

Parte II

Formación profesional

- Enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades para otra educación en el sur global.
- Transformaciones necesarias a la educación remota: puntos claves para la reflexión.
- Narrativas de saberes: a etnografia no estágio supervisionado da formação de professores de sociologia.

Capítulo 2.1

Enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades para otra educación en el sur global

Eduard Moreno
eduardmorenot@javeriana.edu.co

Oscar Cuesta
ocuesta@javeriana.edu.co

Rennier Ligarretto
rennierligarretto@javeriana.edu.co
Pontificia Universidad Javeriana

<https://doi.org/10.61728/AE20250133>



Resumen

El presente texto desarrolla una propuesta formativa posgradual para reconocer otra educación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades a partir de explorar epistemologías propias del Sur global como forma de producir científicos sociales críticos. Para ello, se estructura una matriz comparativa entre maestrías de CSH en Latinoamérica con el objetivo de proponer una maestría en la enseñanza de las CSH que vincule saberes propios del Sur global. Como resultado se evidencia la urgencia por reconocer a la enseñanza como una práctica que no está subordinada al currículo y la mediación tecnológica como posibilidad de transformación didáctica para senti-pensar el mundo.

Introducción

Actualmente, en Colombia, el campo de las ciencias sociales y las humanidades (CSH) atraviesa un momento ambivalente. Es evidente un declive del interés de jóvenes y adultos por la formación en las CSH, lo que ha significado una reducción sistemática en la matrícula para las instituciones de educación superior en los últimos años (Palacio, 2023). Este desinterés, agudizado después de la pandemia, pero que se viene expresando desde el 2017,¹ obedece a múltiples factores que difícilmente podemos tratar en su

1 Solo basta ver las cifras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en términos de la matrícula nacional por áreas de conocimiento. Es evidente que entre el año 2019 y el 2023 se viene presentando una disminución progresiva en los jóvenes interesados en las Ciencias Sociales y Humanas. De los 441.553, estudiantes matriculados a nivel nacional en Ciencias Sociales durante el 2021, pasamos a 425.659 en el 2022 (Ver: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>). Tendencia que se agudiza al revisar la cifras para la universidad privada. Solo por tomar algunos ejemplos: en la Universidad de los Andes, según sus cifras internas, entre el 2017 y el 2023 en la Facultad de ciencias sociales hubo una disminución de 500 estudiantes en pregrado (Ver: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizDI4ODBM-MGMtM2ZkOC00ZTBmLWEzODItNGEyNDJkOTAyYzJlIiwidCI6ImZhYmQwN-DdjLWZmNDgtNDkyYS04YmJlThmOThiOWZiOWNjYSIsImMiOiR9&pageName=ReportSection>). En la universidad Javeriana, entre el 2017 y el 2022, la Facultad de Ciencias Sociales afrontó una disminución de 200 estudiantes (ver: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoizOWVkdjJjEwNWUtNmM3NS00ZjNiLWl0eWVtMTliMzg3Z>

totalidad en este espacio, pero que tiene como una de sus principales causas la baja empleabilidad de los científicos sociales y humanistas, en tanto que no contamos con un campo de las ciencias sociales y humanas capaz de absorber a la mayoría de los profesionales. A esta condición se suma la continua aceleración y crisis del sistema capitalista que exige la producción constante de plusvalía en cada una de las actividades de los sujetos, y en este nivel de explotación las ciencias sociales y las humanidades no destacan por ser mecanismos de producción acelerada de capital.

Por el contrario, en las ciencias sociales y las humanidades encontramos un conjunto de posturas teóricas y metodológicas que nos permiten, desde la reflexión crítica, develar las contradicciones sociales producidas en el seno de ese mismo sistema capitalista. Esta condición nos lleva al siguiente elemento de la ambivalencia. Este fenómeno, de caída en las matrículas y de apatía hacia el estudio de las ciencias sociales, contrasta con la necesidad que tenemos de las ciencias sociales y las humanidades para comprender y responder a los problemas sociales, políticos, económicos y ambientales, que condicionan las contradicciones del sur global, y que, evidentemente, parten de la explotación agenciada por el norte global.

Este contexto, marcado por altos índices de desigualdad, diversificación de los factores de violencia, dificultades para acceder a las oportunidades educativas, baja movilidad social, etc., nos empuja a pensar que las ciencias sociales y las humanidades son una plataforma eficiente para formar críticamente a los sujetos capaces de agenciar los cambios que necesita el país y la región, desde una perspectiva rigurosa y crítica. No obstante, entendemos que estas perspectivas críticas que brindan las ciencias sociales y las humanidades sobre la realidad concreta deben ubicarse en un punto de inflexión y autocrítica que les permita reimaginar nuevos horizontes de sentido formativo. Así, este capítulo propone una comprensión de las ciencias sociales en el marco de otras epistemologías y didácticas que interpelan las formas de hegemonía epistémica, históricamente amarradas al sistema de producción capitalista.

