

# PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE DE CIENCIAS SOCIALES PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y COMPETENCIAS CIUDADANAS EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

Joan Manuel Madrid-Hincapié\*

---

Madrid-Hincapié, J.M. (2018). Prácticas pedagógicas del docente de ciencias sociales para el desarrollo del pensamiento crítico y competencias ciudadanas en contextos de vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 150-168. DOI: 10.17151/rlee.2018.14.1.9

---

## RESUMEN

Este escrito presenta los resultados del trabajo de grado de maestría en el que se procura analizar las prácticas pedagógicas del grupo de docentes que enseñan ciencias sociales en la institución educativa Concejo de Medellín a la que concurren estudiantes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social, con las que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas en los alumnos a su cargo. Investigación de tipo descriptiva cuyos datos fueron recolectados mediante la aplicación de entrevistas semiestructuradas y grupos focales; como resultados, aunque las prácticas se enmarcan en lo tradicional y lo constructivista, el estudiante asiste a rutinas donde predomina lo reproductivo, por eso el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas se abordan como temas específicos en un momento determinado del año lectivo, eximiéndolos de constituirse en un proceso de carácter transversal que vincule todas las áreas del conocimiento.

**PALABRAS CLAVE:** ciencias sociales, práctica pedagógica, pensamiento crítico, competencias ciudadanas, vulnerabilidad social.

---

\* Magíster en Educación Ámbito Poblaciones Vulnerables del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria; Docente del área de Ciencias Sociales de la Institución Educativa Rural Valentina Figueroa Rueda del municipio de Urrao (Antioquia, Colombia). E-mail: joan.manuel1975@gmail.com; dirección CLL 27 No. 32-60 barrio La Ronda (Urrao, Antioquia); ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0838-6510>.

**Recibido: junio 20 de 2017. aceptado: febrero 12 de 2018.**

## **PEDAGOGICAL PRACTICES OF THE SOCIAL SCIENCES TEACHER FOR THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING AND CIVIC COMPETENCES IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY.**

### **ABSTRACT**

This paper presents the results of master's degree thesis which tried to analyze the teaching practices of a group of social sciences teachers in the Concejo de Medellín educational institution attended by students from sectors of high social vulnerability, with which the development of critical thinking and civic competences is feasible. Descriptive research whose data were collected through the application of semi-structured interviews and focus groups. As a result, and although the practices were framed in the traditional and the constructivist, the student attends routines where the reproductive work predominates, reason why the development of critical thinking and civic competences are addressed as specific topics at a certain moment of the academic year, exempting them to be a cross-curricular process that links all the areas of knowledge.

**KEY WORDS:** social sciences, teaching practice, critical thinking, citizenship, social vulnerability.

### **INTRODUCCIÓN**

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Colombia [MEN] (2006), la enseñanza de las ciencias sociales en los ciclos de básica primaria y secundaria tiene un papel de preponderancia dado que con ésta se pretende

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. (p. 96).

Lo que desde esta perspectiva permite deducir que se está ante una propuesta que trascienda aquellas prácticas basadas en la memorización, inerte de contenidos, por una formación investigativa que en concordancia con Álvarez (2013), pueda llegar a 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.

Sin embargo, los resultados obtenidos por los estudiantes de los grados noveno a undécimo de la institución educativa [IE] Concejo de Medellín, además de contrastar con la intencionalidad del propósito antes mencionado, evidencian importantes falencias en las pruebas estandarizadas nacionales, aunado a que la práctica de las competencias ciudadanas demuestran una capacidad de convivencia que demanda la implementación de procesos formativos que en efecto coadyuven a su mejoramiento; situación que fundamentó la pertinencia de analizar las prácticas pedagógicas del grupo de docentes que enseñan ciencias sociales en dicha institución y a la que concurren estudiantes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social, dado que con éstas se procura el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas en los alumnos a su cargo.

De este modo en la revisión de antecedentes se recurrió al uso del resumen analítico de investigación [RAI], y al tenerse en cuenta los trabajos de Almánzar y Burgos (2011), Amador (2012), Clarke y Rosas (2012), Creamer (2011), Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza (2010), Gutiérrez (2010), López (2012), Mansilla, Tapia y Becerra (2012), Moreno, Rodríguez, Sánchez, Hurtado y Cely (2011), Nieda y Macedo (2010), Pagès (2011), Pérez (2010), Reinoso (2010), Román (2003) y Velasco (2014), se identificaron varias tendencias, entre ellas la teórica en la que predominan la perspectiva crítica, la pedagogía y el constructivismo social, seguida de la normatividad vigente que establece los lineamientos para la enseñanza del área.

