

Artículo de investigación

Cómo citar: Madrid H., J. (2018). Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria. *Revista Praxis Pedagógica* 18(22), 49-64. doi: 10.26620/uniminuto.praxis.18.22.2018.49-64

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 27 de septiembre de 2017

Aceptado: 22 de noviembre de 2017

Publicado: 4 de junio de 2018

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales en la educación básica secundaria Critical Thinking Development from Social Studies in Basic Secondary Education

Desenvolvimento do pensamento crítico desde o área de Ciências Sociais na educação básica secundária

Joan Manuel Madrid Hincapié

Joan Manuel Madrid Hincapié

joan.manuel1975@gmail.com

Institución Educativa Rural Valentina
Figueroa Rueda, Antioquia, Colombia

Este trabajo es derivado del proyecto de investigación "Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social", desarrollado entre el 2014 y el 2016 en la Maestría de Educación Ámbito Poblaciones Vulnerables del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.

Resumen

El presente artículo de reflexión se adscribe a la sección de narrativas pedagógicas, el cual procura aportar presupuestos de juicio sobre la posibilidad de enseñar a pensar críticamente desde la enseñanza de las Ciencias Sociales en la secundaria. Asunto de importancia dados los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), pues se espera que dicha área aporte a la formación de ciudadanos; sin embargo, debido a que su práctica pedagógica se fundamenta en métodos reproductivos, lograr esta clase de pensamiento termina siendo una utopía y, por consiguiente, su propósito de formación queda adocenado para un estudiante que al habitar un contexto socioeconómico permeado por condiciones de vulnerabilidad social, requiere reconstruir sentidos que le permitan trascenderla.

Palabras clave: Ciencias sociales, práctica pedagógica, enseñanza, papel del docente.

Abstract

This reflection article belongs to the pedagogical narratives section. Its purpose is to provide some judgement assumptions on the possibility to teach how to think critically while teaching Social Studies in Secondary. This is an essential issue in accordance with the Ministry of Education's guidelines,

Copyright:



since one goal is that this area contributes to citizens' education. However, given that its pedagogical practice is based on reproductive methods, achieving this kind of thinking is a utopia. Therefore, its purpose ends up trivialized for students who live in a vulnerable social and economic background, who need to rebuilt senses that allow them to overcome it.

Keywords: Social studies, pedagogical practice, teaching, teacher's role.

Resumo

O presente artigo de reflexão se adscribe à seção de narrativas pedagógicas, o qual tenta contribuir orçamentos de julgamento sobre a possibilidade de ensinar a pensar criticamente desde o ensino das Ciências Sociais na secundária. Assunto de importância de acordo com os alinhamentos do Ministério de Educação Nacional (MEN), pois espera-se que dita área contribua à formação de cidadãos; no entanto, como sua prática pedagógica fundamenta-se em métodos reprodutivos, conseguir esta tipo de pensamento termina sendo uma utopia e, portanto, seu propósito de formação fica banal para um estudante que ao habitar um contexto socioeconômico permeado por condições de vulnerabilidade social, requer reconstruir sentidos que lhe permitam transcendê-la.

Palavras-chave: Ciências sociais, prática pedagógica, ensino, papel do professor.

Escenario

A la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria y secundaria en Colombia, a juicio de Álvarez (2013), le concierne aportar a la construcción del proyecto de *nación* a partir de un sujeto que, desde el pensamiento crítico, descubra las posibles soluciones a las problemáticas que dificultan el fortalecimiento de la ciudadanía y el desarrollo político, económico y social que el país requiere. Para un territorio atiborrado de fenómenos sociales de toda índole, llegar a pensar críticamente implica mucho más que la repetición incesante del término en el proyecto educativo que formulan las instituciones, con el que buscan contribuir a la formación de un sujeto que propenda por el mejoramiento de la sociedad.