Consecuentemente, desde la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, hemos venido

trabajando en una propuesta educativa inter y transdisciplinar que haga posible formar, a nivel posgradual, una masa crítica de profesionales de las ciencias sociales y las humanidades que, como agentes de transformación social, adquieran las herramientas, didácticas y epistemológicas, para la realización de los cambios necesarios que nos permitan pensar en sociedades más justas. Este objetivo toma fuerza si pensamos en el rol activo que muchos de los científicos sociales y humanistas de nuestro país desempeñan al interior del campo educativo. De ahí la necesidad de hacer una apuesta curricular que reconozca la potencialidad de este complejo campo del saber. Así, entonces, la potencialidad de esta propuesta se desdobra en el terreno de la pedagogía, la didáctica y el currículo.

Proponemos una maestría en la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades para la transformación didáctica. Para ello, asumimos que al formar sujetos críticos que reflexionen constantemente sobre su que-hacer implica abrir condiciones para profesores senti-pensantes capaces de agenciar, al interior del acto político educativo, procesos de transformación, de autocritica y de reconocimiento de sus propios saberes. Este ejercicio de autorreconocimiento hará posible disminuir la brecha entre la necesidad de ciencias sociales y humanas y el poco interés sobre las mismas. Se espera que estos sujetos reproduzcan los actos de resistencia que reconfiguren el campo educativo y despierte el interés de las nuevas generaciones por las ciencias sociales y las humanidades. Lo que además exige repensar los lenguajes por medio de los cuales estas disciplinas circulan en el ámbito escolar.

El objetivo es ofrecer a los científicos sociales y humanistas herramientas que les permitan conectar sistemáticamente el saber disciplinar de las ciencias sociales y las humanidades con el saber pedagógico y didáctico, vindicando la reflexión pedagógica más allá de un vademécum o recetario para dar clases, sino como un campo con pretensión epistemológica que permite una mirada crítica sobre el discurso hegemónico que han configurado las ciencias sociales y las humanidades en los últimos siglos.

Nuestro propósito es construir mecanismos educativos concretos que permitan combatir las desigualdades sociales y educativas que atraviesan las dimensiones culturales, políticas e intersubjetivas de los y las científicas sociales y humanistas que actúan en el territorio. Lo que proponemos es

un ejercicio de transformación múltiple. Es decir, una transformación de los sujetos y de sus contextos. Así, la transformación es concebida desde dos principios: el primero reconoce que la enseñanza como acción educativa para el cambio no es neutra, no está desprovista de un sentido político que le otorga el maestro, sino que la disposición colectiva del saber implica una postura crítica frente a la realidad, “posibilitando que los ‘oprimidos’ puedan participar en la transformación sociohistórica de su sociedad” (Freire, 1985, p.157). El segundo principio de la transformación implica reconocer que la enseñanza encuentra sentido en función del contexto en el que se desenvuelve, lo que conlleva que los científicos sociales y humanistas en formación identifiquen nuevas formas de ejercer ciudadanía a partir de una acción educativa para movilizar el pensamiento y la praxis para la transformación cultural del territorio (Dussel, 2001).

Esta propuesta asume que la enseñanza es una práctica educativa que por principio socializa, enculturiza y subjetiviza, lo que significa que su acción tiene incidencias en los sujetos que la ejercen o la reciben. En efecto, enseñar permite al enseñado no solo acercarse al saber de las ciencias sociales y humanas, sino sobre todo experimentar el encuentro con la cultura y la sociedad, es decir, vivir la interpelación de atender los parámetros que lo hacen ser en el mundo. De allí que la enseñanza pueda ser transformadora: porque incide en el ser del sujeto y, desde allí, en las posibilidades de su despliegue.

Fundamentación teórica

Discurso y saber pedagógico para el sur global

La educación es una práctica social de formar sujetos, particularmente a los nuevos miembros de la sociedad (Arendt, 1996). Esto implica que los sujetos devienen después de un proceso formativo (Bustamante, 2013), resultado de un encuentro con la cultura (enculturación) y la sociedad (socialización) que implica cualificación y subjetivación (Biesta, 2017).

Vista así, la educación como práctica social puede ser ejercida sin mayor reflexión, orientada por preconceptos o naturalizaciones (Runge y Muñoz,

2012); sin embargo, la posibilidad de cuestionar los elementos sociales, culturales, antropológicos e históricos que subyacen a la práctica permite a los científicos sociales formular teorías y conceptos para entenderla y, consecuentemente, planificarla.

