tratar de implementar la interdisciplinariedad junto a la Enseñanza Problemática, en un momento de modificación de las políticas públicas de educación en Colombia,

¹ Este artículo se deriva del proyecto de investigación: La Gestión pedagógica de la enseñanza problemática en las Ciencias sociales, Universidad de Nariño.

² patriciac@udenar.edu.co

<https://orcid.org/0000-0001-6633-866X>

³ merazocoral@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2295-4564>

en el contexto del capitalismo académico. Se concluye que la experiencia de un programa en una universidad regional permite acercarse a las particularidades que se gestan, a partir de las dinámicas a escala mundial y nacional, en la enseñanza de las disciplinas y la multi e interdisciplinariedad de las ciencias sociales.

Palabras claves: educación superior, enseñanza problemática, multi-interdisciplinariedad, ciencias sociales

Abstract

The objective of this article is to identify the academic conditions that enabled the meeting of the disciplines in the Problematic Teaching of the Bachelor's Degree in Basic Education with emphasis on Social Sciences, at the University of Nariño, between 2000 and 2015. The methodology is based on the review of University files, educational regulations and testimonies from teachers and graduates. The results show that the meetings between teachers to teach social sciences in the same space-time express the option of trying to implement interdisciplinarity together with Problematic Teaching, at a time of modification of public education policies in Colombia, in the context of academic capitalism. It is concluded that the experience of a program in a regional university allows us to approach the particularities that arise, from the dynamics on a global and national scale, in the teaching of disciplines and the multi and interdisciplinarity of the social sciences.

Key words: higher education, problematic teaching, multi - interdisciplinarity, social sciences

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar as condições acadêmicas que possibilitaram o encontro das disciplinas do Ensino Problemático do Curso de Bacharelado em Educação Básica com ênfase em Ciências Sociais, da Universidade de Nariño,

entre 2000 e 2015. A metodologia se baseia na revisão de arquivos universitários, regulamentos educacionais e depoimentos de professores e graduados. Os resultados mostram que os encontros entre professores para ensinar ciências sociais num mesmo espaço-tempo expressam a opção de tentar implementar a interdisciplinaridade juntamente com o Ensino Problemático, num momento de modificação das políticas públicas de educação na Colômbia, no contexto do capitalismo acadêmico. Conclui-se que a experiência de um programa em uma universidade regional permite abordar as particularidades que surgem, a partir da dinâmica em escala global e nacional, no ensino das disciplinas e na multi e interdisciplinaridade das ciências sociais.

Palavras-chave: ensino superior, ensino orientado para problemas, multi-interdisciplinaridade, ciências sociais

Introducción

La Licenciatura en Ciencias Sociales (LCS) de la Universidad de Nariño (desde ahora Udenar) tuvo una reforma curricular en 1999 como consecuencia del decreto 272 (febrero 11) de 1998 del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Siguiendo dicha norma, la denominación del programa cambió a Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales. Por entonces, el plan de estudios se organizó de acuerdo con la Enseñanza Problémica (EP) con Núcleos Problémicos (NP) que contenían Subnúcleos Problémicos (SP). Los SP se expresaron en preguntas para ser abordadas por los docentes y los estudiantes en un mismo espacio-tiempo (Udenar LCS, 1999). En este artículo se identifican las condiciones académicas que posibilitaron la EP en el programa, centrándose en los encuentros semanales en los que confluyen los docentes para la enseñanza de las ciencias sociales.

En la Enseñanza Problémica, según Norberto Cogollo (1994), se pretende que el estudiante asimile de forma consciente tanto los resultados del conocimiento científico como la vía del proceso de obtención de esos resultados, a fin de que

logre la independencia cognoscitiva y el desarrollo de las capacidades creativas. Para ello, la didáctica se nutre de principios, conceptos y métodos de la búsqueda científica aplicados a la enseñanza, como el planteamiento de hipótesis, la observación y la comparación. De esta manera, se espera que el estudiante se apropie del conocimiento como una investigación. El papel del docente consiste en orientar la salida de situaciones problémicas, que pueden surgir cuando hay contradicciones entre la información presentada en el material docente y la que cognoscitivamente tiene el estudiante.

Los docentes de la licenciatura modificaron el plan de estudios para incorporar la EP organizada en NP y SP en 1999. Dicho plan fue aprobado por el MEN en el año 2000 mediante la Acreditación Previa del programa. La puesta en marcha de la nueva malla curricular, en particular lo referido a los encuentros en los que confluyen los docentes de las disciplinas, trajo consigo cambios que generaron tensión y resistencias. Esto se debe a que la EP sitúa al docente y al estudiante en lugares distintos a los que tenían en los planes de estudio previos. Ahora se esperaba que los docentes plantearan situaciones problémicas para la asimilación creativa del conocimiento. Reubicar el papel de los actores traía como consecuencia una interacción más horizontal. También retocaba la didáctica, dado que, siguiendo a Cogollo (1994), el docente ya no se centraría en expresar contenidos sino en plantear problemas teóricos o prácticos que promovieran la actividad intelectual de los estudiantes.

Este artículo describe el cambio desde una enseñanza basada en las disciplinas hacia la EP, que integró el encuentro de docentes de ciencias sociales en un mismo espacio-tiempo, indagando por las condiciones académicas que posibilitaron su surgimiento y continuidad. Para dar cuenta de ello, el documento se organiza en tres partes. En la primera se identifican las características del programa bajo la perspectiva disciplinar y los estudios de área entre 1970 y 1999. En la segunda parte se muestran las condiciones académicas en las que surge la propuesta de la Enseñanza Problémica, que corresponde al título de Licenciatura en Educación

Básica con Énfasis en Ciencias Sociales. Finalmente, se describe el diseño y la aplicación de la EP, haciendo énfasis en los encuentros en los que participan los docentes en un mismo espacio-tiempo.