En lo metodológico impera la investigación de tipo descriptivo en relación con el paradigma cualitativo; las técnicas más recurrentes fueron la entrevista y el grupo focal, en menor proporción la observación participante; en las conclusiones, aunque señalan que persiste una enseñanza caracterizada por un aprendizaje memorístico, es necesario implementar alternativas con las que el estudiante aprehenda a ser un sujeto crítico, competente en el ejercicio de la ciudadanía, creativo, innovador, de manera que éste llegue a superar la condición de vulnerabilidad social que lo

afecta. Cabe señalar que, en cuanto a las comprensiones y los modos posibles de desarrollar el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas desde la enseñanza del área, no hay información que permita dilucidar la probabilidad de haber logrado dichos propósitos.

Ahora bien, retomando que el problema de investigación se ubica en la IE Concejo de Medellín la cual brinda servicios educativos a estudiantes que residen en sectores de alta vulnerabilidad social, particularmente de la Comuna 13, cuyas condiciones socioeconómicas según registros de la institución (IE Concejo de Medellín, 2010a, 2015), el 48% corresponde al estrato socioeconómico 1 (bajo-bajo), el 27% al estrato 2 (bajo), mientras que el estrato 3 (medio-bajo) representa el 11%, y que por su residencia en los barrios que componen dicho sector, entre ellos 20 de Julio, Las Independencias, El Salado, Antonio Nariño, La Divisa, tal población vive expuesta a problemáticas de orden público relacionadas con el tráfico de estupefacientes, el desplazamiento forzado intraurbano, por mencionar algunas, lo que ha incidido en la percepción deconstructiva que tiene el estudiante de los grados noveno a undécimo sobre la importancia de las ciencias sociales en su formación básica, aunado a que lo político, la ciudadanía, la sana convivencia, son concebidos como temáticas de poca relevancia para comprender su realidad socioeconómica, lo que en suma justifica un alto porcentaje de pérdida.

De ahí que los 12 docentes que conforman el área de ciencias sociales formularan en el año 2010 el proyecto “Construcción de un sujeto político” para “Favorecer la formación de una cultura ciudadana que conlleve a la participación activa y efectiva en la dinamización de las problemáticas sociales, procurando una posición sociopolítica responsable que coadyuve a la construcción de una mejor sociedad” (IE Concejo de Medellín, 2010b, p. 1). Esta iniciativa se corresponde con los informes de desempeño presentados por tales docentes y asegura un importante avance en la reducción de pérdida de la materia, en el pensamiento crítico se ha conseguido mejorar la calidad de los trabajos escritos, mientras que en las competencias ciudadanas se ha logrado un aumento en la participación del estudiantado en la conformación del gobierno escolar (IE Concejo de Medellín, 2011, 2012, 2013, 2014).

Sin embargo, los anteriores reportes permiten dilucidar que si bien puede llegar a presentarse una considerable reducción en el número de pérdidas de la asignatura, llama la atención que los logros alcanzados en el pensamiento crítico se reduzcan al mejoramiento de trabajos escritos, cuando en realidad dicha clase

de pensamiento según algunos autores (Argudín y Luna, 2010; Buitrago, Higuita y Moreno, 2010; Creamer, 2011; Ennis, 2011; León, 2012; Paul y Elder, 2005; Pérez, 2010), se caracteriza por otra serie de condiciones como la capacidad de recolectar información, analizarla, asumir posturas, contrastarlas, sumado a que las competencias ciudadanas se limitan a la notable participación del estudiantado en la conformación del gobierno escolar, dejando de lado que éstas también tienen correspondencia con la forma de establecer relaciones intra e interpersonales mediadas por el respeto, la aceptación de la diferencia, ya sea en términos de lo ideológico, lo étnico, lo religioso (Gutiérrez, 2010; Jiménez, Lleras y Nieto, 2010; Mielles y Alvarado, 2012; MEN, 2003), entre otras.

Circunstancias que desde esta perspectiva presentan una considerable dicotomía entre la concepción de pensamiento crítico y competencias ciudadanas que plantean diversos referentes teóricos, y la comprensión que tienen de las mismas aquellos docentes que desde la enseñanza de las ciencias sociales procuran desarrollarlas en los estudiantes a su cargo. Por consiguiente, esto hizo que fuera posible preguntarse: ¿cuáles son las prácticas pedagógicas del grupo de docentes que enseñan ciencias sociales en la IE Concejo de Medellín a la que concurren estudiantes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social, con las que posibilitan el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas en los alumnos a su cargo? De allí que el objetivo hubiese sido analizar las prácticas pedagógicas del grupo de docentes de ciencias sociales en la IE Concejo de Medellín.

Por tanto, las perspectivas teóricas que fundamentan el presente trabajo, y asumiendo una distancia respetuosa frente a la cuantiosa literatura producida sobre la vulnerabilidad social, al parecer existe un considerable consenso que acepta las 'recomendaciones' de entidades como el Banco Interamericano de Desarrollo [BID] (1997), el Banco Mundial [BM] (2000), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2006) en cuanto la intención de comprenderla como un asunto exclusivamente economicista (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2008; Bueno, 2003; Cámara de Comercio del Cauca, 2012; Castellar, Montes, Forbes y Martínez, 2009; Departamento para la Prosperidad Social [DPS], 2012; García, 2011; López y Núñez, 2007; Servicio Nacional de Aprendizaje, [SENA], 2012), lo que ha convalidado que sus distintos modos de intervenirla se enfoquen en la formulación de planes o programas que propenden por la generación de ingresos, ya sea mediante la creación de puestos de trabajo, el montaje de unidades de negocio, la entrega de subsidios, por mencionar algunas alternativas.