Dichos cuestionamientos y teorizaciones se pueden hacer desde diferentes disciplinas, como la psicología o incluso la economía, lo que comúnmente se denomina ciencias de la educación; sin embargo, existe un campo que permite pensar la educación desde la educación misma: la pedagogía.

Defender la pedagogía como un campo autónomo no implica desconocer las ciencias de la educación, pero sí implica reconocer que los maestros pueden producir saber sobre su propia práctica (Zuluaga et al., 1988). La pedagogía es la reflexión e investigación de la educación con el objetivo de formular conceptos, teorías y metodologías de dicha práctica. Esto implica detener la práctica y cuestionar sus formas y propósitos, pero sobre todo poder tensionar y sospechar de los estereotipos o enunciados anquilosados que circulan en el sentido común.

Precisamente, en la educación contemporánea se han establecido incuestionables discursos hegemónicos que se toman por ciertos y terminan determinando la práctica de los maestros y maestras. Se podría hablar, siguiendo a Cuesta y Reyes (2022), de una condición subalterna en la medida en que los profesores y profesoras son formados y ejercen su labor desde prescripciones que someten la pedagogía, toda vez que le restan su capacidad reflexiva y la convierten en un vademécum de técnicas a aplicar.

Así, los discursos pedagógicos se han petrificado, ya que su circulación y reiteración los han convertido en sentido común, al punto que se toman como obvios o naturales, lo que ha reducido a la pedagogía a un listado de modelos que prescriben cómo debería ser la práctica. Evidentemente, esto agota la pedagogía, pues deja de ser un campo de indagación y se convierte en un esquema de aplicación. Por ello, hacer pedagogía pasa hoy por cuestionar esos enunciados que circulan y se dan por obvios.

En ese orden, la pedagogía implica un campo llamado a tensionar enunciados hegemónicos desde el norte global, que prescriben la práctica educativa desde deseables en apariencia necesarios, como los estándares de aprendizaje, pero que no son resultado de la discusión pública sobre el

sujeto y la formación del mismo, porque un elemento propio de la pedagogía es su dimensión política, que permite estar debatiendo qué sociedad se quiere construir y qué sujeto se debe formar para dicha sociedad.

En esa línea, es pertinente aclarar que una de las crisis de la pedagogía es que renunció a producir discursos desde concepciones de humanidad, pues sus fundamentos y formas ahora son impuestos por el mercado, de hecho, lo que se impone hoy son ideas posthumanistas que pretende superar lo humano a partir de la tecnología, de allí que Charlot (2014) plantee retomar la reflexión antropológica como fundamento pedagógico que tenga por base la aventura de lo humano. Esto es, a todas luces, una apuesta política del saber pedagógico.

Desde allí se justifica una propuesta de maestría en enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades, pues lo propio del maestro es la enseñanza, pero esta está captada, prescrita: el qué enseñar, para qué enseñarlo y cómo enseñarlo ya está definido, convirtiendo al profesor y la profesora en un operario del currículo, desvirtuándole toda su capacidad como intelectual. Hay que redescubrir la enseñanza (Biesta, 2022), porque es una práctica que da forma a los humanos a través de un encuentro con el saber, valga decir con el mundo, por lo que reduce la individualización y egocentrismo propia del capitalismo contemporáneo, toda vez que obliga al estudiante a dejar su yo (satisfacción inmediata) en paréntesis para atender algo que es más que él: la historia, la geografía, la política, en fin, el saber sobre el mundo.

Desde luego, en América Latina se ha defendido a los profesores como intelectuales transformadores (Valenzuela, 2013), y cuya formación procura la práctica reflexiva para no quedar como operarios de metodología (Quintero y Ordoñez, 2021). Además, el continente ha sido ejemplo de resistencia pedagógica, que muestra que los maestros no se someten dócilmente al orden semántico de las políticas educativas, organizándose contra imposiciones curriculares (Flores, 2009) y alimentando el debate intelectual (Peñuela y Rodríguez, 2006).

Por tal razón, reivindicar la enseñanza implica vindicar al maestro que la ejerce, pues los maestros hoy se han visto desplazados a un lugar más que secundario: es un acompañante al que le dicen qué hacer, desconociendo su autoridad (Arendt, 1996) y la capacidad de pensar y transformar su propia práctica desde una epistemología consciente y crítica (Zemelman, 2005).

El lugar del maestro y la didáctica contemporánea para Latinoamérica

Existen varias prácticas educativas (por ejemplo, coerción, castigo, exhortación, imitación), pero la práctica humana por excelencia para formar a otro humano es la enseñanza. Enseñar es una práctica educativa centrada en el saber, de allí que en las sociedades modernas hayan encontrado en los maestros y maestras los sujetos para encomendársela. Así, se espera que los maestros sepan algo, como por ejemplo las ciencias sociales, porque sin dicho saber no podrían ejercerla.