Propósito de difícil consecución, si se tiene en cuenta que las comprensiones con las que se definen y se fundamentan el pensamiento crítico en la institución educativa, aparte de ser nociones extraídas de documentos o manuales de moda, se implementan sin una revisión que permita ajustarlas a las particularidades de una población estudiantil que se diferencia bastante de aquellas épocas cuando era solo el docente el poseedor del conocimiento y, por consiguiente, eran incuestionables sus planteamientos. En contraste, en la actualidad, los adolescentes se caracterizan por la capacidad de colocar en entredicho cualquier tipo de

discurso, lo que en términos de la educación tradicional es un comportamiento que representa la pérdida de valores que viene afrontando la sociedad.

Ante un panorama como el colombiano, cuyos fenómenos de orden estructural: violencia, desempleo, pobreza, embarazo adolescente, drogadicción, familia disfuncional, corrupción, si bien todavía siguen exentos de ser catalogados como problemáticas de salud pública, son el escenario propicio para que la enseñanza de las Ciencias Sociales pueda rebatir su tradicional desarrollo dentro del aula de clase.

Lo anterior considerando que las Ciencias Sociales son un área fundamental del proceso formativo, puesto que constituye en el estudiante una manera de ver y comprender el mundo, de aproximarse a sus dinámicas, fenómenos y acontecimientos, los cuales estructuran la forma de relacionarse en el aspecto político, familiar, cultural, económico, ambiental, entre otros (MEN, 2002). En concordancia con Labaree (1992), la práctica pedagógica de las ciencias sociales, más que encasillarla en un orden de actividades que se concretiza en conocimientos formales, deberá apuntar a la inclusión de “procesos de reflexión sobre las relaciones maestro-alumno, maestro microentorno, alumno microentorno y todas estas relaciones con el macroentorno” (Chamorro, González y Gómez, 2008, p. 29).

En este orden de ideas, es importante, para construir una práctica pedagógica que genere un pensamiento crítico, aproximarse a los acontecimientos históricos que dieron origen y forma a lo que es en el presente la sociedad colombiana, a las definiciones conceptuales que existen sobre la democracia y a las circunstancias que dieron inicio y transcurso a la violencia y al conflicto armado. Para realizar esto podemos recurrir a los aportes de autores como Bautista (2011), Bernal (2010), Bonilla y Rodríguez (2008), Galeano (2004), Hernández, Fernández y Baptista (2010), Hurtado de Barrera (2002), Lara (2011), Sandino (2009), Strauss y Corbin (2012), por mencionar algunos, puesto que éstos contribuyen a que el educando problematice lo ocurrido en dicho contexto histórico empleando el método científico, lo cual rompería con aquel estilo de enseñanza reproductora que, a juicio de Concepción y Ramírez (2014), se caracteriza por la estéril repetición y memorización de conceptos que sirven específicamente para dar respuesta a pruebas estandarizadas.

De allí que el desarrollo de una clase de Ciencias Sociales basada en la investigación social, no solo requiere de un evidente dominio de los procesos empleados, de la experiencia que corrobora dicho campo, sino de la mentalidad y la posibilidad de hacer uso de otros espacios alternos al plantel educativo. Pues llama la atención que la enseñanza de un área que procura “contribuir a la consolidación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos” (MEN, 2006, p. 96), desvirtúe la alternativa de brindarle al estudiante la oportunidad de aproximarse a esos sitios donde rutinariamente se construye, modifica, resignifica la realidad social; ya sea mediante salidas de campo, entrevistas a líderes comunitarios, personajes de la cotidianidad del barrio, funcionarios públicos, artistas callejeros, campesinos, visitas a lugares de encuentro y desencuentro. Todo esto para recolectar datos, analizarlos e interpretarlos, para luego convertirlos en información que le permita comprender las circunstancias que estructuran el contexto social en el cual está inserto, ya que la formación del pensamiento crítico no se logra con solo leer documentos y elaborar ensayos, sino con actividades, ejercicios, procedimientos que exijan la construcción y resignificación de argumentos, la sustentación teórica de los mismos y su contrastación con la vida cotidiana.