Esta vulnerabilidad, en términos del MEN (2005, 2014), deberá entenderse como una situación producto de la desigualdad ya sea por circunstancias de carácter históricas, económicas, culturales, políticas, biológicas, que por lo general se presentan en 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, iletrados, habitantes de frontera, situaciones que les impide aprovechar las riquezas del desarrollo humano y por ende las posibilidades de acceder al servicio educativo colombiano.

Planteamientos que desde esta perspectiva demuestran una visión limitada del asunto, que aparte de reducirla a lo meramente económico, deja de lado que la vulnerabilidad social también concierne a la posibilidad de ser herido, lesionado, afectado física, psicológica o moralmente, ya que la simple condición humana dentro de un contexto socioeconómico específico implica estar expuesto a ser afectado por alteraciones de cualquier índole (Uribe y González, 2007). De ahí la relevancia que tienen Salas y Yáñez (2008), al aseverar que la vulnerabilidad social 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, por lo que omitir tales circunstancias de seguro imposibilitan que la educación sea precisamente el vehículo para superarla.

En lo referente a la práctica pedagógica del docente de ciencias sociales, desde su aspecto normativo el MEN (2002, 2006) establece que éstas se constituyen como un área fundamental del proceso formativo, dado que han venido estructurando una manera de ver y comprender el mundo, de aproximarse a sus dinámicas, fenómenos los cuales implantan la forma de relacionarse en el aspecto político, familiar, cultural, económico, ambiental, por tanto dicha práctica, más que encasillarla en un orden de actividades que se concretizan en conocimientos formales (Labaree, 1992), deberá llevarse a cabo mediante 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).

Pero de acuerdo con Barragán (2012), 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), tales actuaciones concretas le conciernen fundamentarlas en el *dominio crítico de las concepciones sobre humanidad*, puesto que están enmarcadas 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*, ya que si 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*, lo que implica comprender y orientar sus actuaciones desde los fundamentos discursivos que con rigor y sistematicidad han introducido en su propia vida, y el *dominio de conocimientos disciplinares*, dado que si se debe 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.

No obstante, si tal y como lo arguye Valencia (2004), a las ciencias sociales se le ha encomendado

el desarrollo de capacidades para conocer e interpretar hechos y fenómenos desde distintos puntos de vista, para hacer análisis críticos de hechos, fenómenos y procesos, para formular hipótesis y sustentaciones que den cuenta de una construcción propia de significado y para aproximarse responsablemente a la comprensión y a la acción en contexto. (p. 91)

Entonces llama la atención que a las anteriores concepciones de práctica pedagógica, aunque en términos generales puedan ser consideradas como las más adecuadas para enseñar ciencias sociales, no se tenga en cuenta la erudición del docente, porque en el escenario del aula de clase lo que se transmite debe distinguirse por “la claridad en la exposición, el ritmo de la misma, los contenidos y la consideración con el auditorium que escucha” (Vizcaya, 2003, p. 118), y al adolecer de tal capacidad, es poco probable que la educación sea de excelencia y por consiguiente en cada jornada educativa pueda desarrollarse una enseñanza exitosa.

Por ello, resulta relevante 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), es escasamente creíble que la transmisión de informaciones en efecto logren que el estudiante las asimile y por ende llegue a materializarse la intención de que éste aprehenda a pensar de manera crítica y actúe de forma civilizada, si se tiene en cuenta que la enseñanza de las ciencias sociales debe proveer al país de aquellos sujetos dispuestos a iniciar la construcción del proyecto de nación que según Álvarez (2013), todavía sigue en deuda.

En lo referente al pensamiento crítico, en los últimos años las instituciones educativas han venido aceptando que éste se refiere a la capacidad de pensar racional y reflexivamente, en tanto interés basado en decidir qué hacer o creer (Ennis, 2011), lo que le permite ubicarla como una competencia metacognitiva de pensar sobre lo que se piensa lo cual tiene implicaciones para la enseñanza (Kuhn & Weinstock, 2002), dado que coadyuva al desarrollo de capacidades con las que se analiza, reflexiona y valora lo que se piensa, con el fin de trascenderlo y resignificarlo (Paul y Elder, 2005).

Empero, llama la atención que precisamente tales discursos que definen el pensamiento crítico no consideren como referentes los aportes de quienes fueran los principales precursores de la Escuela de Frankfurt, Theodor Adorno (1903-1969) y Max Horkheimer (1895-1973), puesto que Adorno (2009) 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 Horkheimer (2008) añade que ser un pensador crítico se caracteriza por su capacidad de aportar a la generación de la crítica como también de afrontarla, pues con éstas 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.

En lo concerniente a las competencias ciudadanas, si bien hacen alusión al “conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2003, p. 8), su desarrollo implica el fortalecimiento de una democracia que “se basa en el respeto y el interés por el otro, que a su vez se fundan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos” (Nussbaum, 2013, p. 25), y esto no se logra con una simple materia o curso, puesto que la educación en esencia es una apuesta que ubica al hombre



en el centro de la actividad educativa y no precisamente el mercado, aunado a que esto será posible cuando se comprenda que

La cultura escolar es tal vez el instrumento pedagógico más complejo y poderoso con que cuenta la escuela, no sólo para llevar a cabo su trabajo en el campo del conocimiento, sino fundamentalmente para ejercer su labor de formadora de ciudadanos. La cultura escolar se expresa en la vida cotidiana y es en esa vida, y no en los discursos escolares sobre la democracia, donde se crean y refuerzan valores, normas y formas de ver y vivir la vida. La eficacia pedagógica de la cultura es notable: si la escuela tiene una organización social, una cultura autoritaria, estará formando ciudadanos para el mantenimiento de la sociedad autoritaria. Si la escuela vive una cultura democrática real estará entonces formando ciudadanos para la vida democrática. (Parra, 1996, p. 230)

## METODOLOGÍA

Este ejercicio de tipo descriptivo corresponde al paradigma cualitativo, siendo su enfoque el interpretativo, la recolección de datos se efectuó mediante la aplicación de 12 entrevistas no estructuradas focalizadas al grupo de docentes encargados de ofrecer el área. A éstos se les indagó por las características que tiene su práctica pedagógica a la hora de enseñar ciencias sociales y por la comprensión acerca de los modos posibles de desarrollar el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas en los alumnos a su cargo, así mismo se realizaron dos grupos focales donde participaron un total de 15 estudiantes de los grados noveno, décimo y undécimo, en los que se preguntó por las concepciones que tienen acerca de la utilidad de las ciencias sociales para comprender la realidad socioeconómica y cultural en la que habitan. Cabe agregar que en el análisis de los datos se emplearon tablas resumen y por tópicos, mientras que la categorización y codificación de las unidades según los criterios temáticos de práctica pedagógica, pensamiento crítico, competencias ciudadanas y utilidad de las ciencias sociales, fueron efectuadas mediante el uso del programa ATLAS ti 6.0.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En lo que respecta a las características de la práctica pedagógica, pese a que de manera unánime los doce entrevistados la entienden como *“todo lo que uno hace*

*como docente en el aula de clase para poder que el estudiante aprenda los temas de la materia*<sup>1</sup>, dicha percepción se materializa mediante *“llamar a lista, escribo la pregunta orientadora en el tablero y después de eso comienzo a explicar el tema, asigno las actividades que deberán realizar en el aula y después colocarles la tarea”*<sup>2</sup>, o *“colocarlos a trabajar en equipos, después me hacen una cartelera para que después lo expongan al grupo como para generar un debate”*<sup>3</sup>, incluyendo *“relatorías de lo que se diga en clase; escribir ensayos cortos, para que al final lo pongamos en consideración del grupo y a partir de allí se genere el debate”*<sup>4</sup>.

Respuestas que si se revisan desde las consideraciones de Barragán (2012), discrepan de la intención de una enseñanza que propenda por el aprendizaje del estudiante, es decir, que su propósito de formación sea el desarrollo de capacidades que le permitan responder a las distintas exigencias que acontecen en la realidad colombiana, por lo que es preciso mencionar que sus acciones ratifican que enseñar ciencias sociales se sustenta en una concepción basada 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 llegue a problematizar su realidad.

Esto explica que frente a la comprensión acerca de los modos posibles de desarrollar el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas en los alumnos a su cargo, si bien nueve docentes comparten que el primero se refiere a *“la forma en que una persona, un estudiante, un campesino, tenga una postura que le permita generar pros y contras de algo que esté sucediendo para encontrarle una solución”*<sup>5</sup>, mientras que los tres restantes concuerdan en que *“uno no puede definir el pensamiento crítico si primero no me asumo, no me caracterizo como un pensador crítico; entonces qué sentido tiene, si yo en la clase lo que menos demuestro es que soy un pensador crítico”*<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 7, realizada en enero de 2016.

<sup>2</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 3, realizada en noviembre de 2015.

<sup>3</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 2, realizada en noviembre de 2015.

<sup>4</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 12, realizada en febrero de 2016.

<sup>5</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 8, realizada en enero de 2016.

<sup>6</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 9, realizada en enero de 2016.

Para el caso de los primeros su desarrollo se basa en *“lecturitas que uno les lleva, con lo que uno les anota en el tablero para que ellos lo copien, con las actividades que uno les coloca para que trabajen en equipo y luego salgan a exponer, con los videítos, en fin, con todo lo que uno hace con ellos”*<sup>7</sup>, en cambio para los segundos *“eso es un asunto que debe trabajarse desde todas las asignaturas, porque es que el pensamiento crítico es toda una propuesta ética, toda una perspectiva frente a la vida, entonces yo puedo decirle que les coloco a hacer una consulta, una entrevista a un líder comunitario, a cierto personaje, pero eso no es suficiente, insisto en que eso debe complementarse con las demás asignaturas, porque si no, eso es caso perdido”*<sup>8</sup>.

En cuanto a las competencias ciudadanas, aunque la totalidad de los entrevistados afirman que son *“la capacidad que tiene un muchacho para interactuar en relación con los valores cívicos y morales consignados en la Constitución, de manera que se logre una sana convivencia y una buena solución de conflictos que les convenga a todos y como buenos ciudadanos”*<sup>9</sup>, las cuales trabajan diez docentes *“en el primer periodo, pues de ahí es que se sale con lo del gobierno escolar, entonces les digo que saquen la fotocopia del gobierno escolar, que la lean, le hagan un resumen y después que hagan una exposición”*<sup>10</sup>. Y los que quedan aseguran que *“mi ejercicio como docente tiene que distinguirse porque propicia el ejercicio de la democracia, de la ciudadanía, porque si no, termino transmitiéndole al estudiante algo que yo no vivo, no practico”*<sup>11</sup>.

Desde este punto de vista tales testimonios vislumbran que el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas, así evidencien cierta similitud con la definición que ofrecen Ennis (2011), Kuhn y Weinstock (2002) y Paul y Elder (2005). Llama la atención que las actividades que se implementan, más allá de su poca correspondencia con los postulados de Adorno (2009) y de Horkheimer (2008), se alejan de la intención de constituirlos como un proceso, puesto que llegar a pensar de dicha forma y de actuar en concordancia con la misma, implica una maduración que conlleve al desarrollo de habilidades que se van logrando durante el transcurso educativo, lo cual resulta ilusorio llegar a creer que podrá forjarse en el lapso de una sola asignatura, y menos si del total de quienes ofrecen el área sólo dos procuran trabajarlo de manera distinta a lo convencional.

<sup>7</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 10, realizada en febrero de 2016.

<sup>8</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 12, realizada en febrero de 2016.

<sup>9</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 7, realizada en enero de 2016.

<sup>10</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 8, realizada en enero de 2016.

<sup>11</sup> Testimonio extraído de la entrevista No. 11, realizada en febrero de 2016.

Es aquí donde se vuelven pertinentes los aportes de Fernández (2016), debido a que si la escuela opta 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, los diversos campos del conocimiento que fundamentan un área como ciencias sociales, sus tradiciones epistemológicas demandan que quien la enseña sea un pensador crítico, aunado a que cuenta con las habilidades y estrategias para acompañar al estudiante en el desarrollo de esa clase de pensamiento, pero eso es de compleja consecución, si el grueso de la docencia se limita a continuar reproduciendo año tras año una serie de actividades con las que se aspira que el estudiante asuma una postura crítica ante la complejidad del mundo social, no obstante su resultado más fehaciente es un retraso del trabajo intelectual para una era que requiere mucho más que la memorización de conceptos.

Para el caso de las competencias ciudadanas, razón tiene Skliar (2012) en explicar por qué las IE en su afán de dar cumplimiento a las exigencias que le imponen los organismos de control y vigilancia, su concepción de la ciudadanía, de ser ciudadano, termina relegándose a una enseñanza sobre cómo debería vivirse en sociedades que suelen denominarse democráticas, por lo regular teñidas de unos medios de enseñanza que preparan para unas realidades ajenas a lo que verdaderamente acontece por fuera del plantel educativo, así su principal fundamento sea la pretensión de construir unas relaciones individuales, comunitarias, permeadas por la convivencia pacífica, cuando en realidad el convivir con los demás no es garantía de interactuar en armonía, pues el simple hecho de pensar y actuar distinto genera serias y profundas contradicciones, que incluso no pueden solucionarse por más que se quiera a través del diálogo.

De ahí que las concepciones que tienen los estudiantes acerca de la utilidad de las ciencias sociales para comprender la realidad socioeconómica y cultural en la que habitan, diez participantes de los grupos focales aluden que *“partiendo de la forma en que nos la enseñan, lastimeramente yo no le veo utilidad a la materia porque todos los años enseñan la misma carajada, a hacer lo mismo de todos los años”*<sup>12</sup>, agregando *“eso de qué va a servir si cuando habla no se le entiende que hable como un profesor, o si cuando escribe en el tablero tiene tremenda ortografía, o sea escribiendo corazón con “s” y sin tilde; y que si uno le entrega un ensayo,*

<sup>12</sup> Testimonio extraído del grupo focal No. 1, realizado en noviembre de 2015.

*uno no ve correcciones, sino cinco a lo loco, y uno todo lo que dice así sea mera bobada también uno saca un cinco por eso*<sup>13</sup>. En cambio para los demás, *“si no fuera por sociales, yo no me hubiera metido en el cuento de ser líder juvenil, pues eso me ha enseñado a conocer de cerca los problemas del barrio, hasta el punto de querer seguir aprendiendo para ver cómo se pueden solucionar algunos problemas, primero los más chiquitos y después mirar cómo se resuelven los más grandes”*<sup>14</sup>.

Tras las respuestas ofrecidas por estos estudiantes, es paradójico que a pesar de la preponderancia que se le ha otorgado al área, siga primando una enseñanza rutinaria que imposibilita la intención de hacer del estudiante un científico social (MEN, 2006), mientras que unos cuantos, cuando en realidad debería ser al contrario, se esfuerzan en darle sentido a los contenidos del área mediante su contrastación con la vida cotidiana, lo que se constituye como un espacio en el que se complementa que el educando aprehenda a ser actor y constructor de su propio conocimiento, y de hacer partícipes a los demás compañeros sometiendo a juicio los resultados de sus reflexiones, producto de la constante lectura, la comparación, la conversación con los demás.

## CONCLUSIONES

A partir de las respuestas ofrecidas por los docentes entrevistados, si bien la generalidad fundamenta su práctica pedagógica en un orden de acciones, de implementación de estrategias, de técnicas que se adscriben a diversos estilos de enseñanza que van desde lo tradicional hasta lo constructivista, lo que en apariencia podría constituirle al estudiante una serie de alternativas que capten su atención, pero que al asistir a rutinas donde predomina lo reproductivo, pues se recurre a la regurgitación de conceptos, la transcripción de documentos, la copia de información en el cuaderno. Aunque eso ha contribuido a la reducción de los índices de pérdida del área en la IE, a decir verdad, no sólo queda en duda la disponibilidad para acudir a la metarreflexión como primera instancia que orienta la modificación del ejercicio de transmitir los contenidos en correspondencia con los estándares del área, sino de la intención de preocuparse como docente por el significado y la relevancia que tiene la formación en ciencias sociales dentro y fuera del aula.

<sup>13</sup> Testimonio extraído de los grupos focales 1 y 2 realizados en noviembre de 2015 y febrero de 2016.

<sup>14</sup> Testimonio extraído del grupo focal No. 2, realizado en febrero de 2016.

En cuanto la comprensión sobre los modos posibles de desarrollar el pensamiento crítico y las competencias ciudadanas, aparte de evidenciar que se trabajan en momentos específicos del año lectivo, y no como un proceso que permita lograr que el estudiante sea un sujeto político transformador de su entorno social, y reconociendo que la totalidad de las prácticas pedagógicas han ayudado a mejorar los índices de aprobación/reprobación de la asignatura, llama la atención que la formación de este tipo de pensamiento y de la ciudadanía, más allá de estar alejada de los fundamentos teóricos de la Escuela de Frankfurt, sea ajena al método dialéctico, si se tiene en cuenta que éste constituye el conocimiento del mundo que surge desde la aparición y transcurso de las ciencias sociales.

Por esto se deduce que las IE y la docencia, al haber aceptado que dicha área debe aportar al desarrollo de este pensamiento y de competencias como un asunto complementario, en efecto no sólo devela el escaso dominio que se tiene sobre el contexto histórico en que surgen tales ciencias, pues si se revisa con detenimiento sus presupuestos epistemológicos, ontológicos y teóricos, en esencia éstas se fundamentan en el análisis crítico de las sociedades, lo que permite convalidar que por naturaleza su enseñanza debe forjar seres capaces de formular tesis, síntesis y antítesis que aparecen en las realidades humanas, y no concretamente regurgitadores de conceptos.

De ahí que en las competencias ciudadanas, si el pensamiento crítico es trabajado sin el debido entendimiento e innovación que permita desarrollarlo tal y como lo esbozan sus fundamentos conceptuales, termina siendo razonable que los resultados no sean un claro reflejo de su aprendizaje a la hora de mediar los conflictos, el respeto por la diferencia, la valoración positiva de las distintas concepciones de la vida y demuestra con ello que la generalidad de la docencia sigue sin resignificar que lograr esta clase de capacidades implica mucho más que el empleo de la tiza y tablero, que las lógicas discursivas generan impacto y cobran importancia cuando hay una notoria similitud con la manera de proceder, de brindar un trato que colinde con la igualdad, sin renunciar a la intención de que se está apostando por formar el ciudadano que tarde o temprano afrontará los retos que le impondrá una sociedad como la colombiana.

Por tanto, la concepción que tienen los alumnos acerca de la utilidad de ciencias sociales para comprender la realidad socioeconómica y cultural que habitan, los modos de enseñanza que recurre la generalidad, convalida la poca importancia que

el estudiante le da a un área de la que se espera le ayude a valorar los saberes culturales, populares y locales, al entendimiento de los fenómenos sociales, fundamentos esenciales para analizar lo que diariamente acontece en el sector donde reside. Por ello se deduce que si el docente adolece, ya sea de una formación basada en el desarrollo de lo intelectual, de la iniciativa para modificar lo que rutinariamente lleva a cabo en el aula, la intención de apropiarse de los dominios que sustentan la práctica pedagógica expuestos por Barragán (2012), entonces serán meras finalidades que animan a cuestionar el beneficio de una asignatura que poco les está contribuyendo para afrontar las situaciones, problemáticas que diariamente viven.

Con base en lo anterior, es preciso mencionar que lo dicho hasta el momento no procura constituir una guía metodológica que oriente la enseñanza del área, sino más bien llamar la atención en cuanto la pertinencia de reflexionar sobre una didáctica que posibilite enseñar ciencias sociales en la educación básica, pero desde la elocuencia en la oratoria del docente, concretamente que se diferencie del uso apresurado de contenidos académicos, de discursos atiborrados de la incorrecta pronunciación, entonación, lo que repercute en una transmisión de términos sin que importe mucho el nivel de comprensión que pueda tener un estudiante, lo que propicia incluso que los sentidos de los conceptos sean contrarios a lo que realmente quieren decir.

En definitiva, deja abierta la discusión en cuanto una docencia que no puede quedarse en una cuestión ordinaria de la enseñanza, lo que imposibilita dar cabida a nuevas perspectivas, ideas que trasciendan el hábito de realizar las cosas bajo la misma fórmula y que desde posturas acomodaticias se resisten a la intencionalidad de tener en cuenta estrategias de formación científica, ya sean el aprendizaje basado en problemas, por investigación, por proyectos, las cuales hagan significativamente evidente el desarrollo del pensamiento crítico y las competencias ciudadanas, porque la eficacia didáctica se garantiza cuando los estilos de trabajo como educador van acompañados de la erudición, es decir, del estudio y conocimiento profundo del área que se ofrece en la escuela.

## REFERENCIAS

- Adorno, T. (2009). *Crítica de la cultura y sociedad* (Vol. 2). Madrid: Akal.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2008). *Población vulnerable: derechos y acciones afirmativas*. Bogotá: Secretaría de Desarrollo Económico.
- Almánzar, E. y Burgos, J.L. (2011). *Importancia de la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://www.eljaya.com/201106-2/a-importancia.php>.
- Amador, B.H. (2012). Percepciones sobre pensar críticamente en Colombia. *Encuentros*, (1), 69-79.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico [IDEP].
- Argudín, Y. y Luna, M. (2010). *Atrévete a pensar. Desarrollo del pensamiento crítico por medio de la lectura*. México: Trillas.
- Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. (1997). *Estrategia para reducir la pobreza*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banco Mundial [BM]. (2000). *Informe sobre el desarrollo mundial 2000/2001. Lucha con la pobreza. Panorama general*. Recuperado de <http://www.uaemex.mx/planeacion/InfBasCon/Informesobreeldesarrollomundial.pdf>
- Barragán, D.F. (2012). La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas. En Barragán, D.F., Gamboa, A.A., y Urbina, J.E. (Comps.). (19-38). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Bueno, E. (2003). *Población y desarrollo: temas vigentes en la era de la globalización*. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- Buitrago, D.M., Higueta, A.M., y Moreno, L.F. (2010). *El desarrollo del pensamiento crítico a partir de las estrategias comunidad de indagación y aprendizaje basado en problemas* (Trabajo de pregrado). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Cámara de Comercio del Cauca. (2012). *La ruta del desarrollo económico y social*. Recuperado de [http://www.cccauca.org.co/public/archivos/documentos/plan\\_local\\_de\\_empleo\\_popayan\\_.pdf](http://www.cccauca.org.co/public/archivos/documentos/plan_local_de_empleo_popayan_.pdf).
- Castellar, E., Montes, L.M., Forbes, E., y Martínez, C. (2009). Situación de pobreza extrema. Un caso en Colombia. *Salud Uninorte*, 25, (02), 205-219.
- 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?>

Clarke, S. y Rosas, J.A. (2012). *Competencias ciudadanas y su trascendencia: potencializando su aprendizaje*. México: Fondo de Apoyo para Proyectos de Investigación Tecnológico de Monterrey.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2006). *La protección social de cara al futuro: acceso, financiamiento y solidaridad*. Montevideo: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Creamer, M. (2011). *Didáctica del pensamiento crítico*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. Departamento para la Prosperidad Social [DPS]. (2012). *Ingreso social. Familias en acción*. Recuperado de <http://www.dps.gov.co/contenido/contenido.aspx?catID=204&conID=157>.

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I. y Sanhueza, M.G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis*, (25), 1-12.

Ennis, R.H. (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective. *Inquiry*, 26, (1), 36-42.