Sin embargo, el saber hoy parece estar cuestionado, entre otras cosas, porque se dice que está a un clic de distancia, o porque no importa el saber sino las opiniones, o porque todos los saberes son igualmente válidos, o porque no importa el saber sino la utilidad de lo conocido. Bajo este panorama, el lugar del maestro queda en entredicho, pues se deslegitima su práctica: ya no es importante enseñar, ya que el saber no es nodal en la formación humana.

Un efecto de lo anterior es visible en la reducción de la didáctica a un conjunto de técnicas: se reduce al cómo enseñar, que bajo el canon contemporáneo implica ser divertido y, así, pujar con las pantallas por la atención del estudiante (Cuesta, 2021). No obstante, la didáctica no solo piensa cómo enseñar, sino qué enseñar, a quién enseñarlo, para qué, dónde, cómo evaluar lo enseñado, preguntas a todas luces que implican una reflexión y un posicionamiento político.

El maestro ya no piensa estas preguntas, pues ya están prescritas por estándares (Cuesta y Reyes, 2022), reduciendo su lugar como intelectual. Recuperar la didáctica como campo que piensa, investiga y formula conceptos, teorías y metodologías sobre la enseñanza permite ampliar el despliegue del maestro y vindicar su lugar social y cultural.

La propuesta de la maestría entiende la didáctica como subcampo de la pedagogía que reflexiona la enseñanza (Runge, 2013), y no como técnicas para lograr resultados eficientes y eficaces. Abre las condiciones para que los maestros y las maestras piensen y replanteen su práctica, emancipándose de condicionamientos que prescriben su labor y lo reducen como intelectual (Giroux, 2001). De allí que desde América Latina se pueda hablar

de una didáctica no parametral (Quintar, 2008), es decir, una didáctica que no parta de un discurso o sentido anquilosado, sino que entienda que este está abierto al debate y a la construcción crítica.

Mediación tecnológica de la enseñanza para el buen vivir

Hoy resulta innegable que internet como desarrollo tecnológico exponencial desde la década de los noventa afecta las dimensiones sociales, políticas, económicas y cognitivas de los ciudadanos (Carr, 2010). Las tecnologías dejaron de ser herramientas para la transmisión de información para convertirse en artefactos para la memoria que subjetivan nuestra manera de representar el mundo, en donde la cultura infantil y juvenil se encuentra atravesada por un ecosistema mediático que ya no se limita a un medio, sino que su proceso educomunicativo se extiende a formatos transmediales propios de la cultura maker.

Lo anterior resulta un reto para los científicos sociales y humanistas latinoamericanos que deben reconocer que la tecnología trasciende un mero instrumento y que representa una mediación cultural para la enseñanza y el poder: “el cambio tecnológico conlleva una amplísima muestra de motivos humanos, de los cuales el deseo de obtener dominio sobre los demás no es el menos frecuente” (Winner, 1983, p.4). Ello implica reconocer que la tecnología propicia nuevas formas comunicativas generacionales que suscitan otras formas de ejercer la enseñanza en donde el maestro cumple un rol fundamental.

Barbero (1993) fomenta una mirada donde la apropiación cultural supera una noción instrumental de la tecnología, lo cual permite advertir las condiciones sociales, económicas y políticas que influyen en la enseñanza. Así, el maestro tiene la opción de constituir saber mediado por tecnologías de código abierto en donde la información pública y gratuita supera las bases de investigación pagas que reducen el acceso al conocimiento del capital fomentado por las dinámicas del mercado. En palabras de Himanen (2002): “Podemos llamar modelo cerrado al opuesto del modelo abierto propugnado por los hackers y la academia. Cerrado, no solo porque clausure la información, sino porque, además, es autoritario” (p.57). En consecuencia, un científico social y humanista que trabaje para

la transformación de la sociedad debe ser consciente de estas dinámicas y combatirlas desde las mismas prácticas del activismo digital en donde el videoactivismo, el movimiento hacker y la cultura remix desafían a la academia tradicional que evoluciona lentamente.

En definitiva, una práctica de enseñanza que propenda por la transformación didáctica reconoce que vivimos en la sociedad de las cuatro pantallas (Artopoulos, 2011), en donde los dispositivos tecnológicos son mecanismos de poder y saber que fomentan prácticas de segregación como las llamadas brechas digitales, al tiempo que propician espacios para la transformación contextual, en donde la ciberciudadanía ejerce nuevas formas de autoorganizarse para alcanzar propósitos que desconoce un sistema de representación democrático.