Metodología

La metodología tiene un enfoque cualitativo. La recolección de información se realizó a partir de tres fuentes: a) documentos en los archivos de los departamentos de Ciencias Sociales (DCS), Artes Visuales y Biología. En el último se consultaron trabajos de grado y material docente de la maestría en Modelos de Enseñanza Problémica del convenio con la Universidad INCCA de Colombia; b) normatividad emanada por el MEN en el periodo de estudio; c) testimonios de algunos docentes y egresados del programa. El periodo de estudio inicia en el 2000, año en que se aprobó el cambio a la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales estructurada en la EP. Si bien se hace mención del periodo previo para evidenciar los cambios con la EP, el estudio termina en 2015, cuando el MEN, mediante la resolución 14441, acepta el cambio de denominación a Licenciatura en Ciencias Sociales.

Disciplinariedad y estudios de área, 1970-1999

Para abordar los encuentros entre docentes de las disciplinas como lugar para estar y tejer los saberes de las ciencias sociales, es pertinente recordar las condiciones académicas en las que emerge la multi e interdisciplinariedad en la educación superior. Esto se debe a que la producción de conocimiento y la enseñanza de las ciencias sociales, en el entorno universitario, se centraron en las disciplinas durante más de un siglo.

En el siglo XIX, las estructuras institucionales de las universidades se orientaron a la producción y profesionalización del conocimiento disciplinar. Las facultades se dividieron en múltiples grupos de conocimiento o disciplinas autónomas, creados

bajo la idea de que la investigación sistemática era intelectualmente más eficaz si se concentraba en zonas segmentadas de la realidad. La institucionalización de las disciplinas se realizó creando cátedras y después departamentos que ofertaban cursos, y posteriormente, títulos en cada disciplina (Wallerstein, 2016). En consecuencia, tanto la producción de conocimientos como la formación profesional se fraccionaron en saberes específicos y especializados que delinearon a las disciplinas como organizadoras del conocimiento.

Con la emergencia de Estados Unidos como centro de poder mundial, a mediados del siglo XX, surgieron los estudios de área. Estos se refieren a una categoría institucional que agrupa el trabajo intelectual de acuerdo con una clasificación de zonas que fueron homogeneizadas a partir de su ubicación geográfica, historia, cultura y lengua. Se establecieron como un campo de enseñanza y de estudio multidisciplinar, es decir, distintas disciplinas abordan un tema en común, pero manteniendo sus fronteras de saber. Con la ampliación geográfica del objeto de estudio se afectaron las discusiones dentro de las disciplinas. Además, se aplicaron modelos y métodos de las ciencias sociales a otros contextos culturales, lo que evidenció la artificialidad de las separaciones en el conocimiento. Las líneas de pensamiento instituidas establecieron un discurso social enmarcado en la teoría de la modernización, según la cual, hay un solo camino en el que la humanidad avanza en etapas hacia la modernización/desarrollo (Wallerstein, 2016).

En Colombia, las disciplinas de las ciencias sociales escolares antecedieron al surgimiento de la profesionalización de las ciencias sociales. Los saberes sobre lo social se convirtieron en objeto de enseñanza mediante materias o asignaturas, en especial, la historia y la geografía. La Escuela Normal Superior (ENS) fue el lugar en el que se institucionalizó la formación profesional de los docentes para enseñar esos saberes en la educación secundaria. A la vez, los saberes sociales en la ENS posibilitaron las condiciones para la profesionalización de las disciplinas de las ciencias sociales en la educación superior. De modo que, cuando fue desmontada la ENS, se abrieron programas de ciencias sociales en las universidades. Así, se

comenzaron a formar científicos sociales y las disciplinas de las ciencias sociales se especializaron, la mayoría tomando distancia de la educación y la pedagogía (Álvarez, 2013; Martínez, 2022). La pregunta es: ¿cómo se relacionan estas dinámicas de las ciencias sociales con el programa de Ciencias Sociales de la Udenar?

En la Universidad de Nariño, la LCS se creó en 1970. Para ese entonces, la malla curricular se estructuraba a partir de: a) materias de la especialidad: historia y geografía, b) materias teórico-metodológicas de las ciencias sociales, c) pedagogía y educación. Las discusiones al interior del programa avalaban la tendencia disciplinar y positivista en la forma de pensar, investigar y enseñar las ciencias sociales, pues en ese tiempo otras miradas poco hacían parte de las reflexiones académicas. En 1974, se realizó una autoevaluación de la Facultad de Educación, de la cual hacía parte la LCS. La discusión se situó en los referentes teórico-conceptuales: positivismo o materialismo histórico, la relación teoría-práctica, las disciplinas de las ciencias sociales y la pedagogía, y el objetivo de formación: ¿para qué se forma?, ¿para aportar al establecimiento o para transformar la sociedad?

El resultado fue el proyecto de un nuevo plan de estudios que mantenía las disciplinas e incluía los estudios de área (geografía de América Latina, del este asiático y Oceanía, o de la URSS) desde una visión marxista. Se suprimieron las materias de pedagogía y se estableció que el sentido de formación era que los profesionales aportaran a transformar la realidad social, y más aún, a cambiar el sistema capitalista. Además, se planteó que los estudios históricos y geográficos regionales debían ser parte de la formación del licenciado. La propuesta fue aprobada en 1975. La administración central exigió incluir materias de educación y pedagogía, que pasaron de 17 en el plan de 1970 a cero y ocho en los planes de 1974 y 1975, respectivamente (Erazo, 2015).

La organización curricular mencionada, con algunas reformas, se mantuvo vigente hasta 1999. Tanto la perspectiva positivista como la marxista plantearon, desde dos

caras diferentes, que las sociedades se rigen por leyes universales que se orientan en un sentido: una sostiene que es hacia el capitalismo y la otra que es hacia el comunismo. Así las cosas, el plan de estudio de 1970, pensado desde el positivismo, se organizó en una estructura centrada en lo disciplinar. Lo mismo sucedió con el plan de estudios de 1974-75, aunque este incorporó los estudios de área desde el materialismo histórico y dialéctico; también incluyó la enseñanza de la historia y la geografía regional a partir de corrientes como la microhistoria y la historia local y regional. En todo caso, el currículo que privilegiaba las disciplinas permaneció, con algunas variaciones, entre 1970 y 1999.

Entre las implicaciones de abordar las ciencias sociales a partir del énfasis en la transmisión de contenidos de las disciplinas se puede mencionar: a) los docentes centrados en las disciplinas solían generar posiciones hegemónicas en cuanto al saber, marcaban territorios en su saber y en sus formas de enseñar; b) el docente asumía el lugar de quien enseña, por lo que predominaba su voz; c) los fenómenos sociales se abordaban desde una sola mirada: lo disciplinar; d) las disciplinas se delimitaban con poco diálogo con otros saberes, e) había profesores que dentro de la misma disciplina se subespecializaban, por ejemplo, en historia antigua o geografía socioeconómica de Colombia; durante décadas, ese fue su lugar de enseñanza sin salir a otros campos de la misma disciplina; f) la Universidad administraba los programas académicos a partir de la concepción de materias y asignaturas.

Treinta años con esa forma de pensamiento y docencia dejaron huellas en el proceso de pensar, enseñar e investigar las ciencias sociales. Sin embargo, las dinámicas sociales se trastocaron desde finales del siglo XX. Con ello, las ciencias sociales se reestructuraron y cuestionaron la universalización de las ciencias y los saberes, así como los metarrelatos del positivismo y el marxismo. En consecuencia, las estructuras de las ciencias a partir de las disciplinas y los estudios de área fueron afectadas y se hizo necesario abrir el conocimiento hacia lo inter y transdisciplinar. Esto implicó nuevas exigencias para los docentes y estudiantes de

las ciencias sociales. Asimismo, se propusieron otras posibilidades de pensar, investigar y enseñar las ciencias sociales. Surge entonces la pregunta: ¿qué sucedió en la Licenciatura a partir de las nuevas condiciones que se van imponiendo en las ciencias sociales?

De lo disciplinar a los encuentros con docentes de varias disciplinas

A finales del siglo pasado, el modo de ser del capitalismo se estaba transformando. En consecuencia, otras demandas se hacían a la educación superior. La Universidad de Nariño se estaba vinculando a las nuevas dinámicas educativas a partir de la formación de los docentes en programas de posgrado. Con ellos, llegó la Enseñanza Problemática a la LCS. Aquí cabe preguntarse: ¿Cómo se generaron las condiciones académicas para el cambio de lo disciplinar y los estudios de área a la enseñanza problemática? ¿Cómo se relacionaron los encuentros de varias disciplinas con la Enseñanza Problemática?

La construcción teórico-pedagógica de la EP se originó en la antigua Unión Soviética. De ahí pasó a Cuba, país que más la ha trabajado en América Latina. A la Udenar llegó en la segunda mitad de los noventa del siglo XX, cuando, en convenio con la Universidad INCCA de Colombia, el programa de biología gestionó la maestría en Modelo de Enseñanza Problemática. Miguel Gómez, docente adscrito al DCS, cursó dicha maestría (Gómez, Insuasty y Soto, 1998) y era directivo de la administración central; en ese contexto se propuso la implementación de la EP en la autoevaluación realizada en 1999. La EP se aplicó al programa con la denominación de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, siguiendo el Decreto 0272 de 1998. Los principales referentes de la enseñanza problemática se tomaron de Majmutov. El libro de este autor fue publicado en Cuba. En la Udenar se utilizó la versión de Cogollo (1994).

La organización de los SP en preguntas problemáticas hace parte de la conceptualización de la EP. Así, en la versión de Cogollo (1994), la EP se

fundamenta en dos núcleos de la dialéctica: la contradicción y la problematicidad. La contradicción reconoce que, a los fenómenos y procesos, les son inherentes contradicciones dialécticas. La enseñanza se considera un proceso dialéctico en el que una de las contradicciones se da entre lo que el docente enseña y lo que el estudiante aprende. La problematicidad alude a una regularidad psicológica en la que la identificación de datos contradictorios en una situación problémica genera un proceso de pensamiento encaminado a su solución. En la EP, la didáctica se orienta al proceso de salida de situaciones problémicas que pueden surgir cuando se plantean problemas. Ahora bien, la formulación de problemas se puede expresar mediante preguntas y estas se constituyen en una tarea que debe ser resuelta por el estudiante. Así, mediante las preguntas problémicas se pueden crear situaciones problémicas.

En cuanto a la posibilidad de abordar la pregunta del SP con la presencia simultánea de los docentes encargados de enseñar las disciplinas, en la acreditación previa del programa (Udenar, 1999, p. 39) aparece que la estrategia metodológica es la problematización–investigación–proyección y que “los problemas requieren ser abordados desde diversas disciplinas, esto explicita la interdisciplinariedad en el análisis pedagógico y disciplinal”. Así, desde el inicio de la propuesta se estaba pensando en la interdisciplinariedad. En la Maestría en Modelos de Enseñanza Problémica se utilizaron documentos sobre investigación interdisciplinaria (Bohórquez, 1995), pero ahí no se evidencia una relación directa entre EP y la interdisciplinariedad.

El trabajo de grado de Gómez et al. (1998) no se asocia con la acreditación previa del programa y en los textos de la EP no se muestra como base la pluri, multi, inter o transdisciplinariedad. Por ello, se sugiere que, además de la EP, se dieron otras condiciones académicas que propiciaron el encuentro de los docentes para enseñar las ciencias sociales como resultado de la expansión académica de la interdisciplinariedad, y sus categorías asociadas, a escala mundial y nacional con incidencia en la Udenar.

En la dinámica mundial, a finales de los sesenta del siglo XX, emerge un movimiento de científicos y académicos europeos, entre los que estaban Edgar Morin y Jean Piaget, para los cuales la interdisciplinariedad es un modo de integrar los conocimientos y abordar los problemas complejos. Los organismos internacionales apoyaron al movimiento en el tema de educación superior y su relación con las ciencias sociales. La OCDE organizó en 1970 la conferencia titulada: La interdisciplinariedad, problemas de enseñanza y de investigación en las universidades; en las memorias publicadas se establecieron los conceptos de pluri, multi, inter y transdisciplinariedad. La Unesco promovió eventos en aras de la integración de los saberes en los currículos, entre 1983 y 1985. Además, desde finales del siglo XX, aumentaron los programas académicos y centros de investigación interdisciplinar (Uribe, 2012). En ese contexto se puso en cuestión la estructura disciplinar e incluso la multidisciplinar. En contraste, se posicionaron las opciones que volvieran flexibles y permeables las disciplinas. Por ende, las disciplinas fueron tildadas de insuficientes, en cambio, la inter y la transdisciplinariedad se posicionaron como modelos ideales para la investigación y la educación.

La articulación de la interdisciplinariedad en el ámbito institucional se corresponde con el capitalismo académico, dado que desde los años 80, el neoliberalismo se estaba reorganizando, entre otros, con la expansión de la acumulación de valor mediante el trabajo intelectual y el conocimiento. En lo que respecta a la educación, desde entonces se necesita que las instituciones formen sujetos con competencias flexibles y habilidades para el trabajo en equipo a fin de crear nuevos productos en forma colectiva. La ampliación contemporánea de la interdisciplina, junto a sus categorías asociadas, es interpretada por Valdebenito (2021) como parte de las transformaciones del capitalismo conducentes a constituir al obrero intelectual colectivo. Este tipo de obrero está conformado por equipos de trabajo que cooperan en la reflexión y resolución a partir de problemas o productos concretos. Se materializa en la creación de centros de investigación interdisciplinaria avanzados

y ha mostrado ser más productivo que el trabajo individual y aislado. Aunque la interdisciplina está asociada a la innovación en los modos de producir conocimiento para la valorización del capital, también ha sido reclamada por corrientes intelectuales decoloniales, feministas y ecologistas, vinculadas con luchas antihegemónicas.

A escala nacional, la legislación educativa posibilitó la integración de las asignaturas en la educación básica. El decreto 1002, del 24 de abril de 1984 instituyó a las ciencias sociales como área de formación común en la Educación Básica y en la Educación Media Vocacional. La Ley 115 de 1994 determina que los grados de la educación básica se estructuren mediante un currículo común conformado por áreas obligatorias y fundamentales. Una de estas áreas era las Ciencias Sociales, integrada por historia, geografía, constitución política y democracia. No obstante, la integración curricular no prosperó en la mayoría de los casos. Según Aguilera (2017), en la educación básica, las asignaturas prevalecieron en las prácticas de los docentes, en los textos escolares y en la formación en las universidades hasta fines de los años 90. Para el MEN (2002), con la reforma de 1984 circularon discursos de integración de las ciencias sociales entre instituciones, docentes y textos, pero en la cotidianidad se siguió un enfoque informativo basado en asignaturas aisladas, en especial historia y geografía. Álvarez (2019) encuentra similitudes en la actualidad.

Entre las causas de la baja integración estarían: a) la mayoría de las universidades forman a los profesionales con un enfoque disciplinar y con poca comunicación entre las disciplinas; b) los profesores trasladan la lógica de las disciplinas a la Educación Básica y Media, de la forma que se abordan en la Universidad. Además, ellos basan la experiencia de trabajo con disciplinas separadas; c) los textos de ciencias sociales dividen los contenidos en capítulos separados por disciplinas; d) en las instituciones poco se promueve el trabajo en equipo, e) la noción de ciencias sociales escolares ha separado las disciplinas durante mucho tiempo; f) las pruebas de Estado, por varios años, evaluaron las disciplinas por separado; g) las ciencias

sociales tratan una gran cantidad de temas y contenidos obligatorios (Aguilera, 2017; Álvarez, 2019; MEN, 2002).

En la educación superior, el decreto 272 de 1998 determinó que los programas académicos en educación tenían como disciplina fundante a la pedagogía orientada a generar conocimiento propio con articulación interdisciplinaria. Esto era parte de la reforma curricular con la que el MEN buscaba que la pedagogía fuera el referente central de los programas de educación, quitando el foco de los saberes específicos. Para ello, fue obligatorio que los programas de educación cumplieran los requisitos de acreditación previa. Además, se enviaron a expertos para que asesoraran dicha acreditación, uno de ellos conocía la EP. En la Udenar, ellos prescribieron que se debía renovar o proponer currículos que superaran las asignaturas (P. Santacruz, entrevista, febrero 2022). El decreto también conllevó cambios curriculares al viabilizar que unidades académicas, diferentes a las facultades de educación, se encargaran de los núcleos de saber educativo-pedagógico. Este era el caso del programa, que ahora pertenecía a la Facultad de Ciencias Humanas.

En la Universidad de Nariño, se organizó el Comité Central de Acreditación para atender la reforma curricular, lo que generó espacios para la discusión sobre currículo, pedagogía y docencia, así como para socializar y posicionar las propuestas de las licenciaturas. En el Departamento de Artes Visuales se presentaron propuestas inspiradas en la Universidad Autónoma Metropolitana de Xochimilco. Esta institución, creada en México en los años 70 del siglo XX, tiene un modelo educativo basado en un sistema modular que vincula las funciones de docencia, investigación y servicio con problemas del contexto. Ahí los problemas se asumen como objetos de transformación que se abordan desde diferentes disciplinas. Desde sus orígenes, se planteó la necesidad de la multi e interdisciplinariedad (Ysunza et al., 2019).

En la Facultad de Artes, pensando en superar las asignaturas, se hicieron propuestas basadas en una dialéctica entre módulos, seminarios y talleres de

investigación. En el proyecto curricular del programa de Diseño Gráfico y Multimedial se evidencia que la estructura curricular se pensó como un bloque temático al que podían concurrir docentes de varias disciplinas para interactuar en función de un objeto de transformación. Con ello, se pretendía cambiar la práctica monóloga por el diálogo y la integración académica. En el bloque, coordinado por un docente, se definiría la cantidad y momento de participación de los demás docentes: "puede darse el caso de contrataciones a docentes o profesionales específicos por lapsos inferiores a un semestre (...). En cualquier caso, deben proveerse siempre los momentos de integración trascendentales para la activación de los módulos y del currículo en general" (Udenar Facultad de Artes, 2000, p. 62). La propuesta inicial fue considerada inviable por la administración central. No obstante, se aceptó que varios docentes estuvieran en un mismo espacio académico, lo que se implementó en las licenciaturas de la Udenar.

En el DSC ya se había declarado, en su visión institucional, que la razón de ser estaba en el conocimiento científico relacionado con el saber interdisciplinario. En una autoevaluación se definió la meta de reestructurar las programaciones mediante procesos interdisciplinarios en aras de la formación integral (Udenar DCS, 1997). Los docentes asistían a los espacios institucionales organizados para la acreditación previa, y la docente Claudia Afanador, adscrita al DSC, tenía la experiencia previa de compartir la clase junto a otros docentes en la Licenciatura en Música. Asimismo, la composición de los docentes estaba cambiando: algunos se estaban jubilando o pasaron a otros programas derivados de la licenciatura; en 1999 quedaban tres docentes de tiempo completo, dos de ellos como directivos de la administración central, y tres de Hora Cátedra.

Estos últimos se desempeñaban en la educación básica y media, así, fueron el puente para vincular las orientaciones del MEN que fomentaba renovaciones en ese nivel educativo. En este contexto, los docentes se decantaron por un currículo pensado como un proyecto de investigación, cuya metodología era la EP, que articula el encuentro de docentes para enseñar las ciencias sociales. Después

entraron otros docentes que actualizaron el repertorio de las ciencias sociales y mostraron apertura al diálogo en el trabajo conjunto (J. Tobar, 2022).

La renovación de la LCS se realizó en el contexto histórico de los acontecimientos anteriores. Los docentes que lideraron la respuesta al decreto 072 de 1998 optaron por la EP como metodología, organizando preguntas problémicas para ser abordadas por todo el grupo de docentes del SNP. Con ello, diseñaron un camino para enseñar las ciencias sociales de una manera diferenciada al plan de estudios anterior. Pero en la práctica, ¿cómo se implementó la EP en un programa académico que por treinta años había trabajado desde lo disciplinar? ¿Qué significaba el abordaje de un SP entre varios docentes encargados de la enseñanza de las disciplinas?

De plan de estudios a clases con la Enseñanza Problemática

La Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales fue el lugar académico en el que se inició la materialización de la Enseñanza Problemática y, en particular, en el que se propiciaron los espacios-tiempos para abordar la pregunta de los SP con la presencia simultánea de los docentes que enseñaban las ciencias sociales. Pero ¿cómo se trabajaban los SP? Ello ha pasado al menos por tres momentos, como se evidenciará a continuación.

Momentos de tensión, 2000-2003

El currículo del programa se diseñó como un proyecto de investigación, cuya metodología para abordarlo era la EP. El plan de estudios estaba estructurado en tres NP: I. Identidad, destinado a formar en la identidad antropológica, histórica y psicológica. II. Disciplinal, orientado a la formación en historia y geografía mundial, nacional y regional. III. Pedagógico, para la formación en pedagogía general, didáctica y valores. Cada NP estaba conformado por: a) varios SP expresados en preguntas, b) subnúcleos de contenidos en los que se indican los conocimientos

básicos, c) la estrategia metodológica, en la que se identifican métodos de la EP junto a otras estrategias, d) propósitos y e) colectivo docente, en el que se menciona a los diferentes profesionales. Por ejemplo, en el NP I está: antropólogo, sociólogo, historiador, abogado, psicólogo y estadígrafo (Udenar LCS, 1999).

Una vez presentados los NP, se describe cada SP mediante los siguientes descriptores: a) pregunta, b) subnúcleos de contenido, c) logros, d) estrategia pedagógica, e) colectivo, en el que se menciona al grupo de docentes encargados del SP, entre 4 a 6 docentes por SP, f) evaluación y g) tiempo (Udenar LCS, 1999). Se organizaron dos SP por semestre, cada uno para ser abordado al mismo tiempo por los estudiantes y el grupo de docentes. Uno se trabajaba en la primera mitad de semestre y el otro en la segunda mitad. Cada SP tenía programado un espacio-tiempo de dos horas dos veces a la semana para el encuentro de todos los docentes y estudiantes. El tiempo restante debía dedicarse a la lectura y demás trabajo.

De acuerdo con una profesora, se esperaba que la aplicación de la EP fuera la siguiente:

Un grupo de profesores abordan la pregunta problémica desde diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales como historia, geografía, psicología y sociología. Los profesores preparaban las temáticas desde sus disciplinas para que los estudiantes pudieran dar respuesta al finalizar el semestre a la pregunta problémica. Además, se planificaba la metodología de trabajo, las lecturas previas que el estudiante debía hacer para llegar a clase y las salidas de campo o actividades de investigación que debían realizar los estudiantes. Se organizaban los temas a abordar para que cada profesor planteara las lecturas que debía hacer el estudiante desde cada disciplina y se planificaba respecto al profesor que iba a dirigir el colectivo en cada sesión. Se aspiraba a que los estudiantes participaran activamente y se dieran relaciones de horizontalidad en la medida en que todos participaban en la discusión, exposiciones, foros, etc. (Claudia Afanador, 2022).

La idea era abordar la pregunta desde varias disciplinas incentivando el diálogo. Pero la cotidianidad era otra. Según testimonios de un egresado de la Licenciatura, el rol de los participantes no estaba definido. Así, frente a la pregunta: ¿cómo trabajaban los estudiantes en los SP? Respondió: "Como no se tenía clara la metodología, los estudiantes se limitaban a participar de acuerdo con lo que los docentes programaran. (...) más bien, los estudiantes tenían un papel de receptores y su participación no era muy activa" (I. Tovar, entrevista, diciembre, 2022).

Sobre el papel del docente, una egresada al responder la pregunta ¿cómo trabajaban los profesores en los SP? manifestó:

El trabajo de los docentes no era muy claro, si bien los docentes entraban y discutían en la clase, uno de ellos era el que lideraba el proceso, pero muchas veces solo se discutía sobre un tema en particular, pero no se llegaba a algo en concreto. Además, los docentes no tenían muy claro la metodología de la Enseñanza Problémica más bien parecía una clase tradicional dictada por tres profesores. (K. Luna, 2022)

En otras palabras, años de formación y enseñanza en el campo disciplinar dificultaban el trabajo en un espacio común para varias disciplinas en esos momentos. Entonces, prevaleció la disciplina y, en alguna medida, la multidisciplinariedad. Los docentes concuerdan en que no tenían claridad en la EP, tampoco en lo que tenían que hacer con los demás docentes. Por eso, se dividían las temáticas y trabajaban por turnos en los que un profesor asistía al salón de clase. O estaban los tres, pero se acordaba quién de los docentes conducía la clase y los demás profesores y estudiantes asumían la actitud de receptores. Pese a las continuidades, se observan algunas modificaciones: a) se desestructura el diseño del programa planteado a partir de materias, b) existen preguntas en común para ser pensadas por disciplinas distintas, c) se crea un espacio/tiempo institucionalizado para que se encuentren todos los docentes y los estudiantes.

El tránsito del plan de estudios anterior a la EP también estuvo anclado a otras situaciones: a) la primera cohorte con la malla curricular en la EP visibilizaba que los estudiantes matriculados en el plan previo trabajaban por asignaturas y asistían a clase presencial con más frecuencia, por lo que pedían volver a ese esquema; b) profesores que pedían asignación de labor en el plan organizado por materias porque no querían participar en los encuentros con los otros docentes; c) problemas para asumir el diálogo entre disciplinas; d) dificultades para establecer relaciones de poder-saber más horizontales, dado que, entre otras cosas, los docentes se situaban en el papel de quien enseña y les costaba asumir el papel de quien enseña y aprende; f) varios estudiantes se resistían a desempeñar el trabajo independiente. Por ello, se programaron jornadas complementarias de lectura.

Lo anterior muestra que no fue suficiente tener una norma de amparo, un diseño y un espacio-tiempo institucional para los encuentros académicos que fomentaran el trabajo conjunto entre los docentes que enseñaban las ciencias sociales. ¿Qué otras condiciones se requirieron para dar forma al trabajo conjunto entre varios docentes en un programa de formación de licenciados en ciencias sociales?

Combinando las disciplinas y el encuentro de las disciplinas

Frente a las situaciones descritas anteriormente, en el segundo semestre de 2003 se replanteó la forma de abordar la EP en la Licenciatura. Para ese entonces, los dos SP se programaron paralelamente durante todo el semestre. Cada SP se subdividió en dos espacios-tiempo: uno de dos horas para el encuentro de los estudiantes y todos los docentes que conforman el SP y otro para las disciplinas, cada una con dos horas-semana a cargo de un profesor. Las directivas hicieron un llamado para que los docentes asistieran e interactuaran en el encuentro de las disciplinas y planearan el SP como un colectivo que trabajara la pregunta problémica, abordándola tanto en cada una de las disciplinas de las ciencias sociales.

En el espacio-tiempo para cada una de las disciplinas no hubo mayores tensiones, pues aquí el docente trabajaba solo, aunque a veces sin articular la pregunta problémica. Las dificultades continuaron situadas en el espacio-tiempo destinado al encuentro entre los docentes del SP, que ahora pasó a llamarse colectivo. Aunque se tenía el diseño, la pregunta era ¿cómo llevar esto a la práctica? Se sabía que estaría el grupo de docentes del SP y que la enseñanza giraría alrededor de una pregunta en común, pero ¿cómo gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje? La tensión continuó. Para el periodo 2004-2005, la composición de docentes estaba cambiando con la llegada de nuevos profesores. Algunos de ellos aplicaban metodologías que permitían pensar la pregunta desde múltiples miradas, incentivaban el trabajo independiente de los estudiantes y se preguntaban por el sentido del colectivo. Otros profesores y estudiantes continuaron apegados al modelo del anterior plan de estudios que estaba terminando.

Hasta 2005, año en el que están egresando los estudiantes del plan de estudios previo, algunos docentes y estudiantes solían expresar resistencia a trabajar a partir de la EP, así se tiene que: a) en algunos casos, se continuó con una concepción de enseñanza centrada en la exposición de contenidos, b) los estudiantes dependían de los docentes para obtener información, ya que poco ejercitaban la lectura y la escritura previa, c) los docentes no tenían capacitación en EP, d) la concepción y metodología de los colectivos no se había afianzado, con ello, había baja participación de algunos docentes e incluso inasistencia, ya que se concebía que más que construir una relación para el aprendizaje, el docente estaba para dar información a los estudiantes y para esto con un docente era suficiente; f) no se dedicaba suficiente tiempo a la planeación y evaluación conjunta del SP.

Para los docentes no fue fácil transitar de estar solos con el grupo de estudiantes a compartir el trabajo con pares académicos (planeación, aplicación, evaluación). Por su parte, los estudiantes vivieron una mayor presión para que asumieran actitudes más activas en el aprendizaje. Esto incluso llevó a enfrentamientos con los docentes, así, hubo quejas de que los profesores se parecían a los de lecto-

escritura. En los colectivos se generaron conflictos cognitivos que se expresaban en la incertidumbre por las múltiples posibilidades de pensar la pregunta problémica. Por ello reclamaban, pero ¿quién dice la verdad?, o ¿dónde está la verdad?, dado que se esperaba una respuesta y no varias. No era fácil asumir un rol más activo, pues se estaba habituado a la versión del docente y ahora se debía buscar información y leer para entrar en el diálogo suscitado a partir de las preguntas.

En breve, en 2003 se realizó una modificación en la aplicación de la EP que consistió en trabajar la pregunta problémica en dos escenarios durante todo el semestre: uno a cargo de los docentes de cada disciplina y otro en el que se encontraban el conjunto de los docentes del SP. Aunque siguieron las dificultades, dichos reacomodos parecen ser una de las condiciones que posibilitaron mantener los encuentros con la presencia de varios docentes. Contrario a lo que pasó en las otras licenciaturas en la Udenar, en las que no hubo continuidad en la aplicación del trabajo simultáneo de los docentes.

Normalización de los encuentros de las disciplinas

En 2006, toda la comunidad académica del programa estaba trabajando con la malla curricular de EP propuesta en la licenciatura. Ya hubo poco lugar para los cursos por asignaturas debido a que terminó el plan de estudios previo, en el que estaba matriculado el último grupo de estudiantes de la LCS. Para entonces, había mayor identidad con el programa basado en la EP y más aceptación de los colectivos, situación a la que contribuyeron las políticas sobre la calidad de la educación superior asociadas a la autoevaluación.

En ese momento, el Estado colombiano había organizado las políticas de educación superior mediante el discurso de calidad educativa. El decreto 2566 del 10 de septiembre de 2003 reglamentó 15 condiciones mínimas de calidad para poder ofrecer y desarrollar un programa académico. El reconocimiento de esas

condiciones se hacía mediante el Registro Calificado. La resolución del MEN 1036 de 2004 especificó las características para los programas de educación. Así las cosas, en la licenciatura se propició el proceso de autoevaluación. Desde el segundo semestre de 2004, se encuentran reportes de autoevaluación que enfocan la atención en la EP y en los colectivos. En noviembre de ese año, entre los criterios de una autoevaluación está: "Aportes del colectivo a la formación de los futuros docentes en ciencias sociales".

Entre 2005 y 2006 se hicieron varias reuniones, talleres y conferencias sobre EP y los colectivos (DCS, 2006b). Ejemplo de ello es que en 2005 los profesores y estudiantes llevaron a cabo una evaluación de colectivo en clase con los siguientes ítems: a) ¿Qué es un colectivo?, b) ¿Qué esperan del colectivo?, c) Sugerencias, d) Dificultades, e) Fortalezas. En ese año se inauguró el encuentro Diálogos, Vivencias e Integración. Se trataba de un evento destinado a actividades académicas, recreativas y evaluativas con el fin de reflexionar sobre los debates académicos de las ciencias sociales y el quehacer pedagógico. En esta versión y la siguiente, celebrada en 2006, la enseñanza problémica y los colectivos fueron objeto de evaluación. En la plenaria del evento en 2005 se planteó: a) Falta de acuerdo previo entre los profesores para realizar los colectivos, b) Aprecio por los colectivos y la interdisciplinariedad, c) Monopolización de la palabra por parte de ciertos profesores y estudiantes (DCS, 2006a). Para entonces, algunos docentes incorporaron métodos de la EP, en especial la búsqueda parcial, la conversación heurística y ejercicios de investigación.

En esta autoevaluación se evidencia que la tensión subsistía frente a los colectivos; no obstante, los estudiantes expresaban una valoración positiva de ellos. Los cuestionamientos ya no se centraban en eliminar el encuentro de las disciplinas de las ciencias sociales, sino en mejorar los procesos. Además, se iba volviendo común concebir estos espacios como propicios para la multi e interdisciplinariedad.

El estudiante con Erazo definía así al colectivo:

Es un acontecimiento académico, en el que participan todos los docentes y estudiantes responsables de un sub-núcleo problémico para poner en escena el diálogo de saberes a fin de construir multi, inter o transdisciplinariedad. Es, por lo tanto, un espacio donde se posibilita el discurso intertextual de las diferentes disciplinas en un espacio-tiempo concreto de la estructura académica del programa de ciencias sociales. (Víctor Erazo, 2006b, p. 23)

En 2008 se estaba escribiendo el Proyecto Educativo del Programa (PEP). Entre las condiciones de calidad del decreto 2566 de 2003, una hace referencia a los aspectos curriculares que, además de la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa, pregunta por las estrategias orientadas al trabajo interdisciplinario y en equipo. Los docentes, en especial de pedagogía, estudiaron los textos disponibles sobre EP, el documento de acreditación previa del programa y los lineamientos del MEN para la educación básica. Con esto y con la descripción de los colectivos sustentaron los puntos requeridos en las condiciones de calidad mencionados (Udenar DCS, 2009). Ello se plasmó en el texto que fue aprobado como PEP en 2008 por el Consejo Académico y en 2010 se obtuvo el Registro Calificado del MEN por 7 años.

En esa autoevaluación se trató de identificar las características de la EP y plasmarlas en los programas académicos. No obstante, en posteriores autoevaluaciones se evidenció que varios docentes no tenían apropiación conceptual de la EP y del quehacer en el colectivo. Por ello, en 2012 y 2013 se organizaron seminarios de capacitación docente. En 2012 se preguntaba: ¿Qué es la enseñanza problémica? ¿Qué metodologías se utilizan en la EP? ¿Cuál es la relación entre la EP con la investigación y la evaluación? Práctica pedagógica de la EP en la licenciatura y EP en la licenciatura (DCS, 2012). Esto promovió que se retomaran los métodos de la EP. Villota (2014) encontró que estudiantes y docentes

tenían una amplia aceptación de la EP y de los colectivos. Aun así, se requieren otros estudios que permitan dilucidar si los procesos de enseñanza-aprendizaje en los encuentros de docentes en el programa se pueden caracterizar desde la pluri, multi o interdisciplinariedad.

