

¿Cómo aprender ciencias sociales en la sociedad del conocimiento?

Luis Rubén Pérez Pinzón*

RESUMEN

La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en el siglo XXI requiere asumir cambios estructurales asociados con el diagnóstico de los estilos de aprendizaje de los estudiantes, la adopción de las estrategias científicas de cada ciencia en el aula de clase, la adopción de las innovaciones pedagógicas basadas en la formación por competencias y la incorporación de las TIC como fuentes y recursos para la reflexión crítica del saber.

Palabras clave: ciencias sociales, enseñanza, aprendizaje, tecnologías de la información y la comunicación

SUMMARY

The teaching and learning of the Social Sciences in century XXI require to assume structural changes associated with the diagnostic of the styles of learning of the students, the adaptation of scientific strategies of each science in the classroom, the adoption of the pedagogic innovations based in the basic formation for competences and the incorporation of the ICT as sources and resources for critic reflection of the knowledge.

Key words: Social sciences, teaching, learning, information and communication technologies

*Docente Escuela de Historia. Universidad Industrial de Santander. Historiador. Especialista en teoría, métodos y técnicas de la Investigación Social. Especialista en Docencia Universitaria. Magíster en Historia. E- mail: lrpcrezp@uis.edu.co; luisrubcnpp@yahoo.es

RETOS DE LA «REVOLUCION EDUCATIVA»

Los cambios políticos y económicos decretados con la adopción de la Nueva Constitución Política de Colombia han propiciado la lenta pero constructiva transformación sociocultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje en todos los campos del conocimiento, especialmente de las ciencias sociales con la aprobación de la Ley General de Educación; aunado a la importación e imposición de estrategias educativas constructivistas y la incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como recursos y herramientas imprescindibles para los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Recursos mediáticos que han propiciado la reflexión crítica del papel que pueden llegar a tener los profesionales de las ciencias sociales en el siglo XXI, especialmente los historiadores, ante los cambios laborales en el estatuto docente, la búsqueda de nuevos recursos y fuentes de información por parte de las nuevas generaciones de aprendices y la inexistencia de espacios propicios para la investigación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciencia histórica a través de los Congresos Nacionales de ese gremio de profesionales. Todo lo cual ha llevado a que instituciones como la Escuela de Historia de la UIS hayan aprobado la realización de Seminarios de Tópicos Especiales asociados con la Pedagogía de la Historia (II, 2005), la Didáctica de la Historia (I, 2006) y recientemente la Telemática de la Historia (II, 2006), en respuesta al interés que un grupo de estudiantes ha expresado acerca de la necesaria reorientación del papel que tienen las ciencias sociales en la formación de ciudadanos capaces de comprender los

problemas de su sociedad con una perspectiva transversal e interdisciplinar y un carácter activo o constructivista a través del sistema de educación formal existente en el país.

Entre las conclusiones a las que se ha llegado durante esos seminarios resulta pertinente resaltar que los licenciados al igual que los profesionales de las ciencias sociales han tenido que asumir nuevos e innumerables *retos cognitivos, procedimentales y actitudinales* al tener que cambiar las actitudes arbitrarias y autoritarias aprendidas o heredadas de sus maestros conductistas, por planes de mejoramiento, elaboración de productos significativos y la obtención de premios o reconocimientos en las evaluaciones docentes e institucionales. A lo cual se suma la legislación que protege a los jóvenes y a los menores de todo aquel que pretenda propasarse en el uso de su poder y autoridad al investirse de la condición de «déspotas ilustrados» que usan las malas calificaciones, las frases insultantes, el miedo colectivo y los menosprecios cognitivos para preservar el orden del aula o el culto a su nombre. Llevando necesariamente esos mismos cambios después de tres lustros de innovaciones pedagógicas a la transformación del ejercicio magistral centrado en los manuales y los mapas colgantes, por procesos permanentes de cambio e innovación al incorporarse la evaluación formativa y la investigación científica por medio de proyectos pedagógicos de carácter colaborativo.