Estas nuevas narrativas artístico-políticas no deben ser ajenas a la escuela como institución social que reproduce la cultura, sino, por el contrario, se deben vincular a las prácticas de enseñanza de los científicos sociales y humanistas que fomentan una pedagogía de la liberación (Freire, 1967) en sus puestas didácticas. Las mediaciones tecnológicas para la enseñanza conciben que los artefactos análogos y digitales no son herramientas para el apoyo de la enseñanza, sino que constituyen tecnologías del Yo (Foucault, 1996). Es en este sentido que el maestro debe apropiar las tecnologías en la práctica de enseñanza más allá del boom mediático que tienen las plataformas, aplicativos y herramientas, como la inteligencia artificial generativa; esto implica una pedagogía para la transformación social que trasciende el formato digital y análogo para incorporar en la enseñanza un lenguaje simbólico codificado que encuentra sentido en la experiencia intersubjetiva que se da entre el maestro y el estudiante.

A partir de lo anterior, las mediaciones tecnológicas para la enseñanza plantean una puesta didáctica que favorece el buen vivir como paradigma para la enseñanza de las ciencias sociales y humanas; ello implica que el capital cultural (Bourdieu, 1977) sea parte de una colectividad que desafía las fronteras convencionales para la constitución de conocimiento y encuentra una simbiosis entre las prácticas de resistencia cultural propias de la cultura digital con las tecnologías que expanden las narrativas de resistencia y de un nuevo sentido a la existencia social (Quijano, 2014).

Finalmente, este cambio en el uso de tecnologías digitales para la enseñanza favorece un giro epistemológico en donde la educomunicación re-

organiza el uso del ecosistema mediático para resignificar los usos sociales de las tecnologías digitales que la simplifican a una dinámica consumista. En efecto, la tecnología puede estar orientada a la transformación de Latinoamérica usando, por ejemplo, las redes sociales para salvaguardar la identidad cultural y ambiental de un territorio colonizado. Ello da inicio a “el denominado paradigma participativo de la comunicación para el desarrollo” (Barranquero, et al., 2015, p.9), en donde el saber no occidental ayuda a la construcción identitaria del ser humano que enseñanza y aprende de la naturaleza biológica y social.

Propuesta formativa

La propuesta de maestría en Enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades para la transformación didáctica, tiene como objetivo ofrecer a los profesionales de las ciencias sociales y humanas, y a los docentes de los diferentes niveles educativos, una formación que integre tanto el conocimiento disciplinar de las ciencias sociales y las humanidades desde una perspectiva crítica, con las estrategias didácticas que les permitan enseñar estos contenidos para generar transformación en los diferentes procesos de investigación, creación y generación de saberes, adaptándolo a las necesidades de su contexto. Para vindicar lo anterior, es pertinente observar las propuestas de formación en maestrías similares en Latinoamérica para distinguir el sentido formativo de nuestra propuesta posgradual. Como criterio de selección, inicialmente, se cubrió América Latina, entendiendo que este tipo de apuesta posgradual es urgente para una región que en su cotidianidad se enfrenta a los problemas de inequidad derivados de la constitución de un capitalismo periférico. Así, tras una búsqueda cuidadosa, encontramos algunas propuestas similares en términos temáticos en Brasil y Argentina, y algunas locales. En la siguiente tabla se hace una síntesis de tales maestrías:

Tabla 1.*Revisión comparativa con maestrías en Latinoamérica*

País	Universidad	Link	Duración	Descriptor
Colombia	Universidad de los Andes	https://educacion.uniandes.edu.co/es/programas/escuela-posgrados/maestria-en-educacion	2 años	En términos generales, este programa educativo ofrece una mirada amplia sobre el campo de la educación, privilegiando la formación de sujetos interesados en la consolidación de la democracia y las ciudadanías. Desde esta perspectiva, ofrece dos líneas de profundización: educación ciudadana y socioemocional, y Políticas públicas, gestión educativa y vida escolar. Como podemos ver, hay un interés general por el campo de la educación y su diálogo con la sociedad ampliada.
Colombia	Universidad de la Sabana	https://www.unisabana.edu.co/programas/posgrados/facultad-de-educacion/maestria-en-educacion/nuestro-programa/	2 años	Al igual que la generalidad de los programas ofertados en el campo de las maestrías en Educación, este programa destaca por plantear una relación directa con la sociedad ampliada, y como desde este diálogo se pueden mejorar las relaciones de enseñanza aprendizaje. Esta postura, deja de lado una crítica directa al modelo sociopolítico, y se refugia en la consolidación de las relaciones democráticas en el marco de la educación para la paz y la convivencia.

País	Universidad	Link	Duración	Descriptor
Argentina	Universidad de Buenos Aires	http://posgrado.filo.uba.ar/plandeestudios-203	2 años	La maestría en educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires parte de un sentido crítico de la práctica educativa, y desde allí plantea una relación particular con la teoría social. Sus cursos se configuran desde la praxis y, desde su accionar político, comprenden la pedagogía como acto transformador. Sin embargo, cuando vemos con detenimiento sus líneas de acción, encontramos los espacios comunes: Políticas educativas, sociología de la educación y educación y cultural.