Dicho de otro modo, sin una clara comprensión de lo que implica convivir en un determinado sector, es poco probable que el “pensamiento crítico” que se busca “enseñar” en la educación básica, en efecto, aporte, ofrezca y brinde las estrategias para que el estudiante cuando se enfrente a la vida como sujeto productivo identifique las circunstancias que originan las diversas situaciones problemáticas, sus contradicciones, sus repercusiones, lo que al final de cuentas le impedirá reconocer las causas que le oprimen y por consiguiente se le imposibilitará llegar a su emancipación.

En estas circunstancias, no es extraño que en la actualidad la forma de concebir las discrepancias sean el caldo de cultivo para

generar más violencia pues, parafraseando a Zuleta (2009), que puede esperarse de una educación y de una formación que omite preguntarse por las consecuencias de una cultura que tiene su ética y su política basadas en la rentabilidad, la productividad y la competitividad, donde el hombre y el saber también son mercancías.

La enseñanza de las Ciencias Sociales en contextos de “vulnerabilidad social”

Asumiendo una distancia respetuosa frente a la cuantiosa literatura producida sobre el concepto de *vulnerabilidad social* –si bien la forma en que se le viene problematizando la enmarca en una situación producto de la desigualdad–, el MEN (2005) menciona que ésta se presenta gracias a circunstancias históricas, económicas, culturales, políticas, biológicas, que por lo general afecta a grupos de población como la indígena, afrocolombiana, raizal, representantes del pueblo rom, las víctimas de la violencia, los menores en situación de riesgo social, los jóvenes y adultos en conflicto con la ley penal e iletrados, habitantes de frontera; situación que les impide aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, por ende, les restringe las posibilidades de acceder al servicio educativo colombiano.

No obstante, tal planteamiento demuestra una visión limitada del asunto, en el sentido que se reduce a lo meramente económico, teniendo en cuenta que, de acuerdo con Uribe y González (2007), la vulnerabilidad desde su acepción más básica hace referencia a la posibilidad de ser herido, lesionado, afectado física, psicológica y/o moralmente, dejando de lado que la simple condición humana dentro de un contexto social, implica estar expuesto a alteraciones de cualquier índole. De ahí que Salas y Yañez (2008) aseveren que dicha vulnerabilidad no se produce por el simple hecho de trabajar con una población de estudiantes de determinada condición socioeconómica, sino que también obedece a una constelación de factores externos e internos asociados a la cultura y dinámicas familiares, comunitarias, barriales en las que están insertos los estudiantes.

Ahora, sin que dicha condición impida reconocer que esta clase de precariedad restringe la capacidad de aprendizaje en cualquiera de las áreas que se ofrecen en la institución educativa, se retoma lo expuesto por el MEN (2005) en cuanto el propósito de

formación que tienen las Ciencias Sociales en la educación básica, pues qué mayor oportunidad para hacer de la vulnerabilidad social un objeto de estudio de tal manera que el estudiante que la “padece” pueda aproximarse a sus características mediante métodos de indagación, análisis, teorización, cuyos resultados coadyuven a la problematización de un fenómeno que, pese a la paulatina implementación de planes, programas y proyectos que buscan remediarla por parte del Gobierno nacional y de algunas organizaciones no gubernamentales, ha venido agravándose en el país en los últimos años (Alzate, 2012; Arias, 2012; Brand y Dávila, 2011; Fundación Arquidiocesana para la Ocupación y la Educación (APOYE), 2009; Rodríguez, 2012).

Aunado a ello, considerando el supuesto de que la educación debe contribuir a la superación de las más variadas problemáticas socioeconómicas, entre ellas la vulnerabilidad social, lo que en perspectiva de Parra (1996), le ha convalidado la misión de ser la que propicie la movilidad económica de la población en términos de reconocimiento y ascenso en la escala social. Entonces, es válido plantear que no puede seguir siendo un “secreto a voces” que ha sido poco lo que se ha logrado al respecto y más si la enseñanza de las Ciencias Sociales sigue “dedicada a transmitir informaciones tan insustanciales como las fórmulas, los accidentes geográficos o las fechas históricas” (Niño, 2015, p. 14), cuando en realidad superar esta clase de vulnerabilidad implica un esfuerzo que posibilite resignificar la práctica pedagógica.

Transformación que desde esta perspectiva está lejos de lograrse únicamente con la publicación de normativas, si en efecto tal y como lo señala Román (2003), uno de los principales factores que explican los bajos aprendizajes que tiene el estudiante está relacionado con la forma en que el docente enseña el área, pues tales sectores pese a la importante inversión en recursos, el mejoramiento de instalaciones en el plantel educativo, incluso el desarrollo de cursos de formación y capacitación son insuficientes mientras no haya la disposición para modificar lo que rutinariamente se realiza en el aula de clase, por esta razón las iniciativas de renovación e innovación curricular y metodológica tienen un escaso impacto.

La práctica pedagógica del docente de Ciencias Sociales en su intención de enseñar a pensar de manera crítica

A partir de lo que plantea Barragán (2012) sobre la práctica pedagógica y quien la define “como ese conjunto de acciones que realiza el profesor dentro del horizonte de sus actuaciones concretas, en las que se involucran concepciones de currículo, pedagogía, didáctica y, en general, esos campos constitutivos del ser maestro” (p. 20); conjunto de acciones que siguiendo a dicho autor se fundamentan en el *dominio crítico de las concepciones sobre humanidad*, puesto que está enmarcado en un horizonte en el que se juega la visión que el profesor tenga de lo humano; el *dominio de las acciones que lo identifican como profesor*, pues si el profesor no conoce qué es lo que hace y cómo lo hace, difícilmente puede dar razón de sus prácticas y ver las posibilidades de transformación de eso que realiza; el *dominio de sus horizontes práxicos y técnicos*, siendo el conjunto de acciones técnicas que con reflexión se encarnan en la realidad; el *dominio de la teoría que sustenta sus acciones educativas*, esto es, que los profesores comprenden y orientan sus actuaciones desde los fundamentos discursivos que con rigor y sistematicidad han introducido en su propia vida, y *dominio de conocimientos disciplinares*, ya que si los profesores deben enseñar algo, eso proviene de la disciplina, por lo que es allí donde se da el profesionalismo, el cual se expresa en los conocimientos y en la calidad académica (Barragán, 2012).

Sin embargo, al considerarse relevante lo expuesto por Barragán (2012) sobre lo que debe contemplar una práctica pedagógica, llama la atención que se haya dejado de lado el discurso como un dominio esencial del rol docente en un área como Ciencias Sociales, ya que, en concordancia con Vizcaya (2003), “la claridad en la exposición, el ritmo de la misma, los contenidos y la consideración con el auditorium que escucha” (p. 117), es una de las condiciones que debe tener todo aquel que decide aportar a la educación de personas, pues de acuerdo con la excelencia de la misma, podrá desarrollarse una enseñanza exitosa.

Capacidad discursiva que, según Vizcaya (2003), se fundamenta en la calidad de la oratoria, aspecto de considerable ausencia en la formación de profesionales de la educación, ya que los planes curriculares se han especializado en la prepara-

ción de docentes para la transmisión más que en la erudición, si se tiene en cuenta que esta, al hacerse manifiesta en la dicción, contribuirá a que el estudiante capte los sentidos que se enuncian a través de las palabras, de los contenidos con los que se pretende el aprendizaje de los fundamentos teóricos de las distintas áreas del conocimiento que componen el área, ya que de lo contrario, “esa falta de competencia no produce la condición vehicular del mensaje y es rechazada por el auditorium de los alumnos” (Vizcaya, 2003, p. 120).

Por ello, dicha erudición a juicio de este autor, hace referencia al trabajo intelectual con el que se magnifica la labor docente, puesto que la preparación continua es una de las condiciones que demanda la educación, de manera que pueda romperse con el hábito de repetir frases y de lugares comunes que no transmiten mayor cosa, lo que termina siendo contradictorio en una era en la que puede contarse con una gran cantidad de recursos tecnológicos que han enriquecido las diversas técnicas didácticas con las que se pretende enseñar, en tanto hacen suponer que del mismo modo los procesos de enseñanza logran cumplir con los propósitos del aprendizaje que persiguen las instituciones educativas.

Con base en lo anterior, resulta atractivo considerar que sin la elocuencia del discurso del docente que debe diferenciarse del “uso apresurado de contenidos académicos o de otro tipo, sin importar mucho la posible comprensión de esos significados, ni tampoco la posible interpretación de los oyentes sobre esos temas que se están exponiendo” (Vizcaya, 2003, p. 119), para el caso del pensamiento crítico que se espera desarrollarse a partir de la enseñanza de las Ciencias Sociales, será poco creíble para el estudiante que tal clase de pensamiento pueda lograrse cuando lo que expresa el docente se limita a la transmisión de datos basados en la rutina de memorizarlos y más si en el transcurso del discurso se evidencian fallas en la pronunciación de las palabras y el tono de la voz, la presentación desordenada de las ideas, lo que, según Vizcaya (2003), es una característica de lo ordinario que raya con lo falso, lo que al final de cuentas termina siendo comprensible que el educando minusvalore aquellos fundamentos con los que se procura mejorar su vida personal y/o intelectual.

A esto se agrega que la noción que más se ha aceptado en las instituciones educativas sobre el pensamiento crítico es la que

se refiere a la capacidad de pensar racional y reflexivamente, en cuanto interés basado en decidir qué hacer o creer (Ennis, 1985); como una competencia metacognitiva de pensar sobre lo que se piensa, lo cual tiene implicaciones para la enseñanza (Kuhn y Weinstock, 2002), agregando que dicha clase de pensamiento se refiere al desarrollo de capacidades con las que se analiza, reflexiona y valora lo que se piensa, con el fin de trascenderlo, resignificarlo (Paul y Elder, 2005), lo que desde esta perspectiva se ajusta al interés que promulga el MEN (2002), ya que las Ciencias Sociales deben enseñarse mediante la consolidación de entornos donde continuamente se propicie el análisis y la reflexión de las problemáticas, y por ende a la búsqueda de sus posibles soluciones.

Empero termina siendo contradictorio que precisamente tales discursos que definen el pensamiento crítico no consideren como referentes los orígenes del mismo, es decir, desde los aportes de sus precursores, quienes hicieron parte de la escuela de Frankfurt, Adorno (2009) y Horkheimer (2008), donde el primero señala que la crítica al ser “en sí misma sin necesidad de plantear alternativas de solución, pues está en desacuerdo con los partidarios del accionismo ya que considera que éste conlleva a una prohibición del pensar” (p. 708), mientras que el segundo agrega que ser un pensador crítico se caracteriza por su capacidad de aportar a la generación de la crítica como también de afrontarla, pues con estas se identifica la profundidad de la reflexión en tanto posibilite ser un sujeto emancipado, de tal modo que llegue a revelar lo oculto de los discursos, intencionalidades, actos que establecen una única forma de proceder en una realidad que se presenta al mundo como existente.

De hecho, para el caso de las nociones expuestas por Ennis (1985), Kuhn y Weinstock (2002), Paul y Elder (2005), desde este punto de vista termina siendo comprensible que el desarrollo del pensamiento crítico se limite a la realización de actividades que procuren resolver situaciones, que al ubicarlas en un escenario de producción como el imperante, razón tienen Althusser (2014), Nussbaum (2013), Ocampo (2016), Pérez (2010), Vega (2011) y otros tantos en considerar que con el fin de mantener los aparatos reproductivos que dan vida al sistema económico, se provea una población dispuesta a incrementar el consumo, la obtención de la renta y el lucro, todo ello bajo la égida de una calidad de vida a partir de la eficiencia y la eficacia, caracterís-

ticas principales de las sociedades industrializadas y que deben ser alcanzadas por las democracias menos avanzadas.

