

# La docencia universitaria en ciencias sociales. Su condición sociohistórica

Artículos  
arbitrados

*University teaching in social sciences. Its sociohistorical condition*

**Teresa Pacheco-Méndez**

[kat\\_tpm@yahoo.es](mailto:kat_tpm@yahoo.es)

Teléfono de contacto: +55 5622 6986

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Universidad Nacional Autónoma de México

México, D.F. México

Artículo recibido: 25/03/2020

Aceptado para publicación: 16/04/2020



## Resumen

En este trabajo ofrecemos una reflexión acerca del carácter histórico-social de la docencia universitaria en el campo de conocimiento de las ciencias sociales. El centro de atención está puesto sobre las posibilidades de impulsar a través del aprendizaje un pensamiento abierto y una conciencia crítica sobre el mundo social, condición que permite revalorar y evaluar a la docencia en ciencias sociales como un espacio de tipo reflexivo con perspectiva de futuro. Se abordan tres aspectos que definen a la docencia como una práctica social de tipo reflexivo: su trascendencia sociohistórica, lo social como su referente cognitivo y, por último, su alcance pedagógico en una sociedad mediada por instituciones. Se persigue destacar la importancia de la práctica docente en su relación con la naturaleza de los contenidos, con los productos de aprendizaje y, sobre todo, con la comprensión que se tenga de la realidad social y de su potencial de transformación.

**Palabras clave:** Docencia, universidad, ciencias sociales, aprendizaje, evaluación, relación pedagógica.

## Abstract

In this work we offer a reflection on the historical-social character of university teaching in the field of knowledge of the social sciences. The center of attention is placed on the possibilities of promoting, through learning, open thinking and critical awareness of the social world, a condition that makes it possible to reassess and evaluate teaching in the social sciences as a reflective space with a future perspective. Three aspects that define teaching as a reflective social practice are addressed: its sociohistorical significance, the social as its cognitive reference and, finally, its pedagogical scope in a society mediated by institutions. The aim is to highlight the importance of teaching practice in its relationship with the nature of the content, with the learning products and, above all, with the understanding of social reality and its potential for transformation.

**Key Words:** Teaching, university, social sciences, learning, evaluation, pedagogical relationship.

Author's translation.

## Introducción

---

Como en todo proceso de institucionalización de prácticas sociales, la docencia se ha desempeñado como una actividad en la que se entremezclan componentes provenientes de distintos planos de la vida social, destacando entre ellos: a) las distintas coyunturas histórico-sociales y marcos valorativos que históricamente definen y actualizan a la docencia como práctica social; b) la creación de espacios organizacionales habilitados por las instituciones para dar cumplimiento a fines formativos; c) el desarrollo tecnológico de la comunicación que en la actualidad se traduce en la necesidad de reflexionar sobre la transformación de la interacción social en los procesos de aprendizaje, y por último, d) la intersubjetividad social involucrada en la dinámica global donde se encuentra inmersa la práctica del docente universitario.

A lo largo de la experiencia institucional universitaria, en la docencia han estado presentes miradas críticas que no sólo se han limitado a cuestionar la permanencia de patrones de formación objetivados o instituidos, sino también otras que, aunque escasas, ofrecen en el actual contexto de la complejidad social elementos propositivos para su replanteamiento en los respectivos ámbitos de las ciencias sociales. Es precisamente sobre las posibilidades de impulsar un pensamiento abierto y una conciencia crítica sobre el mundo social, lo que permite revalorar a la docencia como un espacio de tipo reflexivo desde el cual impulsar el desarrollo de una acción social innovadora con clara visión de futuro.

En este trabajo se abordan tres aspectos que definen a la docencia universitaria como una práctica social de tipo reflexivo en ciencias sociales: su trascendencia sociohistórica, el componente de lo social como su referente cognitivo y, por último, su alcance pedagógico en una sociedad mediada por recursos tecnológicos. Se persigue demostrar como la práctica docente innovadora en ciencias sociales se encuentra íntimamente involucrada con la naturaleza de los contenidos, con el alcance de los productos de aprendizaje y, sobre todo, con la comprensión que se tenga de la realidad social a través de la transformación de ésta y de sí mismo.

### Sobre la historicidad de la docencia como práctica social

Desde su origen en la universidad medieval y hasta sus formas más contemporáneas adoptadas por los sistemas de educación superior, la docencia se distingue como una actividad intelectual que reúne las siguientes características: se desarrolla en el contexto cognitivo donde confluyen diversos ámbitos de conocimiento, adopta el contenido y la estructura de un campo de especialidad, a las particularidades e idoneidad de la práctica en la que se despliega, y por último, establece formas particulares de transmisión y organización de ese conocimiento de acuerdo con las distintas coyunturas y pautas institucionales e histórico-sociales.

Las relaciones sociales donde esta práctica descansa dan especificidad a la actividad docente; inicialmente, surgen como formas incipientes de interacción y de distribución espontánea de vínculos entre docente y alumno, asociaciones que más tarde darán lugar a la creación de organizaciones más complejas de carácter corporativo –como lo han sido los *colleges*, las academias, los institutos–, hasta llegar a configurarse en los más actuales sistemas de educación superior.

La docencia es entendida como una actividad ocupacional que históricamente se institucionaliza, no sólo como una actividad centrada en la transmisión de conocimientos de tipo profesional y disciplinarios, sino también como una práctica social y cultural históricamente constituida como actividad de tipo profesional. La docencia ha sido incluso definida como una actividad ocupacional especializada donde entran en juego tanto un cuerpo de conocimientos como un conjunto de individuos que generan valores, formas de organización y de relación social particulares.