País	Universidad	Link	Duración	Descriptor
Brasil	Unicamp	https://www.fe.unicamp.br/programa-de-estudios-de-posgrado-en-educacion-ppge-de-la-facultad-de-educacion-de-la-unicamp	2 años	Este es uno de los programas más grandes de formación en América Latina. Y en el mismo sentido, sus líneas de investigación se amplían hasta tal punto que tocan casi todos los temas que vinculan al campo educativo con los saberes y temáticas que le han permitido constituirse como campo. Bajo esta pluralidad, nos interesa la línea de trabajo que involucra la Educación y las Ciencias Sociales. Sobre esta relación llama la atención que se centra en las posibilidades teóricas que presentan las ciencias sociales para comprender las dinámicas de educativas en general. Es decir, aparentemente hay una relación de subordinación epistemológica entre un campo y otro.

País	Universidad	Link	Duración	Descriptor
Brasil	UFRN	https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=9395&lc=es_ES	2 años	Esta maestría tiene un componente distintivo de las que hemos visto, en tanto que se concentra en la enseñanza de la historia. Esta vinculación con una disciplina social en particular permite que el programa desarrolle las diversas relaciones que se pueden entablar entre la historia, su enseñanza y el campo de la educación en general. De este modo, encontramos abordajes sobre los lenguajes históricos, las relaciones entre memoria e historia y el lugar de la escuela en la producción de saber histórico. Si bien esta es una fortaleza disciplinar, también reduce su campo de acción.

Nota: Elaboración propia con información tomada de las páginas de las maestrías.

Como podemos ver en los ejemplos citados, el campo de la formación en educación en la región es variado, amplio y complejo. En todos impera la calidad y la pretensión por agenciar cambios al interior de la relación escuela-sociedad ampliada. A partir de esto, en su mayoría abordan las líneas generales desde las cuales se piensa esta relación, como la política educativa o la sociología de la educación. Algunos, parten de posicionamientos políticos críticos evidentes, que ponen sobre la mesa el papel de la educación como una praxis política. Y otros, por el contrario, se asumen desde un diálogo con una democracia deficitaria, y desde allí pretenden contribuir a su fortalecimiento. No es evidente, a partir de este rastreo una postura teórica definida. Por el contrario, todas destacan por su pluralidad, aunque las apuestas regionales, evidentemente, parten de un sentido mu-

cho más crítico y holístico, lo que nos acerca a una postura que se alimenta de las corrientes críticas de la pedagogía contemporánea. Aunque esto no sea más que una hipótesis de la simple observación. Otra particularidad importante de estos programas es que su oferta curricular es amplísima, lo que en sí mismo hace que su apuesta formativa sea difusa y no responda a un proyecto educativo y político claro. Esto nos permite pensar que, más allá del *telos* formativo, lo que estructura su propuesta es la demanda.

Más allá de la valoración que podamos hacer frente a todas estas posiciones, lo que intentamos con este ejercicio comparativo es trazar la distinción entre las propuestas de formación existentes con la que hemos venido exponiendo a lo largo de este capítulo. En este sentido, encontramos que, de los programas abordados, no se asume un sentido crítico en la relación entre las ciencias sociales y las humanidades con su enseñanza, así como las posibilidades transformativas que tiene esta práctica. En efecto, la relación entre enseñanza y ciencias sociales y humanidades no se reduce a una epistemología reproductiva; por el contrario, la enseñanza es generadora de saberes: basta ver cuántas teorías o conceptos tuvieron un primer desarrollo en una clase. Además, la enseñanza es estímulo de otras prácticas que derivan en transformaciones permanentes, como lo evidencian diversos ejemplos continentales, empezando por el mismo Freire (1967) o Zemelman (2005). En otras palabras, la enseñanza en el marco de ciencias sociales puede basarse en una relación de insubordinación, ya que es capaz de generar teorías críticas que nos permitan repensar las contradicciones del Sur Global.

Con base en lo anterior, proponemos una maestría que tiene por eje la recuperación del saber pedagógico y de la reflexión didáctica, de tal modo que los estudiantes tengan elementos conceptuales para no quedar subordinados tanto a la moda educativa como a la hegemonía de las ciencias sociales y humanas. Del mismo modo, el currículo propone analizar experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales para que, desde lo efectuado por otros maestros, se tengan elementos de juicio para proponer acciones transformativas didácticas que respondan a contextos concretos. Otro eje de formación fundamental es la misma formación desde la disciplina de las ciencias sociales, dando hincapié al desarrollo de estos campos en Colombia, de tal modo que no se someta al norte global. En

la tabla 2 se puede observar el camino formativo que se le invita a cursar a los estudiantes y la forma en que la didáctica se convierte en el eje para pensar la enseñanza y sus posibilidades transformativas, teniendo presente el objeto de las ciencias sociales y su reto epistemológico (Cuesta y Melendez, 2022).