Fernández, A.M. (2016). Una reflexión teórico-práctica sobre la educación hoy. *Pensamiento Americano*, 9, (17), 117-132.

García, V. (2011). *Negocios inclusivos*. Recuperado de <http://www.iadb.org/micamericas/section/detail.cfm?language=Spanish&id=8953&sectionID=mnger>.

Gutiérrez, A.L. (2010). El ciudadano territorial: propósito de la formación ciudadana. *Uni-Pluri/Versidad*, 10, (3), 1-12.

Horkheimer, M. (2008). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Institución Educativa Concejo de Medellín [IE]. (2010a). *Proceso de gestión directiva* [Archivo institucional sin publicar].

Institución Educativa Concejo de Medellín [IE]. (2010b). *Proceso de gestión de proyectos institucionales obligatorios* [Archivo institucional sin publicar].

Institución Educativa Concejo de Medellín [IE]. (2011, 2012, 2013, 2014). *Informe de resultados proyecto Construcción de un sujeto político* [Archivo institucional sin publicar].

Institución Educativa Concejo de Medellín [IE]. (2015). *Informe de registro y matrícula año lectivo 2015* [Archivo institucional sin publicar].

Jiménez, M., Lleras, J. y Nieto, A.M. (2010). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13, (3), 347-359.

- Kuhn, D., & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? In Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (Eds.). (289-296). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. 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.
- León, C. (2012). *Guía para el desarrollo del pensamiento crítico*. Perú: Pueblo Libre.
- López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e Investigación*, 37, (22), 41-60.
- López, H., y Núñez, J. (2007). *Pobreza y desigualdad en Colombia. Diagnóstico y estrategias*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación [DNP].
- Mansilla, J., Tapia, C.P. y Becerra, C. (2012). Elementos obstaculizadores de la gestión pedagógica en liceos situados en contextos vulnerables. *Educere*, 16, (53), 127-136.
- Mieles, M.D. y Alvarado, S. V. (2012). Ciudadanía y competencias ciudadanas. *Estudios Políticos*, (40), 53-75.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2003). *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.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](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.mineduacion.gov.co/1759/articles-340021\\_recurso\\_1.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-340021_recurso_1.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Lineamientos generales para la atención educativa a población vulnerable y víctima del conflicto armado interno*. Recuperado de <http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/LINEAMIENTOS-ATENCION-EDUCATIVA-EDICION-01-ENE2015-VERSION-ELECTRONICA.pdf>.
- Moreno, N., Rodríguez, L. A., Sánchez, J. D., Hurtado, M. F., y Cely, A. (2011). *¿Qué función debe cumplir la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela?* Bogotá: Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia.
- Nieda, J. y Macedo, B. (2010). *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años (2ª*

- ed.). Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos [OEI].
- Nussbaum, M.C. (2013). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (3ª reimp.). Buenos Aires: Katz Editores.
- Pagès, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania*, (40), 67-81.
- Parra, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia* (3 vol.). Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Paul, R. y Elder, L. (2005). *Estándares de competencia para el pensamiento crítico*. California: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Pérez, G. (2010). "Aprender a aprender" como medio para el desarrollo del pensamiento crítico. Recuperado de [http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com\\_docman&task=doc\\_view&gid=213&Itemid=8](http://redaberta.usc.es/aidu/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=213&Itemid=8).
- Reinoso, J. (2010). Resignificación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales y su aporte para la educación en contextos socio-económicos vulnerables. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (16), 135-154.
- 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 Yáñez, N. (2008). Rol docente en contextos vulnerables. Construcción de subjetividades. *Profesión Docente*, (35), 86-90.
- Servicio Nacional de Aprendizaje, [SENA]. (2012). *Atención a poblaciones vulnerables*. Recuperado de <http://www.sena.edu.co/Portal/Portafolio+Programas+Estrat%C3%A9gicos/Empleabilidad/Atenci%C3%B3n+a+poblaci%C3%B3n+vulnerable/>.
- Skliar, C. (2012). El presente educativo en tanto comunidad existente: sobre el estar-juntos en las instituciones educativas. En Barragán, D.F., Gamboa, A.A. y Urbina, J.E. (Comps.). (3-18). *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas*. Bogotá: Universidad Francisco de Paula Santander.
- Uribe, E. y González, M.L. (2007). La protección jurídica de las personas vulnerables. *Revista de Derecho*, 27, 205-229.
- Valencia, C. (2004). *Pedagogía de las Ciencias Sociales*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/26478830\\_Pedagogia\\_De\\_Las\\_Ciencias\\_Sociales](https://www.researchgate.net/publication/26478830_Pedagogia_De_Las_Ciencias_Sociales).
- Velasco, G.C. (2014). La historia de la enseñanza de las ciencias sociales como referente para la transformación crítica de las prácticas educativas. *Uni-pluri/versidad*, 14, (1), 78-89.
- Vizcaya, F. (2003). La elocuencia deseada. *Anales*, 3, (2), 117-130.