La experiencia histórico-social por la que ha transitado la figura docente se ha caracterizado por ser portadora de roles y funciones, con frecuencia cuestionados en el plano de su actuación y de sus resultados; valoraciones que han estimado o evaluado el cumplimiento o no de las expectativas fijadas ya sea por las instituciones, o bien, por las políticas públicas en distintos contextos y coyunturas.

Ante la actual complejidad en la que se desenvuelven las esferas económica, social, política y cultural propias de las distintas regiones del mundo, la tarea docente se enfrenta desde sus respectivas tradiciones, plataformas institucionales y políticas de gobierno, a las transformaciones y exigencias mediadas por el mundo de las instituciones; en este sentido, Ávalos (2000) sostiene que “No hay país que no esté intentando algo en el campo del desarrollo docente, sea reforma de las instituciones de formación inicial, sea fortaleciendo sistemas de formación permanente centrados en las escuelas...” (s/p) Sin embargo, poca atención e importancia se ha dado la perspectiva de la acción social del docente en quien recae la responsabilidad de dar sentido a una experiencia propia, pero a la vez, afectada de manera permanente por una amplia gama de circunstancias que la interpelan.

Es así como la docencia universitaria se enfrenta a escenarios cambiantes y variados no sólo de tipo institucional sino fundamentalmente sociales, un terreno en el que los cambios afectan a todos los niveles de interacción social, requiriendo de sus actores inmediatos un reiterado esfuerzo de redefinición, replanteamiento y redireccionamiento de su condición, y del sentido de su práctica. En esta trayectoria se han visto involucrados los siguientes procesos:

- Las coyunturas sociales y culturales que han contribuido a una peculiar consolidación de la educación superior en los actuales sistemas, subsistemas e instituciones, concebidos como estructuras poco flexibles y resistentes a los nuevos requerimientos; estos últimos, espacios que enmarcan el desempeño ocupacional del personal dedicado a las actividades académicas de docencia e investigación.
- La influencia de las coyunturas socioculturales particulares, pasadas y presentes que afectan de manera muy diversa el impulso y la dirección de la docencia en cada país, región y localidad donde tiene presencia la educación superior, haciendo de ella una actividad rutinaria y repetitiva.
- Un cada vez más profundo cuestionamiento a la estructura formal de los campos disciplinarios y profesionales en función de los cuales se sostiene el desempeño de una práctica docente estandarizada y, por último,
- La inevitable necesidad de enfrentar: la diversidad de modalidades de acceso a la información, los nuevos estilos y alcances de los actuales mecanismos de comunicación, y las posibilidades de generación de conocimiento propio en la actual sociedad de conocimiento.

A pesar de la preocupación generalizada por mejorar la enseñanza y adecuarla a las actuales necesidades del mundo cambiante, suele mantenerse una imagen fija y genérica de la educación, de la universidad y de la docencia universitaria ya sea como sistemas cerrados de transmisión y socialización, pero también como medios, mecanismos e instrumentos para, en términos generales, propiciar el desarrollo de todo tipo de sociedades. (UNESCO, 2016; Unceta, 2008; Jover, 2013; Tedesco, 2003). Tales perspectivas, en lugar de ofrecer caminos claros para aprovechar las enormes posibilidades de convertir a la docencia y a los espacios y procesos educativos en un terreno propicio para la innovación con visión de futuro, continúan reforzándolos como estructuras rígidas difícilmente transformables en una opción que estratégicamente potencie la diversidad y heterogeneidad de condiciones que se despliegan la enseñanza y el desempeño docente.

Las instituciones formadoras de docentes no han encarado estas demandas [demandas de la globalización de los procesos culturales y económicos y la sociedad de la información] y la formación en servicio sigue siendo una respuesta a requerimientos inmediatos, no un proceso continuo que prepare para el futuro. (Ávalos, 2000, p. s/p)

Escasos han sido los acercamientos en los que se ha reconocido la experiencia docente como una práctica histórico-social, reflexiva y de una considerable trascendencia social y cultural (Vygotsky, 1987; Imbernón, 2001; Dorfsmani, 2012 entre otros). Entre las principales dificultades que se presentan, figura la frecuente disociación teoría-práctica que le es atribuida al ejercicio de la docencia, y al no considerarla del todo como una acción social que dialectalmente afecta, es afectada y se modifica en relación con las condiciones y los cambios

sociales acontecidos en el entorno donde se desarrolla. Los replanteamientos efectuados en este sentido han contribuido a visualizar a la docencia tanto desde dentro como desde fuera del entorno escolar, situándola en el marco de una diversidad de posiciones y disposiciones ocupadas y sostenidas por quienes se desempeñan como actores de la educación en sus respectivos contextos histórico, social e institucional.

Tales posiciones y disposiciones del docente se refieren a: su historia particular, la composición social del grupo de pertenencia, las estrategias de formación y actualización experimentadas, las reglas de juego propias del desempeño docente, los vínculos con autoridades –locales, gubernamentales y sindicales–, así como las formas de enfrentar los nuevos recursos de tecnológicos de información y comunicación. Estas son sólo algunas de las aristas que hacen de la experiencia del docente, un acontecimiento individualizado en la vida social, escasamente considerado por parte de las diversas políticas e iniciativas institucionales para su promoción y evaluación, acciones –estas últimas– fomentadas tanto por entidades de estado como por organismos internacionales, regionales y locales.