Tabla 2.

Plan de estudios propuesto

Área	Semestre I	Semestre II	Semestre III
Pedagogía, didáctica y currículo	Discurso y saberes pedagógicos 3C	Mediaciones tecnológicas para la enseñanza 3C	Proyecto de Profundización* 9C
	El lugar del maestro y la didáctica contemporánea 3C	Didáctica para las Ciencias sociales y las Humanidades 3C (FCS)	
Teórico-Disciplinar	Introducción a las Ciencias Sociales y las Humanidades 3C	Las Ciencias Sociales y las Humanidades en Colombia (A.L) 3C	Curso Disciplinar: Espacio Académico del campo de la CS y H 3C
Talleres de experiencias pedagógicas	Talleres de experiencias formativas en CS y H 3C	Espacio Académico del campo de la Educación 3C	

Nota: Elaboración propia

La estructura curricular del programa está compuesta por tres grandes áreas de formación: El área pedagógica, didáctica y curricular, que cuenta con un total de 12 créditos en cursos, más 9 créditos del proyecto de profundización. El área teórico-disciplinar, que contiene un total de 9 créditos. Y, el área de talleres de experiencias pedagógicas que cuenta con un total de 3 créditos. A estas áreas se suman 3 créditos de electivas que, en el marco de la flexibilidad académica, permite que los estudiantes puedan tomar los cursos

ofertados por otras maestrías de las dos facultades, o del doctorado en ciencias sociales, con el fin de completar su ruta de formación.

Área Pedagogía, didáctica y currículo: Aborda las principales discusiones pedagógicas, curriculares y didácticas que se han dado en el campo de la educación, desde una perspectiva histórico-crítica, poniendo en el centro de la reflexión los debates en torno a la mediación tecnológica de la enseñanza y su lugar para la configuración del buen vivir. De la misma forma, esta área de trabajo plantea el problema del lugar del maestro y la didáctica contemporánea en el contexto latinoamericano. Finalmente, se asume, como ya lo hemos presentado, el estudio crítico de los diferentes discursos y saberes pedagógicos para y desde el sur global.

Área teórico-disciplinar: Aborda las discusiones contemporáneas y locales de las ciencias sociales y las humanidades. Los cursos de esta área pretenden identificar la incidencia de las disciplinas sociales en el contexto local y regional, destacando su papel en la reflexión crítica y en la solución de los diversos problemas sociales. De este modo, el área plantea una constante tensión entre el devenir teórico de las disciplinas y su impacto práctico en la cotidianidad de las comunidades.

Área de Talleres de experiencias pedagógicas: pretende abordar, en perspectiva crítica, diversas experiencias formativas en las que se han articulado, ya sea de manera exitosa o no, el aprendizaje de las Ciencias Sociales y las Humanidades. El objetivo es reconocer procesos formativos concretos, a la luz del análisis de dichas experiencias con el marco discursivo y político que las rodea. Así, planteamos unos talleres dinámicos en los que se pone en juego la reflexión sobre el campo educativo y el papel que han jugado las ciencias sociales y las humanidades; pero también pensamos en el análisis de las políticas educativas y sus alcances (lineamientos curriculares, estándares de competencia, cátedras, etcétera).

Reflexiones finales

La maestría propuesta representa una innovación social propia del sur global a partir del saber pedagógico y didáctico como eje que permite tomar postura epistemológica frente a las ciencias sociales, las humanidades y la pedagogía, es decir, da vuelta a la lógica contemporánea donde el saber disciplinar

somete al saber pedagógico, convirtiéndolo en mera recontextualización. Vindicar epistemológicamente la pedagogía y la didáctica no solo brinda elementos para cuestionar discursos hegemónicos que organizan la enseñanza, sino que le permite al maestro y la maestra reivindicar su reconocimiento social y validar su condición senti-pensante para la construcción de saber.

Otro elemento importante, es que la enseñanza no se queda reducida a una práctica que pretende lograr aprendizajes, sino que su reflexión, investigación y ejecución es consustancialmente política, toda vez que pretende la formación del otro a partir de un encuentro con el saber que hace posible la ruptura de creencias anquilosadas, tanto en el enseñante como en el enseñado, pues es una invitación explícita a atender al mundo, rompiendo el ego y el individualismo propio del capitalismo de consumo y reivindicando la mirada colectiva para atender las problemáticas sociales, ambientales y educativas desde el Buen vivir como giro epistemológico al norte global, ello implica reconocer otras formas posibles de educar alejadas de los cánones europeos y norteamericanos que constituyen saber por fuera de las realidades de Latinoamérica y sus necesidades de contexto, el “Buen Vivir es, necesariamente, una cuestión histórica abierta que requiere ser continuamente indagada y debatida” (Quijano, 2014, p. 14) y ello se propende abordar en la propuesta formativa presentada en el texto.