De igual modo, los contenidos de las clases concebidos hace tres décadas para formar las nuevas generaciones de acuerdo a los modelos y estereotipos de las viejas generaciones de héroes, gobernantes, empresarios y filántropos, han dado paso a

la búsqueda de nuevas interpretaciones y representaciones de los mismos a partir de los productos intelectuales de carácter transversal e interdisciplinario divulgados por los profesionales de la *nuevas* Ciencias Sociales, empleando para ello los conceptos, problemas, métodos y resultados cognitivos que han sido concebidos por la nuevas generaciones de científicos sociales para propiciar cambios actitudinales y compromisos éticos a favor de los ciudadanos adscritos al Estado - Nación.

La percepción y el papel de los aprendices de ciencias sociales también han cambiado. Han dejado de ser simples «*alumnos*» o «*estudiantes*» a quienes se debía someter por su condición de ignorantes e incivilizados a inacabables horas de discursos moralistas del docente, dictados superficiales en el cuaderno de notas, resolución de cuestionarios basados en los manuales de consulta y la memorización de contextos y lugares, fechas y hechos, nombres e instituciones, estadísticas y proyecciones, e incluso determinismos y condicionamientos culturales, impuestos sin críticas ni cuestionamientos a los docentes bajo la pena de reprobación del área o la expulsión de la clase. Hoy, ser estudiante de ciencias sociales implica ser aceptado y respetado como un «*ciudadano-aprendiz*» conciente y comprometido en protagonizar las construcciones activas o las revisiones críticas del conocimiento científico-social dentro y fuera del aula, con lo cual el éxito y la eficacia del sistema educativo sólo podrá llegar a ser medido a partir del interés y la responsabilidad cognitiva que se logre llegar a despertar y fomentar.

En consideración a lo anterior, los lineamientos y planes curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias

sociales también han sido modificados y adecuados a las nuevas circunstancias y necesidades generacionales al ser planteado de manera general que durante cada clase:

- (1) Deben ser tenidas en cuenta las nociones, ideas, convicciones y preconceptos de los aprendices en el desarrollo de cada tema o problema de estudio;
- (2) La evaluación y medición de los logros alcanzados por los aprendices debe ser el resultado de la autoevaluación y la heteroevaluación de los productos obtenidos como de su participación y colaboración en los proyectos pedagógicos de investigación científico-social acordados;
- (3) La comprensión crítica de lo acontecido implica crear productos discursivos mediante los cuales se compare y contraste las versiones y visiones históricas conservadas en los relatos de los actores o espectadores de los acontecimientos (fuentes históricas), con los análisis e interpretaciones historiográficas que han hecho los escritores y científico-sociales sobre esos mismos hechos y acontecimientos (fuentes bibliográficas); y
- (4) Los aprendices competentes (cognitivos, procedimentales, actitudinales y laborales) deben superar la memorización temporal o inmediatista de informaciones para obtener una calificación aprobatoria de la asignatura, en el ciclo o el nivel educativo; constituyéndose por el contrario en recursos y estrategias útiles para la comprensión argumentada, la interpretación crítica, la proposición de soluciones reales y la realización de acciones consensuadas y colectivas que contribuyan en el mejoramiento de las condiciones materiales y espirituales

del entorno vital de cada uno de los aprendices.

DESAFIOS DE LA REVOLUCIÓN DIGITAL

Esas exigencias han propiciado que cada comunidad educativa (acudientes, estudiantes, docentes, directivos, líderes comunales o productivos) asuma a corto plazo cuatro grandes desafíos como son:

1. **Comprender quiénes son y cómo acostumbran a aprender los estudiantes de Ciencias Sociales.** Ello implica diagnosticar cuáles son sus estilos y prácticas de aprendizaje para que a partir de las tendencias (activas, reflexivas, teóricas o pragmáticas) que sean identificadas, sean planeadas o replanteadas las estrategias de enseñanza y aprendizaje en cada plan de estudios de acuerdo a las tendencias, estilos o gustos de aprendizaje, a los que tienden la mayoría de ellos.

Una estrategia útil y de carácter universal para identificar esas tendencias es la aplicación del *Cuestionario Honey - Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)*, empleado inicialmente para estudiar a los universitarios españoles, mediante el cual los estudiantes realizan una autoevaluación de los métodos de estudio y los comportamientos éticos y morales aprendidos durante su vida académica a partir de ochenta enunciados actitudinales. Las respuestas obtenidas son agrupadas en cada uno de los cuatro estilos elegidos para seleccionar las tendencias individuales o grupales predominantes.

De ser el estilo ACTIVO la tendencia predominante en cada curso es necesario que los docentes planifiquen procesos de

aprendizaje basados en **unidades didácticas** (guías) mediante las cuales los aprendices estén siempre realizando una actividad cognitiva dentro y fuera del aula de clase de acuerdo con sus propios ritmos, intereses y forma de trabajo grupal. De ser el estilo REFLEXIVO la tendencia de las mayorías, la legislación nacional posterior a la Ley General de Educación de 1994 ha recomendado la planificación de **proyectos pedagógicos de investigación** (ensayos, trabajos escritos, etc.) mediante los cuales los estudiantes analicen y planteen los problemas, conceptos, métodos y propósitos que guiaran sus ejercicios antes de realizarlos.

En caso de ser el estilo TEÓRICO el elegido por la mayor cantidad de estudiantes, es útil y recomendable apelar a estrategias de aprendizaje como los **mapas conceptuales** mediante los cuales los conceptos y problemas que se debatan en cada clase sean sometidos a un proceso formativo y transformador de carácter perfeccionista, permanente y escalonado (mapa de preconceptos o nociones, de conceptos simples o iniciales, de conceptos complejos o avanzados, de conceptos consensuados o finales). Y en caso de ser el estilo PRAGMÁTICO el preferido por los aprendices, resulta de gran utilidad el emplear metodologías como los **proyectos de Investigación Acción Participativa (IAP) o los proyectos de Investigación en el Aula**, para desarrollar proyectos mediante los cuales se identifiquen los problemas de cada comunidad, se establezcan posibles soluciones y se ejecute con la colaboración y participación de todos los actores y estamentos involucrados, aquella alternativa que se considere más viable y realizable (aprender a ser competentes).

2. **Interpretar cuál es la razón de ser y los propósitos en el hacer de los científicos sociales.** Para lo cual se requiere analizar

cuáles son los conceptos, los problemas, los marcos teórico – filosóficos y las tendencias temáticas y metodológicas que caracterizan cada una de las disciplinas de los científicos sociales. Lo cual condiciona a los docentes de ciencias sociales, y especialmente de la Historia, a diferenciar sus estrategias de enseñanza y aprendizaje entre los modelos lógico - positivistas tradicionales y los novedosos modelos crítico – estructuralistas que han permitido

hacer miradas y representaciones novedosas u opuestas a los discursos o explicaciones asumidas como ciertas e incuestionables.

Entre las principales diferencias de ambos modelos en la forma de enseñar y aprender las ciencias sociales es posible identificar para el caso de la **ciencia histórica** los siguientes contrastes:

MODELO LÓGICO - POSITIVISTA	MODELO CRÍTICO - ESTRUCTURALISTA
Didáctica. La enseñanza de la historia debe ser memorística y estar centrada en el texto escolar como en la clase magistral del docente considerado autoridad en el tema	Aprender historia debe ser un proceso investigativo de carácter activo, efectivo y cautivador centrado en el aprendiz
Propósitos. El maestro y sus textos son los únicos depósitos de conocimiento histórico curricular, expositivo, extensivo y factual validos y reconocidos para replicar.	El aprendiz participa en la construcción de conocimiento histórico al comprender e interpretar ideas, conceptos, relatos y discursos
Procesos. Es necesaria la enseñanza rigurosa de contenidos y relatos históricos de forma cronológica y memorística, mediocre y arbitraria al ser la única forma de aprender	Es fundamental aprender a pensar activamente los problemas y acontecimientos al ser evidenciados, evaluados, interpretados y repensados
Veracidad. Quien enseña debe impedir la formulación de interrogantes significativos sobre verdades que cuestionen el saber del docente o que sometan a revisión las "verdades" aceptadas como inalterables	Para aprender Historia se requiere que el docente y sus aprendices partan y culminen con la formulación de problemas e hipótesis que propicien proyectos de investigación colaborativa dentro y fuera del aula
Recursos. Para estudiar historia sólo se requiere emplear temas y contextos, autores y textos, considerados fundamentales y obligatorios por el docente	Aprender Historia debe ser un proceso de libre pensamiento y reconstrucción de preguntas y evidencias a partir de fuentes y textos comparados o contrastados
Planeación. El docente que enseña historia es quien planea y concibe los contenidos históricos de cada una de las clases evitando cuestionar sus objetivos y abstracciones curriculares con las sugerencias o propuestas de los estudiantes al ser su única preocupación el cumplir con las disposiciones académicas y disciplinarias de las instituciones educativas que lo regulan.	El docente que se interesa porque sus estudiantes aprendan historia concibe su plan de estudios como flexible y cambiante de acuerdo a las propuestas y recomendaciones de los estudiantes al ser su afán el que ellos se interesen por indagar en las raíces del conocimiento y al analizar en retrospectiva los acontecimientos aceptados

<p>Planeación. El docente que enseña historia es quien planea y concibe los contenidos históricos de cada una de las clases evitando cuestionar sus objetivos y abstracciones curriculares con las sugerencias o propuestas de los estudiantes al ser su única preocupación el cumplir con las disposiciones académicas y disciplinarias de las instituciones educativas que lo regulan.</p>	<p>El docente que se interesa porque sus estudiantes aprendan historia concibe su plan de estudios como flexible y cambiante de acuerdo a las propuestas y recomendaciones de los estudiantes al ser su afán el que ellos se interesen por indagar en las raíces del conocimiento y al analizar en retrospectiva los acontecimientos aceptados</p>
<p>Interdisciplinaridad. Para enseñar historia sólo requiere usar fuentes fiables y textos historiográficos de fácil y común acceso mediante los cuales se pueda dar a conocer los relatos tradicionales asumidos como verdades históricas</p>	<p>Aprender historia desde los acontecimientos como desde los hechos obliga a docentes y aprendices a integrar en sus prácticas cognitivas la experticia del historiador que critica sus fuentes con la didáctica del pedagogo que selecciona los textos más acordes con sus propósitos</p>
<p>Transversalidad. La historia puede llegar a ser enseñada sin hacerse conexiones entre sus piezas de información y las narraciones historiográficas con las cuales se explica lo acontecido al no ser su interés evaluar los procesos de investigación seguidos</p>	<p>La historia para ser aprendida requiere siempre la formulación de problemas que estén conectados con los conceptos, evidencias e interpretaciones que permiten comprender los propósitos e intenciones de los discursos y representaciones con las que se explican los cambios históricos</p>
<p>Fuentes. Los relatos históricos de los vencedores o los testigos sectarios o parcializados de cada acontecimiento son las únicas fuentes validas para memorizar los acontecimientos del pasado que se consideran fundamentales para ser "culto"</p>	<p>Los textos históricos son entendidos como productos historiográficos que requieren ser criticados y cuestionados al ser la visión narrativa o la posición interpretativa de un escritor o investigador que selecciona, evalúa, sistematiza e interpreta hechos y conceptos de acuerdo a sus intereses personales o a las preocupaciones de su contexto histórico.</p>
<p>Competitividad. El maestro ideal es quien enseña historia sin propiciar conexiones eficaces entre hacer historia disciplinar y hacer docencia en historia, así como el estudiante ideal es aquel que memoriza y redacta los cuestionarios de evaluación con las respuestas concebidas por el docente o aquellas preestablecidas en el manual de estudio.</p>	<p>El docente y sus aprendices alcanzan la condición de alfabetas históricos cuando logran pensar y criticar comprensiva, interpretativa, propositiva y prospectivamente la "H-historia" como ciencia y como arte, como disciplina profesional y como asignatura de instrucción básica. Para ello el docente renuncia a su condición de autoridad del saber y participa en los procesos de revisión o construcción del conocimiento en</p>

3. Proponer nuevas alternativas de formación activa y constructiva de los ciudadanos de la nación como del mundo.

Formar las nuevas generaciones de actores político-culturales requiere concebir y planificar procesos curriculares, mediante los cuales los miembros de cada comunidad educativa participen en procesos de conocimiento en los cuales sea necesario enseñar y aprender conceptos (*palabras claves*), problemas (*logros y estándares de conocimiento*), procedimientos (*método crítico – científico*), y compromisos (*usos ético – sociales*) de interés socio – cultural.

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha planteado para ello los «*Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*» como una propuesta integral de lo que se espera que sea a futuro la formación de los aprendices en ciencias sociales al ser su premisa devolverles el «*derecho de preguntar para aprender*»¹ y al ser su propósito que aprendan a pensar, actuar, proceder y asumir

compromisos transversales e interdisciplinarios semejantes a los científico – sociales de acuerdo con la edad y grado de conocimiento de cada educando. Se pretende así, formar científicos desde los primeros años de escolaridad sin desplazar o comparar sus logros y saberes con los avances y productos cognitivos obtenidos por los científicos profesionales.

Aún así, el MEN² reconoce que la lectura de esos estándares debe hacerse de forma integral o transversal al ser necesario integrar las problemas científicos que se deben conocer y pensar con las formas de proceder y las responsabilidades éticas que se deben considerar para acceder o divulgar esos conocimientos entre la sociedad. Para ello se recomienda la elección y puesta en práctica de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje centradas en el fomento de nuevas actitudes sociales entre las cuales se ha planteado la importancia de formar en ciencias a partir de valores y prácticas como:

Competencias Básicas	Actitudes recomendadas por el MEN
Cognitivas	Curiosidad, flexibilidad, reflexión intertemporal de la realidad
Procedimentales	Honestidad en la recolección de datos, persistencia, disposición para trabajar en equipo
Actitudinales	Crítica y apertura mental, tolerancia ante la incertidumbre y la provisionalidad del conocimiento, valoración crítica de los descubrimientos científicos

¹COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Santafé de Bogotá: MEN, 2004. P. 4 (Serie Guías No. 7)

² Ibid. P. 7

Recomendaciones que aunadas a la experiencia norteamericana y europea en la enseñanza de la ciencia histórica³ han propiciado la identificación y el fomento de nuevas aptitudes cognitivas para el aprendizaje del pasado a través de instrumentos como el *TEST THIS 1* y *2*, concebido y aplicado originalmente entre los historiadores de la UIS, del cual es de resaltar la clasificación de sus estrategias de enseñanza y aprendizaje en cuatro grupos:

ESTRATEGÍAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES

0. COLECTIVAS (0. Instrucción)

Exposiciones dogmáticas del docente complementadas por interrogantes de reafirmación o memorización y demostraciones ejemplares
 Exposiciones abiertas del docente que fomentan el diálogo, la discusión, la lectura interpretativa y el pensamiento retro-prospectivo entre los estudiantes
 Participación activa en la resolución problemas, investigaciones, redescubrimientos o realización de tareas dirigidas (guías, unidades D)
 Trabajo comprensivo, colaborativo y crítico por medio de debates temáticos, exposiciones rotativas, enseñanza temática intergrupala, talleres, etc.
Sabe Historia quien es competente en las relaciones temáticas, los métodos disciplinares, los valores y los usos del conocimiento histórico (MEN)

1. INTERPERSONALES (1. Comprensión)

Resolución de preguntas, hipótesis y problemas abiertos en los cuales se incluye razonar y tomar decisiones democráticas
 Juegos de simulación (sociodramas) y de "roles" (*role-playing*) para la comprensión de los contextos de los textos
 Participación en foros, debates, seminarios, coloquios, congresos y demás eventos públicos para contrastar saberes
 Implicación dinámica y actuación civil de los estudiantes en la comunidad al poner en práctica sus saberes y competencias
 Aprendizaje significativo a través de objetivos, resúmenes, organizadores previos, ilustraciones, analogías, preguntas, pistas, etc

2. INTRAPERSONALES (2. Aplicación)

Planeación y sustentación de proyectos de investigación (bibliográfica) por medio de grupos cooperativos o equipos colaborativos
 Ejecución de investigaciones formales en las que se usan métodos lógicos y estrategias de pensamiento histórico predefinidas
 Realización de trabajos prácticos de campo con museos, bibliotecas, archivos, zonas arqueológicas, estudios de caso, etc.
 Invitación de especialistas temáticos o disciplinares al aula de clase para compartir visiones y experiencias
 Breves períodos de formación en empresas, centros de trabajo o investigación, con grupos de investigación, etc..

³BAIN, R. They Thought the World Was Flat Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. In: UNITED STATES OF AMERICA. NATIONAL RESEARCH COUNCIL, COMMITTEE ON LEARNING RESEARCH AND EDUCATIONAL PRACTICE. How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom. Washington: National Academy Press, 2005. P. 179 - 241.

3. AUDIOVISUALES (3. Profundización)

Análisis crítico entre los relatos (manuales), las crónicas (académicas y periodísticas) y las narraciones (investigaciones)

Recolección metodológica y sistemática de fuentes históricas de acuerdo a las técnicas de la disciplina histórica

Organización de la información por medio de mapas (conceptuales, semánticos, mentales) y estructuras conceptuales (UVE-CPM)

Realización de unidades didácticas y guías -transversales e interdisciplinarias- adaptables en sus estrategias y contenidos

4. VIRTUALES (4. Multimediación)

Realización de proyectos de investigación en los cuales se contrastan las fuentes y versiones escritas con las virtuales

Planeación, diseño, divulgación y uso didáctico de páginas web o software educativo para la tecnoalfabetización en historia

Uso de juegos de estrategia o simulación para recrear y confrontar los manuales e investigaciones sobre hechos históricos

Desarrollo de la asignatura por medio de cursos en línea mediados por foros, diálogos (chats), mensajes (e-mails), weblogs, etc

4. Actuar de forma interdisciplinaria e interactiva al usar las TIC como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La masiva incursión y acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación satelital desde la década anterior han hecho cuestionable y anacrónico todo intento por centrar la atención de los estudiantes en las historias locales, regionales o nacionales al ser la preocupación de la mayoría de los seres humanos poder insertarse y ser reconocidos como nación a través de los escenarios de interacción global sin tenerse en cuenta fronteras, prohibiciones, distinciones o discriminaciones de ningún tipo. De igual modo, esas tecnologías han propiciado el desarrollo y la oferta de infinidad de máquinas y programas digitales que permiten capturar, grabar, transportar, editar y usar en tiempo real cualquier tipo de información que se desee, incluida la histórica, al ser posible acceder a archivos, bibliotecas, centros de investigación y publicaciones virtuales.

La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales no ha sido ni puede ser indiferente al impacto que cada día tienen las TIC en todos los ámbitos de la sociedad

global del conocimiento: al ser usadas, de forma directa por docentes y estudiantes, las fuentes y textos obtenidos de la Internet o las bases de datos con el fin de adaptar, complementar o realizar los planes y proyectos de clase; al ser orientadas las informaciones de público conocimiento como contextos cognitivos indirectos por medio de referencias, analogías, citas, ejemplos o argumentos al correlacionarse hechos o situaciones de la cotidianidad a partir de las producciones ficticias divulgadas por los medios de comunicación masiva (MCM), e incluso, al generarse demandas temporales de información y conocimiento a partir de productos que al entrar en las cosas de «moda», propician que un mayor número de consumidores de información estén dispuestos a invertir su tiempo, atención, comodidad o dinero con tal de acceder y apropiarse de aquello que para algunos influyentes sectores es de sumo interés y común importancia.

Ejemplo de ello son películas de difusión masiva como «*Soñar no cuesta nada*» mediante la cual se recrea una vez el estereotipo internacional del colombiano promedio a través de la guerra narcoinstitucional, el hallazgo fortuito de

riquezas, el enriquecimiento ilícito y el desenfreno material de un grupo de soldados que descubren una «caleta» con dinero de las FARC («guaca»). Una película que fue lanzada al mercado a la par del enjuiciamiento de los soldados que estuvieron comprometidos con esos hechos mientras que uno de los canales monopólicos de las comunicaciones privadas se encargó de su difusión y comercialización en todo el país logrando constituirse en una de las producciones más taquilleras y vistas en salas cinematográficas en toda la historia del cine comercial nacional. Al ser imposible encontrar una copia legal o ilegal de la misma en otros formatos, todos los actores particulares o institucionales que participaron en el producto filmico han sacado provecho de reconocimiento o reafirmación protagónica ante la opinión pública a costas de las historias de vida de los condenados, los productores prometieron una segunda parte (y tal vez toda una saga) considerando el éxito económico y publicitario obtenido, e incluso el Ministerio de Cultura presionado por todos esos antecedentes terminó nominándola como su candidata nacional a los premios «Oscar» de la industria cinematográfica de los Estados Unidos.

Situaciones como las anteriormente mencionadas, deben ser consideradas útiles de analizar en las aulas de clase por parte de los docentes de ciencias sociales en su condición de científicos sociales con el fin de propiciar proyectos de investigación con la colaboración de sus estudiantes mediante los cuales se hagan reflexiones críticas y argumentadas acerca de las temáticas o problemáticas que son comunes en su sociedad y que se remontan a procesos y tendencias de media y larga duración en el imaginario colectivo de la nación a la que pertenecen. Es por ello que

el cine con sus diversos formatos se constituye en un medio estratégico para acceder al uso cultural de las tecnologías analógicas, magnéticas, ópticas o digitales existentes; así como en una herramienta pedagógica y un recurso excepcional para complementar la enseñanza y el aprendizaje de la mayor parte de los principales hechos y acontecimientos de la historia universal como de la historia nacional de los países en donde esa industria se ha consolidado, siendo posible que a través de las películas se hagan análisis significativos de carácter interdisciplinario mediante los cuales se identifican los textos y contextos geográficos, políticos, económicos, sociológicos, antropológicos, lingüísticos, etc., en torno de los cuales se desenvuelve la trama de cada uno de los personajes y ambientes en que se centra la temática de cada producción.

Por otra parte, el cine se constituye en un recurso ideal para el fomento de estrategias y análisis de carácter transversal al ser posible comparar a través del mismo los conceptos filosóficos, los problemas cognitivos, los procedimientos argumentativos y las responsabilidades comunicativas que guionistas, actores, productores y directores asumen al recrear o representar las fuentes documentales, literarias, iconográficas e historiográficas que fueron consideradas para la recreación de los hechos o acontecimientos temáticos. Esas dinámicas permiten a su vez que las clases de Ciencias Sociales dejen de ser horas de tedio e inutilidad creatividad y pasen a constituirse en escenarios para la reflexión y la crítica a partir de un producto que a pesar de ser concebido para la recreación y la distracción guarda un trasfondo científico y cultural muy importante para la instrucción y la formación de los aprendices.

Un modelo experimental que ha sido concebido, adaptado⁴ y empleado durante los últimos años para el uso del cine en la formación profesional e interdisciplinaria de los científicos sociales en la UIS ha sido el siguiente:

PROBLEMAS	ACTIVIDADES
¿Qué sabemos de la película, de sus actores o de sus aspectos técnicos?	<p>Individuales, antes de ver la película:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Establecer las generalidades de la película por medio de la consulta y resumen de su "ficha técnica". - Componer una "biografía" o "filmografía" del Director o de los protagonistas.
¿Cuáles son los contextos y contenidos disciplinarios que son transversalizados a través del tema o la trama de la película?	<p>En grupos, después de ver por primera vez la película todos los miembros del curso:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar cada grupo el contexto geográfico, político, económico, sociológico, antropológico, lingüístico, artístico – cultural, religioso, etc., en el cual se ubica la trama de la película, para presentar a todo el curso sus reflexiones y percepciones argumentadas documental o bibliográficamente. - Establecer los vacíos, dudas, contrariedades o exageraciones científico sociales que son posibles de reconocer a través de los personajes, el ambiente, la escenografía o los diálogos temáticos asociados con la trama
¿Cuáles fuentes o recursos del pasado fueron empleados para concebir, argumentar, narrar y representar artísticamente esa obra?	<p>En parejas, antes de ver la película por segunda vez de forma particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar la veracidad y confiabilidad histórica de la representación cinematográfica después de leer el relato, la novela, el guión o la investigación histórica en la cual se fundamentó la recreación artística. - Comparar cada grupo esa película con otras películas que abordan una temática, contexto o cronología común con el fin de identificar las similitudes y diferencias con las cuales se han recreado y representado esos hechos
¿Qué pienso después de haber estudiado a fondo las diferentes fuentes, dimensiones y características de ese producto cultural?	<p>En mesa redonda, al finalizar la presentación de los resultados obtenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hacer una síntesis de los informes producidos anteriormente a modo de crítica cinematográfica con el fin de ser comparada y contrastada con extractos de críticas especializadas presentadas o leídas por los moderadores de la mesa redonda. - Debatar cuál es la importancia e impacto que tiene para las generaciones contemporáneas el recuerdo y la recreación de los sucesos representados a través de la película analizada, así como las tendencias analíticas asociadas con ese hecho o acontecimiento, la relevancia comercial y cultural que tiene la recepción de las mismas, y los estudios o investigaciones precedentes o consecuentes a su divulgación. Adoptar una posición crítica o de respaldo en su condición de espectador, estudiante, ciudadano, profesional, etc.

⁴ CHANSEL, Dominique. Europe on – screen. Cinema and the teaching of history. Germany: Council of Europe Publishing, 2001. 218 p. (Proyect «Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century»)

EN CONCLUSION, para *aprender Ciencias Sociales en la Sociedad del Conocimiento* mediada y dependiente de las Tecnologías –digitales– de la Información y la Comunicación se hace necesario reconocer el condicionamiento sociocultural impuesto por los nuevos modelos políticos y económicos adoptados por cada Estado – Nación para que sus conciudadanos sean más competentes y las estructuras productivas mucho más competitivas frente a los retos tecnológicos y los desafíos globales contemporáneos.

Las aulas de clase tienden a constituirse entonces en escenarios dinámicos donde se deben impartir conocimientos que emancipen al estudiante como sujeto productor de saber al constituirse en partícipe de una «revolución educativa» en la cual se lucha contra los totalitarismos positivistas por medio de preguntas-problema y proyectos-producto ante las arbitrariedades y excesos despóticos de algunos docentes que solo aportan dogmatismo, miedo, desesperanza y baja autoestima. Una revolución sin precedentes cuya principal estrategia ha sido desde hace una década la revisión o adopción de nuevos modelos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje

para: 1. Diagnosticar las necesidades e intereses cognitivos y procedimentales de los aprendices, 2. Comprender cuales son los dominios científicos y las competencias productivas que se esperan alcanzar con cada área del conocimiento, 3. Fomentar nuevas formas de participación nacional e interacción global entre los ciudadanos del mundo, 4. Innovar los recursos y estrategias didácticas al emplearse con fines académicos productos industriales como son los cinematográficos al ser ellos la síntesis de la evolución técnica y tecnológica de la humanidad.

Los éxitos o fracasos de esas transformaciones en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales durante la próxima década permitirán redefinir los procesos cognitivos, disciplinarios, formativos y tecnológicos para la formación de las nuevas generaciones de ciudadanos, así como se podrán plantear nuevas respuestas a cuatro de los interrogantes más formulados a los científicos sociales, especialmente a los historiadores, como son: ¿Para qué sirve estudiar Historia?, ¿Qué es lo que hace un historiador?, ¿Es rentable ser un científico social?, ¿Cómo y cuándo las clases de historia dejarán de ser **tan aburridas e inútiles**?

A Angie Patricia PS, aprendiz de aprendices.

BIBLIOGRAFÍA

CHANSEL, Dominique. Europe on screen. Cinema and the teaching of history. Germany: Council of Europe Publishing, 2001. 218 p. (Proyect «Learning and teaching about the history of Europe in the 20th century»)

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Santafé de Bogotá: MEN, 2004. 48 p. (Serie Guías No. 7)

PÉREZ PINZÓN, Luís Rubén. Exhumar la muerte: La investigación integral como estrategia para el aprendizaje y la enseñanza de la historia. Bucaramanga, 2004, 165 p. (Trabajo de grado en CD – ROM) (Especialista en Docencia Universitaria). Universidad Industrial de Santander (UIS), Vicerrectoría Académica, Especialización en Docencia Universitaria.

UNITED STATES OF AMERICA. NATIONAL RESEARCH COUNCIL, COMMITTEE ON LEARNING RESEARCH AND EDUCATIONAL PRACTICE. How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom. Washington: National Academy Press, 2005. 636 p.