Bajo distintos modelos, la docencia ha sido histórica y tradicionalmente considerada como una práctica cotidiana, lineal y portadora de un contenido más latente que explícito; se reproduce, se transmite y se aprende de manera mecánica a través de la socialización llevada a cabo entre los docentes de cualquier campo profesional. Tal concepción de la docencia, de su reproducción como un proceso mecánico, y de su arraigo a un entramado latente e invariable de los procesos de socialización, la coloca lejos de toda posibilidad de transformarse, de replantear su misión y propósitos, así como de actualizar su sentido frente a las exigencias de la sociedad del conocimiento. Tal opción, más que motivar la generación de innovaciones en la enseñanza y en la evaluación, apuesta al mantenimiento de modelos de comportamiento y de valores establecidos como parte sustantiva del capital cultural de todos aquéllos que se desempeñan como docentes, y de aquéllos influidos por su acción social e institucional.

Además del capital cultural y de conocimiento asociado a la práctica docente, en la enseñanza universitaria intervienen de manera relevante aspectos relativos a la profesionalización de esta actividad en los que median, en mayor o menor medida, actividades reconocidas y legitimadas social e institucionalmente más por los efectos de la oferta-demanda en el mercado de las profesiones, que por la importancia de estos campos de conocimiento en cuanto a su aplicabilidad y uso en la atención y resolución de los problemas propios de la sociedad actual. De igual forma, la tendencia a la especialización del conocimiento repercute en la actividad docente ya que, en lugar de proveer una formación flexible, pero a la vez integral y articulada ésta queda limitada a parámetros tradicionales que legitiman unos conocimientos sobre otros, llegando incluso a descalificarse unos a otros.

Si bien el condicionamiento sociohistórico en el acto de enseñar puede representar un obstáculo para el aprendizaje, éste también opera como un campo de posibilidades para hacer de la enseñanza y de la práctica docente una herramienta abierta a la diversidad de opciones desplegadas por los constantes cambios y transformaciones de la sociedad. Para Arangurén (2013), esto se traduce en lograr que “el sujeto educativo construya herramientas conceptuales, metodológicas y axiológicas para decodificar y analizar la compleja trama de la realidad histórica.” (p. 39) Una competencia que le permita no sólo contar con los medios para situarse en el mundo sino también, con la posibilidad de visualizar de manera autónoma posibles escenarios de futuro.

El acto de enseñar o si se prefiere, el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en portador de relaciones y procesos sociales, simbólicos, culturales e incluso, institucionales propios y apegados a las múltiples historias individualizadas de los actores que en él intervienen. En este sentido, el papel del docente trasciende su definición de simple transmisor-receptor del conocimiento, para posicionarse en un vasto campo de acción que le permite poner a la luz todo aquel conocimiento no manifiesto involucrado en el desarrollo de esta actividad social. Para Arangurén (2013) la meta sería “hacer de las ciencias sociales y su enseñanza una historia viva que reivindique el valor de la diversidad colectiva y de las incertidumbres, para la comprensión de los nuevos desafíos y demandas de la realidad social.” (pp. 42-43)

Evaluar el desempeño docente significaría entonces, visualizar su potencial transformador en el marco de su relación con una realidad social de gran complejidad, institucional, cultural y del conocimiento de lo social.

Esto permitiría valorar la capacidad del docente para identificar las relaciones posibles entre contenidos del conocimiento social –presentes o no en los planes y programas del estudio–, con el propósito de transformarlos en contenidos de aprendizaje acordes con la complejidad de la realidad actual; contenidos y acciones aplicables y útiles socialmente para la construcción de proyectos. Martine Beauvais (2011) asegura que tal proceso de evaluación debe atender las singularidades y las temporalidades de los sujetos, de los contextos y especialmente del aprendizaje, de lo contrario todo esfuerzo sería contraproducente ya que no se contaría con una valoración ni tampoco favorecería el aprendizaje, por el contrario, lo frenaría y lo inhibiría.

## **Sobre el objeto de las ciencias sociales y sus implicaciones en la docencia**

La realidad de la que se habla en las ciencias exactas y naturales no es accesible de la misma manera que la realidad social, ni tampoco el conocimiento social se encuentra subordinado a los mismos criterios de verdad. En las ciencias exactas y naturales la generación de conocimiento descansa en la invariabilidad de leyes universales, en tanto que expone con la precisión y claridad de sus enunciados, el predominio de una cierta regularidad en los hechos físicos y naturales. En la realidad social los problemas sociales no se repiten de la misma manera, y no pueden aprehenderse clara, definida y directamente; por el contrario, para acercarse al conocimiento de lo social, Zemelman (1987) asegura que “se requiere de mecanismos de distanciamiento de la realidad que permitan la consideración en el razonamiento a lo que no está determinado, esto es, a lo no teorizado.” (p. 14). En este sentido se dice que un problema social es un *construido* conceptual; que los problemas o hechos sociales no están dados, sino que se construyen. (Bachelard, 2004, p. 16)