En cambio, desde los postulados de Adorno (2009) y Horkheimer (2008), la formación del pensamiento crítico a partir del área de Ciencias Sociales, es claro que uno de sus principales propósitos radica en que el estudiante aprehenda a formular preguntas, cuestionar y cuestionarse por la validez de los argumentos, contrastar y/o refutar los fundamentos que sustentan sus concepciones y la de los demás, encontrar las contradicciones en los presupuestos que se presentan como verdades, en suma, a ser partícipe de un escenario donde permanentemente se relaciona el conocimiento con la vida cotidiana, lo que implica una constante interacción y valoración en términos constructivos con el consenso y el disenso. Y para ello se necesita un docente que “genera preguntas, enciende la llama, exige, reta, despierta pasiones, favorece la reflexión, la interpretación, la comprensión y la convivencia” (Niño, 2015, p. 16).

Pero este tipo de espacios formativos cuando la práctica pedagógica se basa según Zuleta (2009) en enseñar lo que no se tiene, lo que no se ha construido, establecido y perfeccionado con el paso de los años ya que lo que se transmite no será más que la interpretación de lo que se lee, por consiguiente termina siendo una utopía que el área de Ciencias Sociales logre aportar al desarrollo del pensamiento crítico, pues con esta clase de docencia es factible que el disenso sea señalado como un asunto de irrespeto, el cuestionamiento como una afrenta que busca desestabilizar el orden establecido, que la verificación de postulados sea catalogado como una iniciativa que pone en duda la idoneidad y la trayectoria del docente. Particularidades que por lo regular suceden en aquellas instituciones educativas donde aún pervive implícita o explícitamente la creencia de que en el acto de educar solo uno es el que “sabe”, esto es:

Mientras el alumno y el profesor estén convencidos de que hay uno que sabe y otro que no sabe, y que el que sabe va a informar e ilustrar al que no sabe, sin que el otro, el alumno, tenga un espacio para su propio juego, su propio pensamiento y sus propias inquietudes, la educación es un asunto perdido. (Zuleta, 2009, p. 19).

Creencia que, a juicio de Amador (2012), aunque en la actualidad pensar críticamente se ha convertido en una de las

principales habilidades que debe desarrollar el estudiante, dado el interés de que la sociedad sea un constructo hecho por ciudadanos pensantes, críticos y propositivos, por lo que los contenidos de la educación básica deberán trabajarse desde un ejercicio docente que en efecto apunte a la materialización de tal encargo, ha convalidado el prejuicio sobre que este peculiar modo de pensar es una característica propia de los movimientos que van en contra del poder, erróneamente catalogados de “izquierda”, “revolucionarios”, “guerrilleros”, ya que en instituciones donde prima la enseñanza tradicional, esta clase de concepciones evidencian la obcecación histórica de evitar la crítica, reflejo de la falta de una formación encaminada hacia la aceptación del disenso como alternativa para la construcción de sociedades democráticas.

Consideraciones finales

De acuerdo con lo mencionado en los párrafos anteriores, aunque sea claro que la enseñanza de las Ciencias Sociales debe propender por el desarrollo de unas capacidades que le permitan al estudiante afrontar inteligentemente las distintas exigencias que acontecen en su cotidianidad, en efecto, resulta paradójico que en una era que demanda una educación innovadora, sigan presentes unos estilos de enseñanza basados en el juicio del docente, resultado de la experiencia subjetiva, lo que ha ayudado a definir las estrategias de trabajo, el tipo de tareas, la clase de lecturas y no precisamente de un ejercicio metarreflexivo que inspire ajustarla a las necesidades de la población, o que por lo menos se aproxime a la intención de articular el conocimiento teórico con el contexto socioeconómico, si en efecto lo que se pretende es estimular la curiosidad del estudiante para que lleve a problematizar su realidad.

Por consiguiente, el pensamiento crítico no solo será una utopía que cumple apenas el papel de ser un término novedoso, de vanguardia, que figura en los documentos que orientan el deber ser de la enseñanza de las Ciencias Sociales, sino que será suficientemente complejo desarrollarlo si la docencia sigue optando por quedarse anclada en viejos modelos autoritarios que proliferan enfoques reduccionistas e instrumentalistas con los que se comprime la educación a un aprendizaje parcial donde se aprende a hacer y escasamente a saber, y más en un área donde quien la enseña deberá contar con la capacidad de abordar los objetos de estudio desde una perspectiva interdisciplinaria, aunado a que los diversos

campos del conocimiento que la integran y sus tradiciones epistemológicas demandan que este sea un pensador crítico, pues se habla paulatinamente de “formación integral”, de “interdisciplinarietà”, pero lo que el estudiante lleva a cabo en el aula de clase se limita a continuar reproduciendo una serie de actividades con las que se aspira asuma una postura crítica ante la complejidad del mundo social, cuando en realidad su resultado más fehaciente es un retraso del trabajo intelectual para una era que requiere mucho más que la memorización estéril de conceptos.

En efecto, aunque el contexto demande una educación distinta, creativa, que ubique al estudiante en el centro del proceso educativo, puesto que es necesario contar con un sujeto que participe activamente en las decisiones y las transformaciones que el país necesita, de allí que las instituciones educativas propongan unos modelos educativos que en esencia pretenden formar ciudadanos y ciudadanas con una mentalidad ajustada a las condiciones actuales, en el sentido de que cuenten con las capacidades de construir procesos sociales como seres educados y civilizados, pero mientras el docente siga disponiendo de un estilo de enseñanza basado en un orden de acciones orientadas hacia lo reproductivo, pues se recurre a la regurgitación de conceptos, la transcripción de documentos, la copia de información en el cuaderno, lo que en efecto puede contribuir a la reducción de los índices de pérdida del área, el desarrollo del pensamiento crítico simple y llanamente será una utopía, situación de notoria conveniencia para quienes el acto educativo es ajeno a la posibilidad de enseñar a pensar.

Razón suficiente para reflexionar en cuanto a la clase de formación que debe tener el docente de Ciencias Sociales, puesto que es un área que al estar integrada por disciplinas como la Antropología, Ciencias políticas, Demografía, Derecho, Economía, Geografía, Historia, Psicología, Sociología, podría suponerse que el estudiante al terminar la educación básica egresa con un conjunto de capacidades que lo diferenciará y le permitirá asumir los retos de una sociedad como la colombiana, pues contó con una preparación que le permitió comprender las problemáticas del contexto a partir de los diferentes aportes de cada una de tales campos del conocimiento.

Pero, a decir verdad, en un momento histórico como el actual, al parecer poco está importando que la carrera docente siga integrándose por quienes no fueron los mejores bachilleres

del país, en términos de García, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra (2015, p. 36), “los graduados de estas carreras obtienen, en promedio, menores puntajes en las pruebas Saber Pro en comprensión lectora, razonamiento matemático y competencias ciudadanas, comparados con otras carreras”, lo que desde esta perspectiva explica que pese a la importancia del pensamiento crítico en el área si se tiene en cuenta el contexto histórico en que surgen las Ciencias Sociales, la concepción que tiene el estudiante de la misma contrasta con todos los propósitos antes enunciados, pues para poder comprender la realidad socioeconómica y cultural que habita, valorar los saberes culturales, populares y locales, en suma entender los fenómenos sociales desde el pensamiento crítico, es necesario un educador cuya formación le propenda el desarrollo intelectual del educando y precisamente esto no se logrará materializar si persiste la actitud de seguir haciendo las cosas del mismo modo año tras año.

Referencias

- Adorno, T. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad* (vol. 2). Madrid: Akal.
- Althusser, L. (2014). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Práctica teórica y lucha ideológica* (2.ª ed.). México: Grupo Editorial Tomo.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Alzate, M. L. (2012). Acciones colectivas frente a la violencia. Disquisiciones a partir de un estudio de caso: Comuna 13 de Medellín (Colombia). *Forum*, (3), 111-130.
- Amador, B. H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79.
- Arias, A. (2012). *650 Jóvenes de la comuna 13 protagonistas en la construcción de tejido social*. Recuperado de <http://caliescribe.com/lideres-barrios/2012/01/14/1917-650-jovenes-comuna-13-protagonistas-construccion-tejido-social>
- Barragán, D. F. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En D. F. Barragán, A. A. Gamboa y J. E. Urbina (comps.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 19-38). Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.

- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá: Manual Moderno.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.^a ed.). Bogotá: Pearson.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (2008). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Brand, P., y Dávila, J. D. (2011). Mobility innovation at the urban margins: Medellín's Metro cables. *City*, 15(6), 647-661.
- Chamorro, A. J., González, M. H., y Gómez, A. M. (2008). *Las prácticas pedagógicas que construyen conocimiento colectivo en el aula con estudiantes de pregrado de tres universidades de Bogotá*. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1531/T85.08%20Ch357p.pdf>
- Concepción, M. R., y Rodríguez, F. (2014). *Rol del profesor y sus estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Barranquilla: Universidad Autónoma del Caribe.
- Ennis, R. H. (1985). A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Fundación Arquidiocesana para la Ocupación y la Educación (APOYE). (2009). *Formación humana y apoyo al emprendimiento. Sistematización de la experiencia*. Medellín: Convenio Ecopetrol-APOYE.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Fondo Editorial Universidad Eafit.
- García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., y Saavedra, J. E. (2015). Resumen y precisiones sobre "Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos". En J. de Zubiría (Comp.), *La calidad de la educación bajo la lupa* (pp. 33-48). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Hernández, C. R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.^a ed.). México: McGraw Hill Interamericana.
- Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hurtado de Barrera, J. (2002). *Formación de investigadores. Retos y alternativas*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Kuhn, D., y Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? En B. K. Hofer y P. R. Pintrich (eds.), *Personal epistemology: the psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 289-296). New Jersey: Erlbaum.
- Labaree, D. (1992). Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. *Harvard Educational Review*, 62(2), 123-155.
- Lara, E. M. (2011). *Fundamentos de investigación. Un enfoque por competencias*. Bogotá: Alfaomega.
- Libâneo, J. C. (2013). *¿Adiós profesor, adiós profesora? Nuevas exigencias educativas y nueva profesión docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-90844_archivo.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf
- Niño, J. (2015). Prólogo. En J. de Zubiría (comp.), *La calidad de la educación bajo la lupa* (pp. 7-22). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (3.ª reimp.). Buenos Aires: Katz Editores.
- Ocampo, J. F. (2016). *La educación de la Colonia al siglo xx. Confrontaciones ideológicas y políticas*. Bogotá: Ediciones Aurora.
- Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia. Alumnos y maestros*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Paul, R., y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pérez, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo* (2.ª ed.). Buenos Aires: Biblos.

- Rodríguez, C. (2012). *Análisis de los procesos de inclusión social a partir de los programas de mejoramiento urbanístico*. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/10336/2974/1/1020720605-2012.pdf>
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 14(1), 113-128.
- Salas, F. F., y Yañez, N. (2008). Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividades. *Profesión Docente*, (35), 86-90.
- Sandino, M. C. (2009). *Metodología de la investigación científica* (3.ª ed.). Medellín: Comlibros.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2012). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª reimp.). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Uribe, E., y González, M. L. (2007). La protección jurídica de las personas vulnerables. *Revista de Derecho*, 27, 205-229.
- Vega, R. (2011). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar* (vol. 2). Bogotá: Impresol Ediciones.
- Vizcaya, F. (2003). La elocuencia deseada. *Anales*, 3(2), 117-130.
- Zuleta, E. (2009). *Educación y democracia. Un campo de combate* (9.ª ed.). Medellín: Hombre Nuevo Editores.