Conclusiones

En la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Udenar, la enseñanza de las ciencias sociales se abordó con una tendencia disciplinar durante treinta años (1970-2000). La modificación de este modo de trabajo, por el encuentro de los profesores de las disciplinas de las ciencias sociales en un mismo espacio-tiempo, se sitúa en el contexto histórico del capitalismo académico y es efecto de su incidencia en el campo educativo a diferentes escalas. En correspondencia, desde finales del siglo XX se busca formar a un sujeto con características acordes al trabajo colaborativo, la flexibilidad y el trabajo en equipo. La articulación a escala nacional fue realizada mediante el MEN, que fomentó el cambio curricular. Para la educación superior, la emisión del decreto 0272 de 1998 exigía el cumplimiento de unos requisitos para la obtención de la Acreditación Previa. Esta condición obligatoria para la continuidad de los programas implicó para la Udenar adecuar las licenciaturas a la nueva normativa y, además, buscar superar las asignaturas, como lo prescribieron los expertos enviados por el MEN.

Dado que la articulación de los procesos educativos es jerarquizada pero no lineal, y que los diferentes actores actúan en interacción mutua, con cierto margen de posibilidades, los contornos de las experiencias educativas se delinean de modo particular. Así, los docentes negociaron una malla curricular distinta, con metodología EP y el encuentro de los docentes en un mismo espacio-tiempo para la enseñanza de las ciencias sociales, cuando el diálogo entre las disciplinas estaba ganando legitimidad en el campo educativo, aunque su aplicación era poco frecuente. Además, tuvo continuidad pese a las tensiones generadas, entre otras cosas, porque la EP del programa se posicionó como válida en los nuevos lineamientos de calidad de la educación superior. Entonces, las condiciones que

posibilitaron la EP y, con ello, los encuentros de las disciplinas también resultaron de la agencia de los actores de la licenciatura y de la Udenar.

Ahora bien, Valdebenito (2021) constata que hoy son heterogéneas las experiencias que se apropian de la interdisciplina y de sus categorías anexas. Por ello, cabe preguntarse, en las condiciones y posición de un programa de pregrado de una universidad oficial regional: ¿para qué se forma en EP y el encuentro de las ciencias sociales? ¿Responde a la constitución del obrero colectivo funcional, al proceso de subsunción del trabajo intelectual en la valorización del capital? ¿A la reflexión y enfrentamiento de los problemas concretos del contexto? ¿O a la producción de insumos orientados a transformar las relaciones de poder en las luchas contra-hegemónicas vinculadas al uso de la educación y el conocimiento en el capitalismo académico? Problematicar a partir de preguntas como las enunciadas y detallar los procesos que suceden en dichos encuentros de docentes y estudiantes (multi, pluri, interdisciplinariedad u otros) invita a nuevas investigaciones.

Referencias

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios15.27>
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. IDEP.
- Álvarez, A. (2019). Historia de las ciencias sociales escolares: ¿se necesita la asignatura de Historia? En H. Figueroa (Presidente), *Memorias XIX Congreso Colombiano de Historia, Mesa Saberes y disciplinas escolares* (pp. 4-12). Armenia, Asociación Colombiana de Historiadores.
- Bohórquez, A. (1995). *Investigación interdisciplinaria*. UNINCCA.
- Cogollo, N. (1994). *La enseñanza problémica M.I. Majmutov. Versión resumida y adaptada*. Norcomo.

- Departamento de Ciencias Sociales. (2006a). *Primer boletín informativo*. Pasto.
- Departamento de Ciencias Sociales. (2006b). *Segundo boletín informativo*. Pasto.
- Departamento de Ciencias Sociales. (2012). *NotiSociales No. 11*. Pasto.
- Erazo, M. (2015). *Representaciones de nación desde la región: una generación docente - dos campos de poder, 1970-1989*. Universidad de Nariño.
- Erazo, V. (2006). Los colectivos como herramienta de la enseñanza problémica en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. En *Departamento de Ciencias Sociales Segundo Boletín Informativo*.
- Gómez, M., Insuasty, E., & Soto, F. (1998). Activación de las esferas de la inteligencia [Tesis de maestría, Universidad de Nariño].
- Martínez, N. (2022). Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la historia: explorando lo visible y lo enunciable. *Pedagogía y Saberes*, 57, 61-80. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13983>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Magisterio.
- Universidad de Nariño, Departamento de Ciencias Sociales. (1997). *Proceso de autoevaluación*.
- Universidad de Nariño, Departamento de Ciencias Sociales. (2009). *Proyecto Educativo del Programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales*. Pasto.
- Universidad de Nariño, Facultad de Artes. (2000). *Proyecto curricular: Diseño Gráfico y Multimedia*.
- Universidad de Nariño, Licenciatura en Ciencias Sociales. (1999). *Acreditación previa*. Pasto.
- Uribe, C. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística*, 73, 147-172.
- Valdebenito, J. (2021). Apuntes sobre interdisciplina y capitalismo académico. *Revistas Izquierdas*, 50(40), 2945-2964. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50492021000100240>
- Villota, R. (2014). La interdisciplinariedad: un diálogo de saberes en la enseñanza problémica de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias

- Sociales (LEBCIS). 1998-2012 [Tesis de pregrado, Universidad de Nariño].
- Wallerstein, I. (2016). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reconstrucción de las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Ysunza, M., Bravo, A., Fernández, M., García, R., Arbesú, M., & Soria, F. (2019). *Hacia la revitalización del Sistema Modular de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco*.