El objeto de conocimiento de las ciencias sociales no se refiere a *cosas* o fenómenos físicos observables empíricamente sino a relaciones de inter subjetividad establecidas entre individuos-colectivos, de ahí que sobre un mismo fenómeno social existan tantos y tan variados significados, oscilando desde del conocimiento del sentido común, hasta la elaboración de interpretaciones enmarcadas en teorías o paradigmas sociales de muy variada confección epistemológica. En este escenario se colocan las distintas posiciones ocupadas por quienes persiguen conocer y explicar determinados fenómenos sociales y educativos, y quienes los consideran referentes de contenido de la práctica pedagógica. Razón por la que teoría y práctica educativas sean consideradas como “...un proceso de múltiples complejidad es desarrollado en un ámbito psicosocial de relaciones, conflictos, intercambios y transacciones simbólicas, generalmente imprevisibles, que tienen efecto en la formación cognitiva, afectiva, social y valorativa de los actores sociales.” (Arangurén, 2005, p. 62)

La especificidad del conocimiento de lo social plantea problemas particulares a la enseñanza y al aprendizaje de las ciencias sociales, alcanzando una particular expresión en el entorno académico y en el desempeño del docente. En tales contextos se confrontan dos tipos de saberes sobre la realidad poco compatibles, pero sí constitutivos de lo social: por un lado, un saber teorizado y legitimado por las instituciones acerca de circunstancias, acontecimientos, coyunturas, actores y relaciones; y por el otro, un saber cuya génesis se corresponde con significados que se construyen en la interacción y del intercambio de subjetividades. Como lo denomina Arangurén (2013), un saber mutante afín a la permanente reconfiguración de las fusiones culturales, y a las nuevas formas de aprehensión y apropiación colectivas.

Sin llegar a ser instancias valederas por sí mismas en el aprendizaje y el saber –producto de la interacción y del intercambio–, la instrumentación didáctica y las técnicas de enseñanza quedan supeditadas y subordinadas a la singularidad del conocimiento, en este caso, del conocimiento de lo social. Son los contenidos formales de las ciencias sociales los que han establecido los criterios para llegar a una organización estratégica y consensada de las técnicas de enseñanza con el fin de propiciar el logro de su aprendizaje. No obstante, la atención puesta en la diversidad de parámetros explicativos producidos sobre lo social, y su variabilidad en distintos momentos históricos poco se ha visto materializada en estrategias didácticas ajustadas al entorno escolar.

Podría afirmarse que los contenidos de las ciencias sociales –o la especificidad del conocimiento de lo social– proporciona pautas para efectuar una revisión crítica de las técnicas y de las estructuras teóricas que los respaldan. Es el caso de la crítica a las técnicas de evaluación y sus modalidades de aplicación en la enseñanza de las

ciencias sociales, instrumentos que, al no permanecer al margen del carácter sociohistórico del contenido de aprendizaje, su eficiencia y credibilidad queda sujeta a dar cuenta de las lógicas de construcción en las que descansan los contenidos, y en las que –en principio– se sostiene el proceso de enseñanza aprendizaje. Así como lo es el mundo social, el conocimiento sobre él producido, encierra un razonamiento de lo permanentemente inacabado y en constante devenir. Arangurén (2013) lo expone de la siguiente manera:

La realidad actual inaugura una cultura que reubica a la educación y sus trayectos en una nueva trama significativa, cruzada por los discursos y las imágenes que recorren escenarios informales, dispersos e inestables, donde se accede a un saber en permanente reinención. Aquí, la presencia de narrativas libres y placenteras, fusionan experiencias de imaginación y de escrituras novedosas que atrapan al sujeto educativo con la fascinación de encuentros idílicos, cercanos a sus intereses no escolarizados ni escolarizables. (p.41)

Al ser su objeto lo social, la docencia en ciencias sociales se enfrenta no sólo a las condiciones de intersubjetividad subyacentes en la diversidad de lógicas de razonamiento e interpretaciones del mundo producidas desde cada ámbito disciplinario, sino también a sus respectivas condiciones de temporalidad y singularidad. Una temporalidad sociohistórica regida por el principio de la incertidumbre donde los acontecimientos transcurren en una dinámica social impredecible y en permanente movimiento, contradicción y ruptura. Aun cuando Fazio se refiere al caso del tiempo en la historia como disciplina, la precisión por él apuntada aplica a todos los campos de las ciencias sociales:

[El tiempo] se realiza a partir de la concurrencia de tres tipos de elementos: más que un tiempo en abstracto y perenne, en ella interviene un activo tiempo histórico (social), el cual se desglosa en múltiples temporalidades, de cuya confluencia surge la organización de las correspondientes narrativas; el espacio, con sus variadas espacialidades, “lugares” en los que se desenvuelven las relaciones sociales, tanto pasadas como presentes, directas como “fantasmagóricas” y, por último, las disímiles escalas de observación, que son las que permiten aprehender un mismo problema desde distintos ángulos. (Fazio, 2007, p.193)

Esta condición de singularidad a la que se enfrenta la docencia en ciencias sociales está representada por la individualización desarrollada por los actores como resultado de su vasta experiencia social y colectiva, y es debido a ello que el fundamento de los fenómenos sociales descansa en la experiencia individual originaria. Entendida de esta manera, el sentido de la docencia en ciencias sociales distaría de los propósitos de la socialización primaria y secundaria para posicionarse a favor de la experiencia social de los individuos, no sin ello dar lugar a nuevos procesos de institucionalización. La capacidad para distinguir y diferenciar la diversidad de experiencias sociales entre actores se constituye entonces como la base de la individualización desarrollada por el individuo, un proceso que configura trayectorias que van singularizándose con respecto a las posiciones ocupadas por los actores sociales en sus respectivos espacios y tiempos.

Más que estar centrada en la enseñanza de sistemas teóricos cerrados, la docencia universitaria en ciencias sociales debiera preocuparse –como lo afirma Zemelman (1987)– por transmitir “formas de razonamiento orientadas a la creación de teorías históricamente significativas para el momento que se vive.” (p. 20) Sin desconocer que el acceso al conocimiento producido representa la base sociohistórica para comprender continuidades y rupturas acontecidas a lo largo de las distintas etapas por la que ha transcurrido la experiencia social, esta última cobra sentido y vigencia sólo en la medida que los individuos logran generar cambios y transformaciones no sólo para sí mismos sino en el entorno institucional y social. Un aprendizaje que inevitablemente trasciende los muros de la institución escolar para fundirse en un compromiso donde las figuras de docente, alumno y sociedad son parte constitutiva de la experiencia social, donde –como lo señala Beauvais (2011)– “la responsabilidad de cada uno equivale a pensar la relación con uno mismo, con el Otro y con el mundo” (p. 3)

Los modos de evaluar lo aprehendido en ciencias sociales se plantean entonces en función del campo de realidad que abarca el contenido de este aprendizaje, de ahí que la acción de adjudicar un valor o de emitir un juicio compete a todos los componentes de la ecuación social (docente, alumno y sociedad), y no de sólo de uno sobre el otro. Es el caso de lo que habitualmente sucede en el medio escolar donde se confunden responsabilidades, funciones y posiciones, recayendo el peso de todo compromiso en un solo actor; y –como lo

señala Beauvais (2011)– “sobre este actor se depositan todas las responsabilidades: el formado se convierte en su propio formador, el evaluado en su propio evaluador, siempre –claro está– bajo el pretexto de la autonomía y la responsabilización del alumno.”(p. 6)

El contenido de aprendizaje habitualmente es considerado como el único componente de los procesos educativos, considerándolo como una estructura fija sin temporalidad ni historicidad; una herramienta a la que se le atribuye el poder de uniformizar significados y resultados objetivos como si fuesen realidades evidentes y estandarizables. Una evaluación, que a juicio de Beauvais (2011) “no respeta las singularidades y las temporalidades, especialmente del aprendizaje, se convierte en contraproducente muy pronto. Ya no implica valorización, ni favorece el aprendizaje, sino que lo frena y lo inhibe.” (p. 6)

La evaluación del aprendizaje en ciencias sociales suele limitarse a una valoración –de un actor sobre otro– acerca del cumplimiento de los propósitos formales previamente calculados y establecidos –por la institución o gobierno–, pero no sobre la estimación del esfuerzo individualizado y la abierta capacidad desplegada por todos los actores educativos para transitar de un razonamiento de continuidad, lógica y simetría de los fenómenos sociales, a otro de contingencia, contradicción y discordancia.

## **Sobre la relación pedagógica y el conocimiento**

La enseñanza guarda la peculiaridad de fundar su práctica en la estrecha relación que se establece entre: por un lado, la experiencia pedagógica materializada en la relación profesor-alumno y por otro, la problemática del conocimiento y de la teoría del conocimiento que en ella encuentra involucrada.

Por su nexos con el conocimiento de lo social y por los procesos que le dan origen y sentido histórico a este último, la práctica del docente apunta en una sola dirección: explorar la posibilidad de distanciamiento de profesores y alumnos, con respecto a: primero, los límites formales que encierran las actuales prácticas de enseñanza-aprendizaje por parte de profesores y estudiantes, y segundo, las prácticas donde la acumulación de información predomina sobre el ánimo de promover una verdadera capacidad de pensar.

Esta posibilidad de distanciamiento representa el punto de partida del enseñar y aprender con base en el desarrollo de una capacidad para pensar y razonar de manera autónoma e innovadora, un camino que conduce a la habilitación del estudiante en el uso crítico del conocimiento disponible, tarea fundamental de la enseñanza. A esta primera aproximación Arangurén (2005) la describe como sigue:

Todo ejercicio docente implica interacción constante y dialéctica entre teoría y práctica, donde los actores del proceso educativo involucrados en la cultura pedagógica ponen en juego las estructuras conceptuales y los esquemas perceptivos para apropiarse del conocimiento de un determinado modo. (p. 64)

En otras palabras, es en la relación entre conocimiento sociohistórico y realidad social donde yace el centro de la problemática pedagógica enfrentada por el docente en ciencias sociales; razón por la que Zemelman (1987) propone hacer una distinción entre, por un lado, entender la realidad como contenido posible, y por otro, el contenido o conocimiento sociohistórico producido como realidad aprehendida teóricamente. Ambas conciernen a reflexiones que acompañan tanto a la investigación como a la docencia, aunque el énfasis de la primera sobre la segunda se corresponde más con los propósitos del quehacer de la investigación y que, en el caso de la docencia, la atención está más inclinada hacia el conocimiento sociohistórico aprehendido teóricamente.

Esto no significa que la tarea del docente se limite a transmitir de manera mecánica el contenido teorizado de la realidad como un producto acabado y establecido, sino más bien –como lo señala Zemelman (1987)–, problematizando dicho “conocimiento acumulado a manera de utilizarlo sin perder de vista las particularidades del contexto en que ha sido forjado”(s/p) Para el docente universitario, la enseñanza encierra la tarea de situar los contenidos acumulados y contemplados en el currículo, pero siempre en el marco de la lógica y de la problematización bajo los que fueron descubiertos y producidos. Para el autor, más que saber cosas y leer

libros, el alumno debe saber pensar, y aprender a leer la realidad; sólo de esta manera le será posible desarrollar la capacidad de reflexión (vs. pasividad), de apertura (vs. límite y cierre) y de crítica (vs. conformidad).

El acceso al conocimiento de lo social implica de alguna manera para el docente universitario, un aprendizaje que le exige de una acelerada y permanente actualización, no en el sentido de acumulación de contenidos, sino incrementando la capacidad de observar y diferenciar las particularidades que hacen a un contenido vigente social e históricamente; un proceso en el que el reajuste de estructuras cognitivas y la asimilación de los cambios culturales en la sociedad, no solo logren articularse con los recursos cognitivos y pedagógicos disponibles en el momento actual, sino también con los proporcionados por las tecnologías de la información y la comunicación. Las nuevas narrativas se transforman reconociendo lo formalmente estructurado del conocimiento y de la realidad, pero al mismo tiempo contemplando lo no-estructurado; una situación que obliga a plantearse la enseñanza como un espacio de permanente problematización, reflexión y potencialidad, es decir, de apertura y descubrimiento de contenidos de una realidad cambiante, aún no contemplados en los discursos teóricos formales.

Desde hace más de dos décadas, Botkin (1979) ya había establecido esta diferencia de aprendizajes que en la realidad aún continúa siendo motivo de preocupación. Por un lado, el aprendizaje de mantenimiento como importante pero insuficiente ya que se funda sobre circunstancias muy delimitadas y bajo supuestos cerrados: “Los valores en que se funda vienen dados y gozan de reconocimiento” (p. 17). Por otro lado, el autor también identificó al aprendizaje innovador que

...consiste en plantear y agrupar problemas. Sus principales atributos son la integración, la síntesis y la ampliación de horizontes. Funciona en situaciones o sistemas abiertos. Su significado deriva de la disonancia existente entre los contextos. Lleva al cuestionamiento crítico de las hipótesis convencionales que hay tras las ideas y acciones tradicionales, centrándose en los cambios necesarios que deben operarse. Sus valores no son constantes, sino más bien mudables. El aprendizaje innovador hace que nuestro pensamiento avance por medio de la reconstrucción de conjuntos, no de la realidad fragmentaria. (Botkin, 1979, p.18)

En la medida que la docencia universitaria en ciencias sociales trascienda la inercia de enseñar sobre la base de condiciones cerradas y supuestos previamente definidos, no sólo dará cabida a formas de pensar, reflexionar e innovar sino también, asegurará el desarrollo individualizado del alumno en el que socialmente éste vea satisfechas sus expectativas. Una condición a la que Beck (2003) define como el espacio donde las certezas en las que se había resguardado una aparente seguridad del individuo, quedan suplantadas por la capacidad de dar sentido y solución al enfrentamiento de sus trayectorias biográficas con los cambios y contradicciones macrosociales; una empresa que apunta a impulsar la creatividad necesaria para promover cambios sociales.

En este sentido, el principal desafío para el docente universitario es situarse y situar el sentido de su práctica cotidiana en el contexto de una sociedad caracterizada, a juicio de Mella (2003) “por la inseguridad que otorga el desdibujamiento cada vez más profundo de las intervenciones humanas y las relaciones causa efecto en los sistemas de producción, no sólo materiales, sino también financieros, de información y culturales.”(p.111) Un entorno que le obliga a redireccionar el propósito de la enseñanza en una sociedad del riesgo donde, según Beck (2002) “cualquier intento de crear un nuevo sentido de cohesión social tiene que partir del reconocimiento de que la individualización, la diversidad y el escepticismo están inscritos en nuestra cultura.”(p.13)

Por esta vía habrá que hacer –como lo propone Arangurén (2013) – de las “ciencias sociales y su enseñanza una historia viva que reivindique el valor de la diversidad colectiva y de las incertidumbres, para la comprensión de los nuevos desafíos y demandas de la realidad social.” (p. 43)Queda claro que los problemas de la enseñanza universitaria no son pues, susceptibles de solucionarse sin antes cambiar los tradicionales puntos de partida con respecto a la docencia como práctica histórico-social, a las posiciones objetivadas y legitimadas sobre el conocimiento acumulado, y a los vínculos de interacción social donde el objetivo pedagógico permanece inerte e indiferente frente a la incertidumbre y el riesgo propios de la sociedad actual. Ahora el cambio

encierra la convicción, ya señalada por Mella (2003) de que “El saber, la información y la capacidad de manejarla se transforman hoy en armas poderosas para la realización personal y el desarrollo social” (pp.112-113)

Para lograr tal objetivo es necesario que el docente universitario no soslaye ni oculte las situaciones reales del espacio institucional donde se posiciona y ejercita la docencia, hacerlo implicaría negarse social e históricamente; el docente necesita una información suficiente sobre el contexto donde realiza su labor docente, so pena de desvincular lo que enseña de la realidad y de la vida. Pero no sólo necesita una información suficiente, necesita además criterios para interpretar tanto la singularidad de los actores sociales que intervienen en este proceso, como las particularidades de una realidad que no es fija e inmutable sino dinámica, contradictoria y cambiante. En la medida que el proceso educativo se realice en determinadas situaciones de espacio y tiempo, quien enseña —él y su actividad docente— se posicionará en las condiciones histórico-sociales que prevalecen en su entorno y en los contenidos de la enseñanza. Entornos que plantean cambios en los actores, en los recursos de contenido y pedagógicos disponibles, y en la diversidad de lógicas constitutivas desplegadas para el acercamiento a los fenómenos sociales; una situación descrita por Arangurén (2013) de la siguiente manera:

Vivimos y convivimos las transformaciones de una época, inscrita en la sociedad del conocimiento, que trastoca las bases de la cultura reconocida. Allí, los mensajes circulan con una velocidad inalcanzable, siendo la institución educativa una de las más afectadas por el des-centramiento del saber establecido, que ocupaba la hegemonía de la cultura letrada. En consecuencia, las mutaciones en las formas errantes de la información, dispersa y fragmentada constituyen uno de los más grandes retos de los tiempos presentes en escenarios complejos, atinentes al aprendizaje y enseñanza de las ciencias sociales. Revisar el desfase de sus saberes con los saberes ambulantes e inabarcables de la cultura digital, donde el sujeto educativo recorre otros caminos de aprendizaje no tradicional, de libertad de lenguajes y mensajes, de oralidades y relatos, que provocan un goce estético a la necesidad de transitar otros espacios y explorar mundos ausentes del sistema educativo. La idea no es negar uno ni otro, sino articular lo mejor de cada uno, con todo lo que ello implica de continuidades, riesgos y rupturas. (pp. 43-44)

Las circunstancias generadas por la radical transformación de los mecanismos de acceso a la información y la comunicación modifican nuestras formas de relación interpersonal, con las instituciones, y con la sociedad global. A diferencia de las opciones de socialización y estandarización de comportamientos ofrecidas por los anteriores sistemas analógicos, las actuales posibilidades de formar parte directa de los cambios en estos tres niveles, enfrenta a cada individuo a una gran diversidad de experiencias en tiempo y condiciones, acrecentando de este modo una tendencia a la individualización, es decir, a dar sentido a su biografía y a su trayectoria interpersonal, institucional y social. Es desde este punto de partida que la docencia en ciencias sociales encara su cometido transformador e innovador.

## **Reflexión final**

---

En un mundo en constante cambio se requiere una preparación para hacer frente a las permanentemente nuevas situaciones, y esta es precisamente la tarea de la enseñanza. Ante la posibilidad de construcción de realidades *virtuales* (Tedesco, 2000), las nuevas tecnologías han llegado a modificar conceptos básicos como los de tiempo y espacio, así como también la noción misma de realidad. Bajo estas circunstancias, el aprendizaje de lo social extiende su área de influencia a todo el proceso de adquisición de las nuevas metodologías, destrezas, y actitudes indispensables para razonar sobre la dinámica y complejidad de los fenómenos sociales, contribuyendo con ello a expandir de manera importante la capacidad de reflexionar sobre la sociedad y sus posibles márgenes de transformación. Se trata de entender al aprendizaje social como una de las actividades básicas de la vida, ya que cumple con un papel vital como agente de la cultura, representando fundamentalmente una estrategia en el mecanismo de supervivencia.

A la incertidumbre que acompaña a la vida cotidiana y al futuro inmediato de individuos y sociedad, se suma la preocupación por lidiar con la accesibilidad y velocidad ofrecida por los actuales medios de comunicación,

así como con la gran afluencia de información que transita por los medios electrónicos, una información que circula en distintas modalidades, direcciones, flujos e intensidades. Ante estas circunstancias, ni el campo educativo ni la actividad docente han logrado asegurar una mirada crítica y de conjunto para convertirse en plataformas generadoras de alternativas para la selección, análisis y valoración de dicho caudal informativo con el fin de garantizar su transformación en conocimiento. Al respecto, la propuesta de Mella (2003) deja en claro la tarea de la educación y del docente como

...una misión de cultivar y potenciar en los sujetos, nuevas competencias que hemos identificado como “Tolerancia a la incertidumbre” y “Administración del riesgo”. Ambas se entienden como un conjunto de habilidades y capacidades desarrolladas que le permitan al sujeto anticipar los desequilibrios y cambios que una posible dinámica o intervención personal, social o tecnológica traería consigo en un determinado escenario, controlar la ansiedad que este nuevo panorama le produce dándose el tiempo y el espacio para descubrir o elaborar estrategias de acomodación a partir de las cuales poder tomar las mejores decisiones en esas circunstancias.(p.113)

Es gracias a los procesos educativos que los individuos –principalmente profesores y alumnos– son capaces de poner en el centro de la discusión el conjunto de dimensiones micro (la experiencia personal e íntima) y macro (la experiencia social, cultural, ideológica, cultural, etc.) sociales que los particularizan. En este espacio expresan sus respectivas subjetividades sobre sí mismos y sobre los fenómenos sociales, en ocasiones coincidiendo y en otras enfrentándose, pero invariablemente modificándose a sí mismos y delineando su acción social transformadora. Este es el sentido pedagógico de la docencia en ciencias sociales, donde el espacio de subjetividades puesto en juego por los principales actores se constituye en la base de una permanente producción de sentido de las prácticas educativas y sociales del presente y del futuro.

Pensar con responsabilidad social la experiencia de la docencia y su propósito en ciencias sociales, nos compromete a pensar en el futuro; más allá de contentarnos con saber en qué se contribuye al aprendizaje social de hoy, el compromiso radica en contemplar las singularidades y temporalidades de los actores que en él intervienen para preguntarnos: ¿una vez concluida su formación, qué generará en el futuro el aprendizaje en los individuos?, y ¿cuánto de esto redundará en su desempeño como ciudadanos y como profesionales en un contexto –definido por Beck (2003)– de riesgo e incertidumbre? ©

---

**Teresa Pacheco-Méndez.** Socióloga con doctorado en Pedagogía. Desde 1978 realiza tareas de investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México. Miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias. Autora de diversos libros, capítulos en libros y artículos sobre temas relacionados con: la evaluación de la formación profesional, de posgrado y de la investigación universitaria en educación y ciencias sociales; la dimensión cognitiva y epistemológica de las TIC en las ciencias sociales y las humanidades, así como sobre los aspectos metodológicos de la investigación social y en educación. Es profesora y directora de tesis en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado en la UNAM.

---

## Referencias bibliográficas

- Aranguren Rincón, Carmen Nieves (2005). Teoría y praxis en la enseñanza de la historia: una relación epistemológica, *Revista EDUCERE* 9 (28) pp.61-65. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602814> **Último acceso:** 20 marzo 2019
- Aranguren Rincón, Carmen Nieves (2013). Enseñar Ciencias Sociales en un mundo de complejidades e incertidumbres, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. (19) pp. 37-47. <http://www.redalyc.org/pdf/652/65232225003.pdf> **Último acceso:** 10 septiembre 2019
- Avalos Davidson, Beatrice(2000). El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro, *Ponencia*. Seminario sobre Prospectivas de la Educación en América Latina y el Caribe, Chile, 23 al 25 de agosto de 2000. [http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo\\_profesional\\_docentes\\_futuro\\_avalos.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/desarrollo_profesional_docentes_futuro_avalos.pdf) **Último acceso:** 02 agosto 2019
- Bachelard, Gaston. (2004). *La Formación del Espíritu Científico*, México: Siglo XXI
- Beauvais, Martine (2011). La evaluación: una cuestión de responsabilidad. UNIVEST 2011, III Congreso Internacional, La Autogestión del aprendizaje, pp. 1-9. [http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3592/Beauvais\\_es.pdf?sequence=3](http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/3592/Beauvais_es.pdf?sequence=3) **Último acceso:** 24 julio 2018
- Beck, Ulrich. (2003): *La sociedad del riesgo global*, Madrid: Siglo XXI
- Botkin, James (1979). La propuesta: anticipación y participación. Un marco conceptual para los procesos de aprendizaje innovador. <https://hermenecia.files.wordpress.com/2012/01/9aprender-por-anticipacion-boltkin.doc> **Último acceso:** 29 enero 2018
- Dorfsmani, Marcelo (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información, *Revista de Educación a Distancia* Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento (6), pp. 3-23 [https://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo\\_dusc6.pdf](https://www.um.es/ead/reddusc/6/marcelo_dusc6.pdf) **Último acceso:** 20 agosto 2019
- Fazio Vengoa, Hugo (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad mundo, *Historia Crítica*, (34) pp. 184-207. <http://www.scielo.org.co/pdf/rhc/n34/n34a09.pdf> **Último acceso:** 18 febrero 2019
- Imbernon Muñoz, Francisco (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro, En G. Marcelo (Ed.). *La función docente*, pp. 27-41. Madrid. Síntesis. [http://www.ub.edu/obipd/docs/la\\_profesion\\_docente\\_ante\\_los\\_desafios\\_del\\_presente\\_y\\_del\\_futuro\\_imbernon\\_f.pdf](http://www.ub.edu/obipd/docs/la_profesion_docente_ante_los_desafios_del_presente_y_del_futuro_imbernon_f.pdf) **Último acceso:** 30 mayo 2019
- Jover, Torregrosa, Daniel (2013). El poder de la educación para transformar la sociedad. En, Román, B. y De Castro, G. (coord.) *Cambio social y cooperación en el siglo XXI* [Vol.2], *El reto de la equidad dentro de los límites económicos*, pp. 82 – 94 <http://biblio3.url.edu.gt/PubliED/CambioSyC/6-Jover.pdf> **Último acceso:** 19 febrero 2018
- Mella Garay, Elia (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, (5) 1, 107-114. [http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella\\_LaEducacionenlaSociedaddelConocymelCambio.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocymelCambio.pdf) **Último acceso:** 25 julio 2019
- Tedesco, Juan Carlos (2003). Los pilares de la educación del futuro, *Ponencia* presentada en el ciclo “Debates de educación”, organizado por la Fundación Jaume Bofill y la UOC, Barcelona, 20 de octubre 2003. <http://www.uoc.edu/dt/20367/20367.pdf> **Último acceso:** 10 enero 2019
- Tedesco, Juan Carlos (2000). La educación y las nuevas tecnologías de la información, *Ponencia*, IV Jornadas de educación a distancia mercosur/sul 2000, “Educación a distancia: calidad, equidad y desarrollo”, Buenos Aires. <http://www.salvador.edu.ar/vrid/publicaciones/revista/tedesco.htm> **Último acceso:** 10 enero 2019
- Unceta Satrustegui, Alfonso (2008). Cambios sociales y educación, notas para el debate. *Revista de Educación*, (347), pp. 419-432 <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8e8cb43a-4411-4369-86b5-ff71b87b09a6/re34719-pdf.pdf> **Último acceso:** 10 octubre 2019

UNESCO; UNICEF; Banco Mundial; UNFPA; PNUD; ACNUR (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. UNESCO, Paris <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf> **Último acceso:** 15 febrero 2018

Vygotsky, Lev Semiónovich (1987). *Pensamiento y lenguaje*, Madrid: Visor

Zemelman Merino, Hugo (1987). Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica, (Bosquejo de ideas para desarrollar). En, Memoria del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios, México: UNAM/ SEP/ANUIES