Enseñar no es solo lograr aprendizajes, mucho menos estándares; enseñar es una invitación a mirar, y en ese mirar estudiar el objeto, en este caso de las ciencias sociales y humanas. Lo que conlleva aprender a pensar y pensar es, por definición, el primer paso para resistir y transformar. Este proceso se da a partir de la apropiación de las tecnologías análogas y digitales dispuestas en la escuela, en donde mediar la enseñanza implica superar la mirada instrumental de las herramientas para lograr la eficacia en el aprendizaje, sino comprender las condiciones de política tecnológica que generaron dicha innovación y cómo afecta o transforma estas las prácticas de enseñanza contemporánea. Trabajar en lo anterior favorecerá lograr interpelar la realidad de los estudiantes, abriendo la puerta al encuentro con los otros, lo que posibilita no la puesta de certezas, sino la apertura de dudas, es decir, llamados a comprender más allá de reproducir predicados sobre el mundo que no ayudan a su transformación cultural y, en consecuencia, prepara al estudiante para generar nuevas formas de ejercer ciu-

dadanía a partir de senti-pensar su quehacer como maestro al tiempo que reconoce campos de conocimiento convergentes que favorecen la acción educativa contemporánea, como es el sentido del média-arte digital en las ciencias sociales y humanas (Ligarretto, 2024).

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península
- Artopoulos, A. (2011). *La sociedad de las cuatro pantallas*. Colección Fundación Telefónica. Editorial Arial.
- Barranquero-Carretero, A. Sáez-Baeza, Ch. (2015). La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra Clave* 18(1), 41-82. DOI: 10.5294/pacla.2015.18.1.3
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM España.
- Charlot, B. (2024). Educación o barbarie. Pensar la pedagogía más allá del bricolaje de supervivencia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204542>
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, en Karabel y Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press.
- Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carr, N. (2010). Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Capítulo: *Hal y yo*. Taurus. <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2014/Superficiales-Carr-2010.pdf>
- Castells, M. (1998). *La era de la Información*. Alianza Editorial.
- Cuesta, Ó. & Meléndez, S. (2022). El objeto yuxtapuesto de las ciencias sociales y sus implicaciones en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 464-476. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.25>
- Cuesta, O. (2021). La enseñanza y el sujeto que enseña en la universidad una introducción reivindicativa. En O. Cuesta (Ed.). *Enseñanza universitaria: formación, evaluación y reflexión didáctica* 13-20. Universidad Javeriana.

- Cuesta, Ó. y Reyes, R. (2022). La práctica pedagógica: consideraciones críticas a propósito de las pruebas Saber Pro para licenciados. *Nodos y Nudos* 8(53), 104–118. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14466>
- Dussel, E (2001). La filosofía política de Baruch Spinoza, *Hacia una filosofía política crítica*. Descleé.
- Flores, S. (2009). La digna rabia de los maestros. *Bajo el Volcán*, 8(14), 171-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28620136008>
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Freire, P. (1967). *Educacao como pratica do libertade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, I. (2013). Los profesores como Intelectuales Transformadores, una mirada desde la realidad educacional de América Latina. *Revista de Claseshistoria* No. 372 <http://www.claseshistoria.com/revista/index.html>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38883380/GIROUX_Henry__Los_profesores_como_intelectuales_transformativos-libre.pdf?
- Himanen, P. (2002): *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Editorial Destino.
- Langdon, W. (1983). Do Artifacts Have Politics? en D. MacKenzie et al. (eds.), *The Social Shaping of Technology*. Open University Press
- Ligarretto Feo, R. (2024). Média-Arte Digital: educación artística experimental para la média literacy. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 19(36), 370–389. <https://doi.org/10.14483/21450706.21297>
- Martín Barbero, J. (1993). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Palacio, C. M. L. (2023, June 20). *¿Por qué caen las matrículas en Colombia? Los hechos que inciden más allá de la opinión de rectores*. El Observatorio De La Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/por-que-caen-las-matriculas-en-colombia-los-hechos-que-inciden-mas-alla-de-la-opinion-de-rectores/>
- Peñuela, D. & Rodríguez, V. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (23), 3-14. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/10185>

- Quijano, A. (2014). Bien vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder. *Cuestiones y Horizontes*. Editorial CLACSO.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Quintero, M. C. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 284-295. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación: de nuevo, una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2) 75-96 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (Vol. 47). Anthropos Editorial.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y cultura*, 14, 4-9. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf