



9. INTERDISCIPLINARIEDAD Y PEDAGOGÍA: EL CASO DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES –U DISTRITAL F.J.C

INTERDISCIPLINARITY AND PEDAGOGY: THE CASE OF THE BACHELOR'S DEGREE IN BASIC EDUCATION WITH AN EMPHASIS ON SOCIAL SCIENCES - U DISTRITAL F.J.C

Christian Camilo Sanabria Velásquez¹⁴

Fecha recibida: 08/12/2021

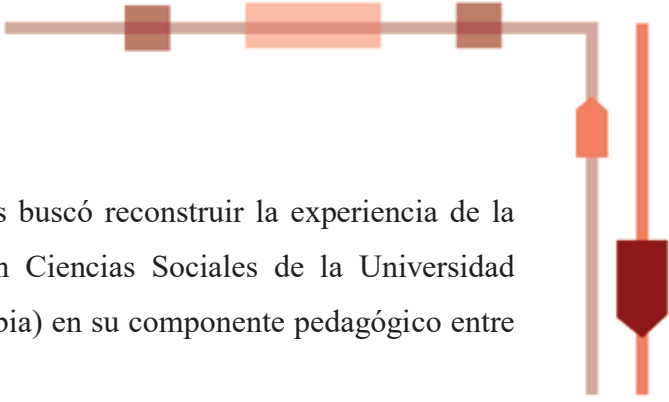
Fecha aprobada: 23/12/2021

Congreso Internacional de Investigación en Educación – CIINED – 2021

Derivado del proyecto: Interdisciplinariedad y Pedagogía: El Caso de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales –U Distrital F.J.C.

Pares evaluadores: Red de Investigación en Educación, Empresa y Sociedad – REDIEES.

¹⁴ Lic en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, U Distrital F. J. C, Mg en Educación énfasis en Ciencias Sociales, Política y Ética, U Distrital F.J.C. Ocupación (Docente), I.E.D República Dominicana, camilosanabria09@hotmail.com



RESUMEN

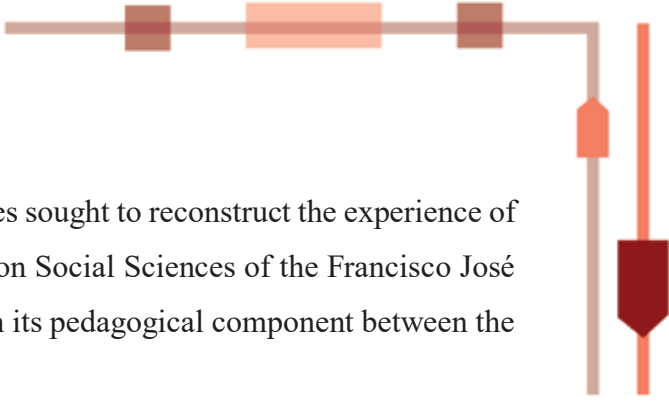
La presente sistematización de experiencias buscó reconstruir la experiencia de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá, Colombia) en su componente pedagógico entre los años 2002-2014.

Esta licenciatura implementa un currículo sustentado en la interdisciplinariedad, asumiendo un carácter innovador tanto en la propuesta misma, como en la práctica pedagógica y las discusiones epistémicas, a nivel nacional y regional.

Es de esta forma que esta sistematización de experiencias buscó reconocer en la voz de los actores que vivieron el proceso (docentes), las lógicas y entramados creados en la práctica en el marco del decreto 272 de 1998 el cual modificó el funcionamiento de las licenciaturas y postuló a la pedagogía como su disciplina fundante.

Entre los hallazgos se encuentran la emergencia de prácticas multi y pluridisciplinarias en el componente analizado debido a la naturaleza polisémica que encierra la pedagogía y a la constante reconstrucción a la que están sometidos los procesos de enseñanza y aprendizaje y en ellos, sus variables ideológicas, filosóficas, conceptuales, paradigmáticas, etc. Involucrando de esta manera al estudiante en los debates contemporáneos en el escenario de la educación y la enseñanza a partir de habilidades investigativas y de un fuerte componente ético- político en su rol como formador.

PALABRAS CLAVE: *Pedagogía, Interdisciplinariedad, Multidisciplinariedad, Currículo y Sistematización de experiencias.*



ABSTRACT

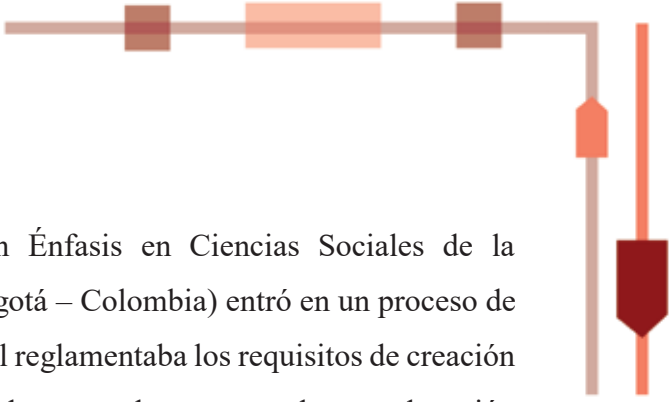
The present systematization of experiences sought to reconstruct the experience of the Bachelor of Basic Education with an emphasis on Social Sciences of the Francisco José de Caldas District University (Bogotá, Colombia) in its pedagogical component between the years 2002-2014.

This degree implements a curriculum based on interdisciplinarity, assuming an innovative character both in the proposal itself, as well as in the pedagogical practice and epistemic discussions, at the national and regional level.

It is in this way that this systematization of experiences sought to recognize in the voice of the actors who lived the process (teachers), the logics and frameworks created in practice within the framework of Decree 272 of 1998, which modified the operation of the degrees and he postulated pedagogy as his founding discipline.

Among the findings are the emergence of multi and multidisciplinary practices in the analyzed component due to the polysemic nature of pedagogy and the constant reconstruction to which the teaching and learning processes are subjected and, in them, their ideological, philosophical, and other variables. conceptual, paradigmatic, etc. In this way, the student is involved in contemporary debates in the field of education and teaching based on investigative skills and a strong ethical-political component in his role as a trainer.

KEYWORDS: *Pedagogy, Interdisciplinarity, Multidisciplinarity, Curriculum and systematization of experiences.*



INTRODUCCIÓN

La Licenciatura en Educación básica con Énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Bogotá – Colombia) entró en un proceso de reestructuración debido al decreto 272 de 1998 el cual reglamentaba los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades, en donde se decreta, entre otros:

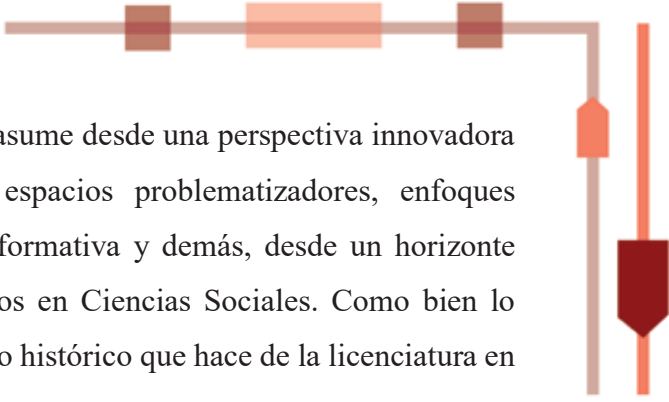
“Artículo 2º. Los programas académicos en Educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente” (p.1). De esta forma, se resuelve una tensión en la que se habían ubicado los programas profesionales en el campo educativo; entre la formación disciplinar, especializada, en uno de los campos del saber para su posterior enseñanza en la Escuela (matemáticas, química, ciencias sociales, lenguaje, etc.) y la formación pedagógica como elemento central (entendida como la habilidad para enseñar un conocimiento), siendo esta última la perspectiva de formación que a partir de mencionado decreto regirá a todos los programas de formación profesional en educación.

Sumado a lo anterior, se introduce en el panorama normativo, discusiones que en el campo epistemológico y del saber venían tomando fuerza, como lo era la propuesta interdisciplinar del conocimiento y la importancia de su acogida en los diferentes espacios de formación:

Artículo 4º. Sin perjuicio de la autonomía universitaria, los programas académicos en Educación se organizarán teniendo en cuenta los siguientes núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, los cuales podrán ser complementados con los que adicionalmente establezca cada institución.

c) La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica (Decreto 272 de 1998, p.2)

Es de esta forma que se sustenta que los programas de formación en educación debían responder a la pedagogía como disciplina fundante en el marco de una iniciativa



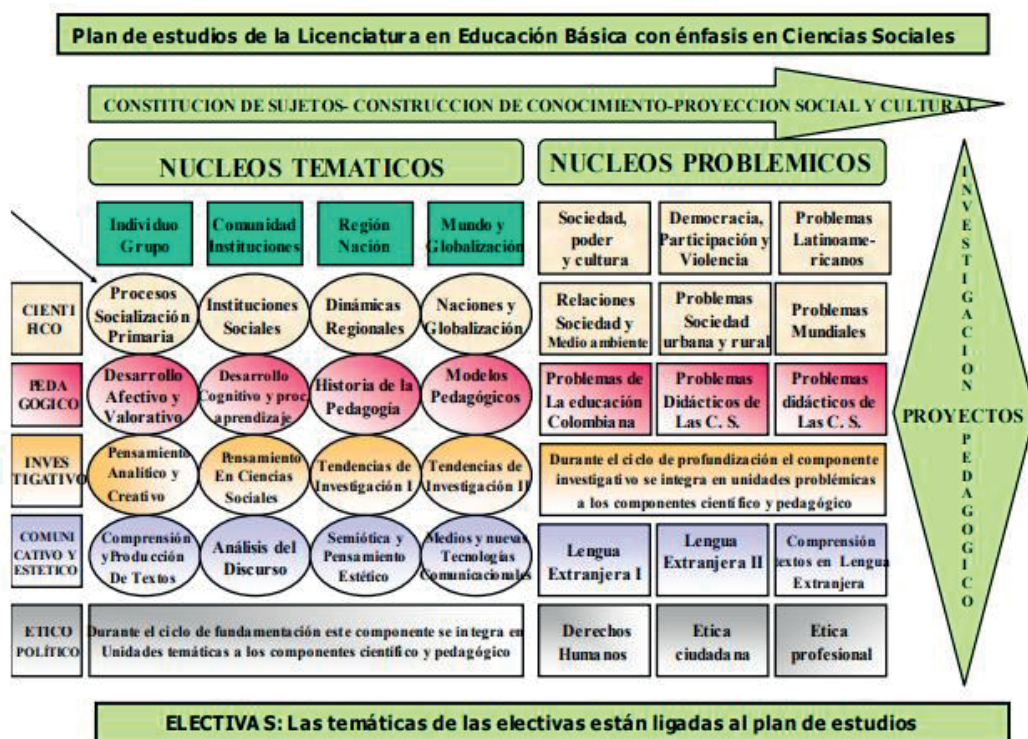
interdisciplinar, elemento que la licenciatura asume desde una perspectiva innovadora al crear un currículo que propende por espacios problematizadores, enfoques metodológicos, estrategias de investigación formativa y demás, desde un horizonte interdisciplinario en la formación de maestros en Ciencias Sociales. Como bien lo menciona Marisol Neusa en un breve recorrido histórico que hace de la licenciatura en relación al alcance de mencionado decreto:

...fue la oportunidad para que las facultades de educación encontraron un espacio importante para llevar a cabo discusiones de orden interinstitucional, respecto a los principios rectores del decreto, las nuevas exigencias en materia de formación de educadores, su perfil y retos, etc., destacando el encuentro “La formación de educadores en Colombia, Geografías e imaginarios” promovido por la Universidad Pedagógica Nacional en el mes de marzo del año 2000, y cuyo fin era la exposición de logros e inquietudes, proposición de formas de acción, identificación de propósitos comunes y la elaboración de proyectos colaborativos así como de nuevas formas de intercomunicación con el Estado y la Sociedad, en torno a la nueva formación de maestros en el país (2013, p.20)

En este contexto surge la Licenciatura en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) y la necesidad de sistematizar la experiencia, buscando reconocer las voces de los actores que vivieron el proceso, para este caso, los docentes. Para el presente escrito se presentan los hallazgos en relación a la característica curricular de interdisciplinariedad en el componente pedagógico entre los años de 2002-2014, elemento de delimitación que se originó en el proceso de sistematización. La interdisciplinariedad es escogida entre las demás características del currículo, por ser una de las que más generó discusiones al interior de la organización de la licenciatura, tanto en la restructuración como en su implementación. El componente pedagógico fue seleccionado entre los demás con el propositivo de analizar la formación pedagógica de los maestros en formación a partir de lo reglamentado en el nuevo decreto y las respectivas restructuraciones que realizó la licenciatura. La periodicidad se debe a la consolidación de la propuesta de innovación de la licenciatura (2002) y las iniciativas de una nueva reforma a los programas de educación en Colombia (2014).

A continuación, el primer plan de estudios de la LEBECS:

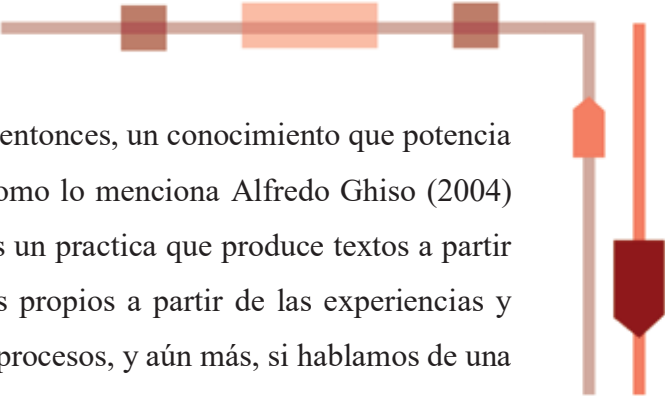
Figura 1. Plan de estudios de la LEBECS-UD, Segundo semestre del año 2000



Fuente: Informe de autoevaluación licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS), Bogotá, enero 2009, Pág.16

MATERIAL Y MÉTODOS

Desde la aproximación de Jara (2018), la sistematización de experiencias se trata de una interpretación crítica y lógica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, permite convertir el saber que proviene de la experiencia en un saber crítico, en un conocimiento más profundo que, a su vez, permite ligar la reflexión que emerge con otras aproximaciones teóricas, para poderla comprender más allá de la pura descripción de lo que estamos viviendo, dando pie al descubrimiento de las tramas de sentido de nuestras experiencias. En este proceso de construcción de un conocimiento crítico y de apropiación del sentido, la sistematización se convierte en condición de posibilidad para que podamos comprender y asumir nuestra experiencia con una intencionalidad que nos convierte en sujetos de transformación.



La sistematización de experiencias produce, entonces, un conocimiento que potencia la propia práctica con un sentido transformador. Como lo menciona Alfredo Ghiso (2004) “La sistematización es una práctica investigativa, es una practica que produce textos a partir de otros textos singulares” (p.13), producir saberes propios a partir de las experiencias y vivencias de lo acontecido, para así, reflexionar los procesos, y aún más, si hablamos de una intervención de tipo pedagógico que debe estar atravesada por la reflexión constante.

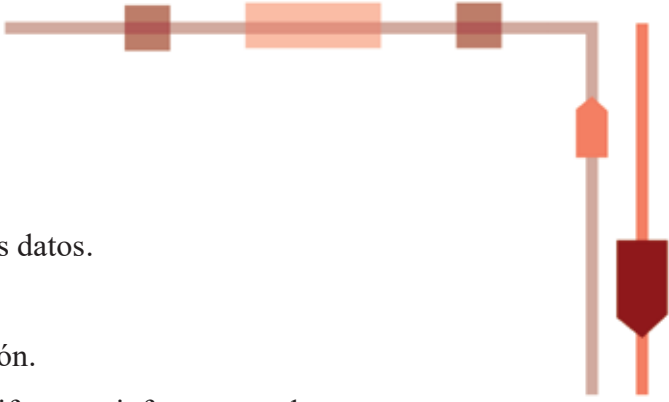
La sistematización de experiencias es una práctica que se enfrenta contra el poder hegemónico, ya que nace desde las corrientes de abajo, con la intención de rescatar los saberes no catalogados por las autoridades del conocimiento como válido. Es una propuesta alternativa, consolidada en América latina y con un recorrido de casi 40 años. Es una novedosa manera de investigación, desde y para la misma comunidad, respetando los pilares que se han construido en su interior y sin ser tergiversados en el proceso mismo investigativo por individuos ajenos y distantes de la experiencia a sistematizar.

Esta sistematización buscó comprender el por qué y las formas que asumieron las prácticas de los docentes en el componente pedagógico en relación a la interdisciplinariedad, partiendo de la autoobservación y de las subjetividades propias de los involucrados, y en la creación de redes intersubjetivas de las relaciones sociales en una mezcla constante entre subjetividad y objetividad, des enmarcándose así de la división clásica entre objeto-sujeto de investigación y aplicando lo que Marco Raúl Mejía (S.F) denomina sujetos de acción, estos como los actores y productores del saber.

La sistematización guarda un saber que debe ser revelado por medio de la práctica y es en esta misma donde el investigador debe encontrarse para hacer un proceso de sistematización en donde los actores revelen sus puntos de vista desde la labor desempeñada. La autoobservación es un componente permanente, para de esta manera entrar en una praxis constante y que nutra con mayor profundidad la experiencia a sistematizar, esta autoobservación debe ser individual, conjunta, institucional, etc., mediada por un dialogo permanente de negociación de sentidos, con el objetivo de formar espacios de discusión constructiva desde múltiples opiniones y en la diferencia.

Este proceso de sistematización se sustentó en algunos momentos propuestos por Bonilla y Rodríguez (2005), tales como:

- ✓ Exploración de la situación.

- 
- ✓ El diseño.
 - ✓ La recolección de datos cualitativos.
 - ✓ Organización, análisis e interpretación de los datos.
 - ✓ Desarrollar preguntas analíticas.
 - ✓ Revisión periódica del registro de observación.
 - ✓ Confrontar y validar las ideas y temas con diferentes informantes claves.
 - ✓ Formular escenarios tentativos.
 - ✓ Conceptualización inductiva o inductiva analítica.

En la recolección de datos cualitativos se usaron como instrumentos de investigación entrevistas semi estructuradas a docentes que hubiesen estado por un periodo mínimo de 3 semestres con la misma asignatura, debido a que se consideró que en un tiempo menor no representaba una práctica contundente de larga duración. Entre los docentes que hicieron parte del proceso de sistematización estuvieron:

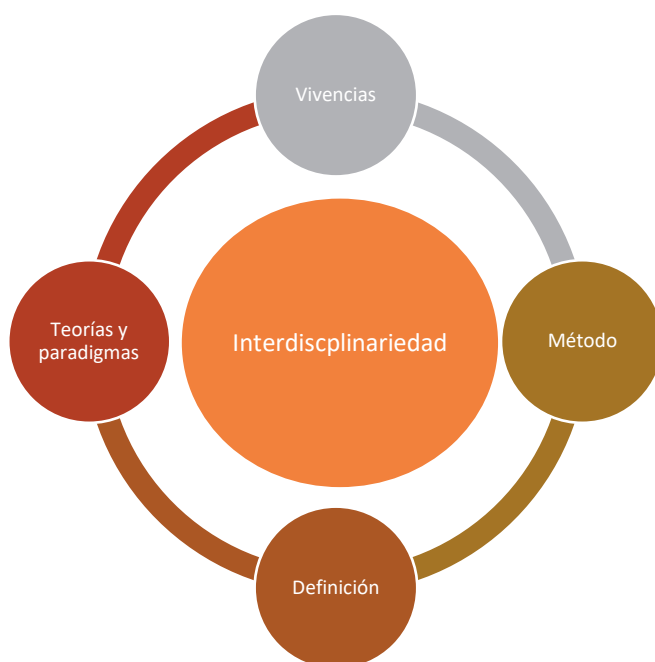
- Piedad Ramírez -Psicóloga de la UNINCA y magister en educación y docencia universitaria UPN.
- Jorge Emiro Pinzón-Psicólogo UN y magister en educación UPN.
- Francisco Contreras -Psicólogo y especialista en desarrollo humano.
- Patricia Escobar-Psicóloga clínica Universidad La Sorbona (Paris).
- Adriana Castillo –Lic en Ciencias Sociales UPN y magister en educación comunitaria UPN.
- Fernando Garay – Lic en Ciencias Sociales UPN.
- Orlando Silva -Lic en Ciencias Sociales U Distrital y magister en Educación con énfasis en historia de la pedagogía y la educación UPN.
- Ricardo Sánchez -Filósofo y magister en filosofía Latinoamericana de la U Santo Tomas.
- Francisco Guerra –Lic en Ciencias Sociales y magister en Investigación social interdisciplinaria U Distrital.
- Raúl Bejarano –Lic en Ciencias Sociales U Distrital magister en evaluación educativa U Santo Tomas.
- Fabio Castro -Lic. en Ciencias Sociales y magister en enseñanza de la historia UPN.

- Elkin Agudelo- Lic en Educación –Geografía e historia y magister en Educación social y desarrollo comunitario U de Antioquia.
- Fabián Barragán -Lic en Ciencias sociales U Distrital y magister en gestión y evaluación de la educación.

De igual forma, se revisaron los Syllabus (planes de estudios) construidos por los docentes y avalados por el proyecto curricular (LEBECS), se revisó y tematizó la bibliografía básica usada en cada uno de sus espacios de clase.

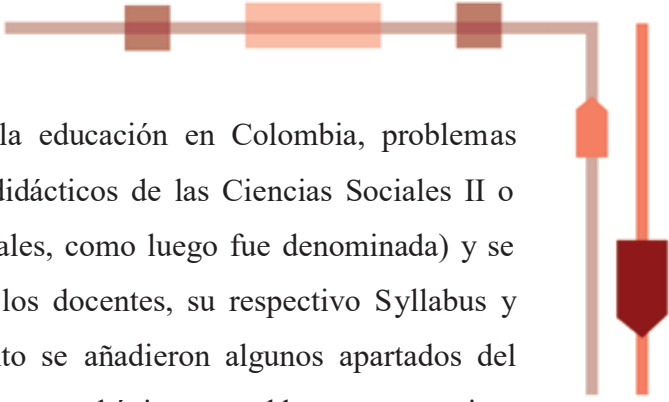
Las categorías emergentes posterior al proceso de triangulación en relación a la característica curricular de interdisciplinariedad fueron:

Figura 2. Categoría axial y categorías emergentes



RESULTADOS

Los resultados aquí presentados abordan el componente pedagógico a nivel general y hacen parte de los análisis que el proceso de sistematización arrojó. Cabe aclarar que en el producto final de la sistematización se detalla la experiencia de cada una de las asignaturas del componente (Desarrollo afectivo y creativo, desarrollo cognitivo, historia de la



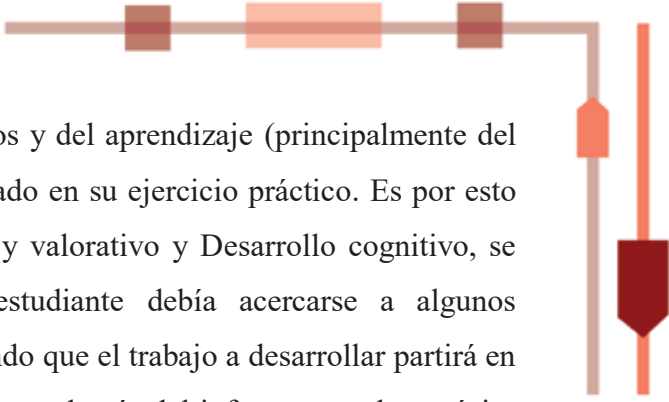
pedagogía, modelos pedagógicos, problemas de la educación en Colombia, problemas didácticos de las Ciencias Sociales y problemas didácticos de las Ciencias Sociales II o experiencias en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como luego fue denominada) y se analiza con mayor profundidad las narrativas de los docentes, su respectivo Syllabus y bibliografía básica. Así mismo, en este documento se añadieron algunos apartados del proceso de categorización en formato de pie de página con el ánimo que el lector se aproxime a la voz de los actores. A continuación, se presentan algunos hallazgos del proceso investigativo:

El componente pedagógico entre los años 2002-2014 desarrolló unas competencias básicas del postulante a docente, unas competencias propias del ejercicio en niveles cognitivos, afectivos y éticos, ya que de esta forma la apuesta por un educador como intelectual de un campo del saber y la pedagogía y transformador de realidades sería un hecho, respondiendo de esta forma a la misión y visión que en su momento se había trazado la carrera.

Estas competencias básicas se ubicaron en conocimientos en relación al campo de formación fundamental de las licenciaturas: la pedagogía. A partir de los conocimientos pedagógicos el licenciado se diferenció de otras carreras, entendido que la pedagogía es un saber que va más allá de didácticas y metodologías de enseñanza, un saber en el que se articula la formación ético-política, didácticas y modelos de enseñanza y aprendizaje. Los conocimientos en pedagogía tomaron en la LEBECS aportes paradigmáticos, disciplinarios, teóricos y discursivos de disciplinas que dan respuesta a algunas inquietudes pedagógicas, tales como: la psicología, la sociología, la antropología, la ciencia política, la historia, la economía, la jurisprudencia, entre otras.

La pedagogía al abordar desde múltiples miradas lo humano, cita a otros campos del saber que hayan logrado avances importantes en relación a entender los fenómenos propios de la especie, sea en el orden del individuo o de la colectividad, estos factores se relacionaron alrededor por la pregunta por lo pedagógico y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Una de las principales disciplinas a la que se acudió en aras del desarrollo de unas competencias básicas del docente en formación fue la psicología, entendiendo que a partir de



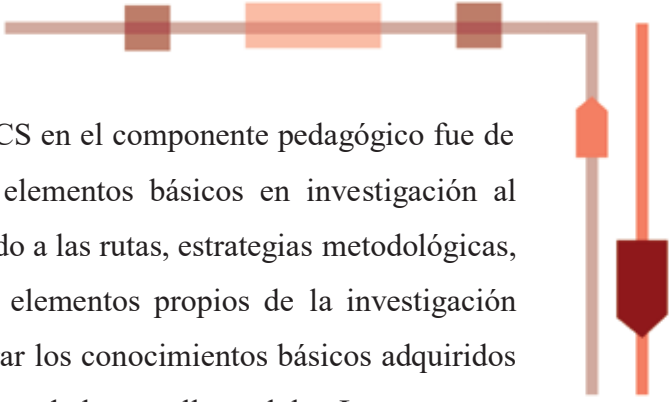
ella se hace una aproximación a modelos cognitivos y del aprendizaje (principalmente del niño), saberes básicos que debe manejar el licenciado en su ejercicio práctico. Es por esto mismo que los seminarios de Desarrollo afectivo y valorativo y Desarrollo cognitivo, se ubicaban en la base del Currículo, pues el estudiante debía acercarse a algunos principios psicológicos en estos aspectos, entendiendo que el trabajo a desarrollar partirá en una superación de estadios, etapas, ciclos, momentos y demás del infante, con el propósito de tener una mayor aprehensión de la realidad.

Si bien el componente pedagógico acudió a otras disciplinas como lo es el caso de la historia y la sociología, como se dijo anteriormente, estas no fueron una constante, y más bien obedecen a campos de formación de los docentes de la LEBECS que encontraron respuestas en estas disciplinas a sus interrogantes por la pedagogía, en contraste, la psicología si se convirtió en una preocupación fundamental en las competencias a desarrollar en los maestros en formación.

El campo de la educación tiene una noción a partir de su historia y su configuración tanto a nivel mundial como en Colombia, y los debates que lo han consolidado como el escenario propio de los docentes a partir de múltiples lecturas con las que cuenta la carrera, los objetivos ideológicos, culturales, filosóficos y conceptuales que encierran la educación, la reglamentación básica en nuestro país, los problemas contemporáneos, etc. Como se ve, hubo un trabajo consolidado alrededor de la educación como escenario de acción del Licenciado en Educación Básica con énfasis Ciencias Sociales, dándole unos elementos importantes para el desarrollo efectivo de sus funciones tanto a nivel legislativo, epistémico y reflexivo.

Los anteriores puntos en relación con las competencias básicas del futuro educador se interrelacionaron en un punto nodal, elemento que la licenciatura consideró una característica fundacional en relación con la perspectiva docente: la investigación.

La propuesta de un docente investigador en su área fundacional (Pedagogía) tenía como objetivo que el maestro en formación fuera hacedor de su propia teoría, entendiendo que la educación parte de escenarios y contextos particulares, lo que hace imposible la reproducción y la aplicación de teorías al pie de la letra, es por esto que el estudiante debía acercarse desde la investigación a su campo de acción.

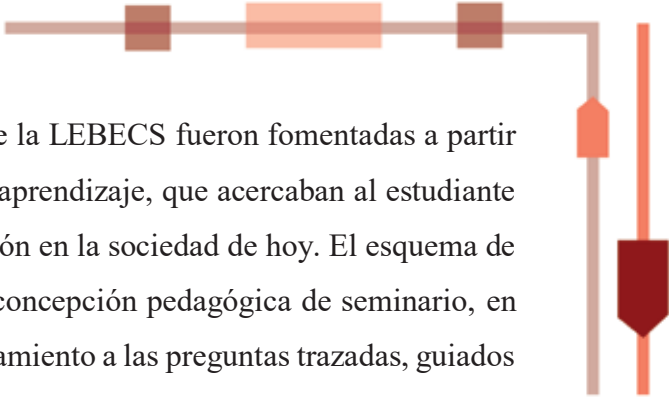


La investigación que se realizó en la LEBECS en el componente pedagógico fue de carácter formativo, por ende, se le dieron unos elementos básicos en investigación al estudiante, con la finalidad de que se fuera acercando a las rutas, estrategias metodológicas, instrumentos, análisis de la información y demás elementos propios de la investigación pedagógica. En la investigación se pretendió integrar los conocimientos básicos adquiridos y formular interrogantes a partir de la pedagogía y de todo lo que ella engloba. Las preguntas de investigación partían de los intereses que el estudiante encontraba, pues era el mismo quien descubriría la necesidad de indagar por una problemática que muy seguramente lo inquietaba, esto con la finalidad de hacer que él mismo estuviera al tanto de las situaciones que requerían de una mayor profundidad en la pedagogía, siendo lo anterior un pretexto para introducir nociones de investigación en pedagogía y educación.

Este acercamiento a metodologías, métodos, instrumentos y tipos de investigación, fueron elementales a lo largo del componente pedagógico, debido a que de esta forma en niveles de innovación (ciclo de innovación pedagógica – 8vo, 9no y 10mo semestre) ya se tuviera claridad en relación a puntos operacionales propios de la investigación y se pudiera llevar a cabo en este espacio de formación investigaciones propiamente dichas.

Al interior de las competencias básicas para el futuro educador hubo un énfasis en el ejercicio ético-político, tema abordado en la casi totalidad de los seminarios y que da muestra de la concepción del docente como un actor transformador en la conciencia de sus estudiantes y de la comunidad con la que trabaja, procurando de esta forma un distanciamiento de la acción pedagógica limitada a la Escuela y a la malla curricular. Esta competencia evidencia un profesional de la educación que asume responsabilidades asignadas por la sociedad, ya que está en él la formación de futuros ciudadanos.

La formación ético-política en algunos casos tuvo mayor relevancia que la capacidad intelectual del educador en formación, por argumentos anteriormente esgrimidos, sumado a que para varios docentes de la carrera la pedagogía era un ejercicio intrínsecamente político y, bajo esta premisa tomaron y desarrollaron los seminarios a su cargo. Las discusiones por la pedagogía y la educación guardan los pilares de cada sociedad y el tipo de sujeto que se desea alcanzar, de allí la preponderancia por una formación ético-política del estudiante de la licenciatura, por encima de la reproducción de modelos o rutas pedagógicas.

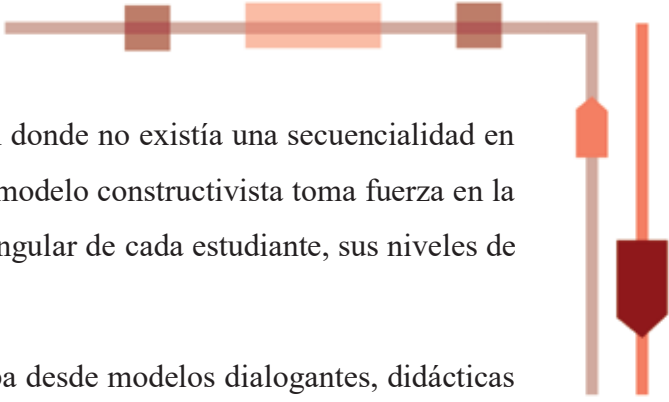


Estas competencias básicas del estudiante de la LEBECS fueron fomentadas a partir de campos problematizadores en la enseñanza y el aprendizaje, que acercaban al estudiante a problemas propios del campo y su contextualización en la sociedad de hoy. El esquema de campos problematizadores tenía como objetivo la concepción pedagógica de seminario, en el que todos sus integrantes colaborarían en el acercamiento a las preguntas trazadas, guiados por un o unos profesores titulares.

Estos campos problematizadores fueron el mejor escenario para la cita de las diferentes disciplinas, a partir de la interacción de saberes en relación a un problema planteado, es a partir de lo anterior que se argumenta que la experiencia vivida en el componente pedagógico fue una práctica de multidisciplinariedad, ya que tanto el diseño curricular, como el planteamiento de los Syllabus por parte del cuerpo docente pretendían dar respuesta a una inquietud en el escenario pedagógico, acogiendo diferentes conocimientos que le brindase la posibilidad de abrir su mirada a la situación problematizadora que convocase.

Estos campos problematizadores tenían el objetivo, en un primer momento, de ser los gestores de una práctica interdisciplinar, como muy bien reza en las características curriculares de la carrera, pero a medida del tiempo y por razones en relación a la fragmentación entre los profesores y los pocos espacios de dialogo entre los mismos, fueron llevándolos a campos problematizadores propuestos por el docente de turno, quien con sus estudiantes hacían un acercamiento a la resolución del escenario problema. Es por esto que se afirma que se adoptó un modelo multidisciplinar, entendiendo que cada seminario trazaba un campo problematizador que no tenía contacto con los otros campos que estaban funcionando al interior del mismo componente pedagógico, retomando así practicas asignaturistas.

Las competencias básicas anteriormente descritas se desarrollaron a partir del modelo constructivista, que recoge los aprendizajes previos del estudiante y reconoce sus intereses, pese a que tiene la singularidad de que este modelo pedagógico no fue pactado en ningún documento creador de la carrera, sino que se vino asumiendo de una forma casi consensual por un número considerable de los profesores del componente, seguramente por los beneficios que otorgaba a un sistema de créditos al cual se tuvo que someter la carrera,



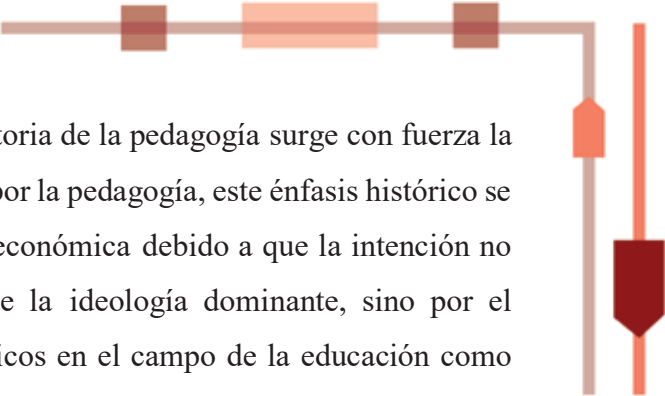
generando algunas modificaciones al currículo y en donde no existía una secuencialidad en las materias del programa. Es de esta forma que el modelo constructivista toma fuerza en la licenciatura, porque se fundamentó en el proceso singular de cada estudiante, sus niveles de aprehensión, su ritmo de aprendizaje e intereses.

Este acercamiento al constructivismo se daba desde modelos dialogantes, didácticas no parametrales, centros de interés e investigaciones, enfoques dinámicos y experiencias personales de los estudiantes. El modelo constructivista, acompañado de los núcleos problematizadores y de la investigación formativa fortalecieron las prácticas multidisciplinares.

A partir de lo anteriormente expuesto, es correcto asegurar que la pedagogía fue el campo aglutinante de conocimientos y disciplinas, principalmente por ser un campo del saber polisémico y las diferentes concepciones que sobre este existen, en el entendido que algunos docentes la ubicaban como una disciplina, otros como una ciencia, otros como un arte, un oficio o un saber, de allí que la práctica multidisciplinar en este componente fuera más visible.

Las disciplinas a las cuales con mayor frecuencia se recurrieron en el componente fueron la psicología, la historia y la sociología. La primera en relación al énfasis psicológico que se tenía en el ciclo de fundamentación partiendo de las teorías del desarrollo y del aprendizaje, el acercamiento a escuelas psicológicas relevantes en relación a la educación, y la cognición, teniendo un fuerte énfasis en la niñez y la adolescencia. A partir de estos elementos básicos que se les deberían brindar a los estudiantes, hubo un trabajo desde otros campos del conocimiento que le posibilitaron al estudiante otras ópticas a situaciones típicamente asignadas a la psicología. Entre estos nuevos abordajes se resaltan trabajos alrededor de la literatura, la neurociencia y perspectivas sociológicas.

Es preciso mencionar que, en su gran mayoría, los primeros seminarios de ciclo de fundamentación (Desarrollo afectivo y valorativo y Desarrollo cognitivo) fueron asignados en su dirección a psicólogos, es de allí la preponderancia de esta disciplina sobre otras más que venían apareciendo.



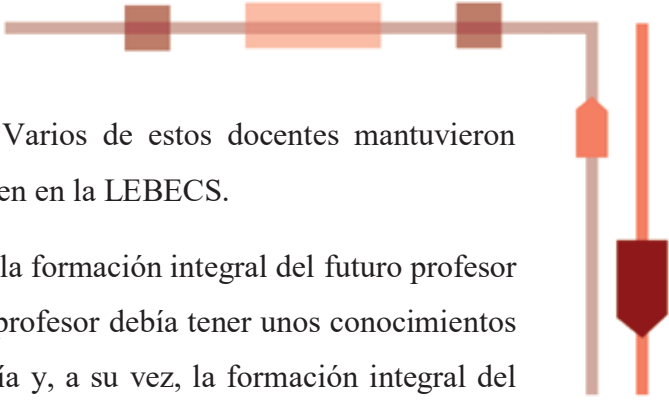
Po otro lado, en el espacio académico de historia de la pedagogía surge con fuerza la historia como disciplina fundamental, acompañada por la pedagogía, este énfasis histórico se fundamentó en perspectivas de la historia social y económica debido a que la intención no era abordar la historia como una reproducción de la ideología dominante, sino por el contrario, lo esencial era abordar los hechos históricos en el campo de la educación como una lucha de intereses en el campo historiográfico.

Varios de los docentes tenían una formación y/o una preferencia en sus seminarios por un énfasis en historia, debido a que era el campo de formación más sólido en ellos, integrando a la pedagogía a configuraciones históricas nacionales y mundiales pretendiendo crear un puente entre los procesos sociales y la visión de ciudadano que allí se quería forjar desde la educación, tenido presente así la lucha ideológica de la educación por algunos actores del poder.

En lo que respecta a la sociología, más que entrar en paradigmas propios de esta disciplina, se convocaba para dar respuesta a situaciones sociales en el campo de la pedagogía y la educación, situando al estudiante en unas relaciones contextuales de los diferentes escenarios educativos, sus problemas y complejidades, en donde converge Estado, Ideologías, comunidades étnicas, procesos políticos, cambios culturales, etc. Ubicando de esta forma al estudiante en realidades educativas y proyectándolo a la intervención que tendrá como docente en las comunidades. En resumidas cuentas, el trabajo giraba alrededor de la sociología de la educación.

Cada una de las anteriores disciplinas y algunas más que aparecieron como adicionales, como lo es el caso de la literatura, la biología, la economía y la geografía coincidían en el debate por la pedagogía, a partir de los campos de formación específicos de los docentes que venían de una línea disciplinar, pero que a lo largo de sus trayectorias fueron involucrando otros saberes para abordar aquellas inquietudes que los aquejaba, entendiendo así una práctica para muchos de ellos de interdisciplinariedad.

Para algunos docentes el componente pedagógico en el ciclo de fundamentación, debió responder a una línea disciplinar al considerar que se debieron brindar unos conocimientos elementales en relación al campo pedagógico, la psicología o la historia de la educación, para que así, se pudieran integrar otras disciplinas, partiendo del principio lineal

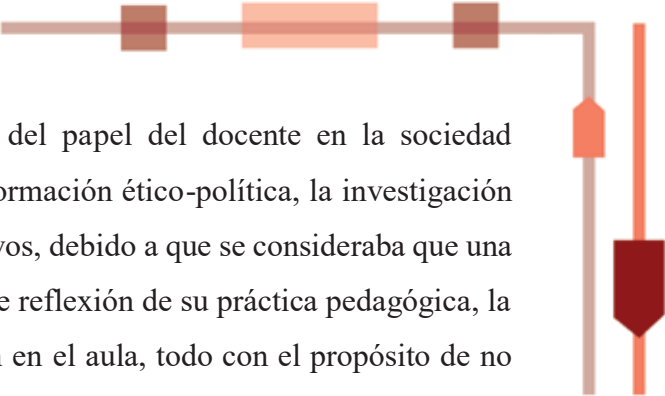


de disciplinaria hacia la trandisciplinaria. Varios de estos docentes mantuvieron practicas disciplinares en los seminarios que imparten en la LEBECS.

Esta multidisciplinaria debió abogar por la formación integral del futuro profesor en el área de Ciencias Sociales. El estudiante para profesor debía tener unos conocimientos básicos en el campo de la educación y la pedagogía y, a su vez, la formación integral del educador en el campo de la educación se dio a partir de las múltiples posturas intelectuales que él encontraría a lo largo de su estadía en la carrera, dando cuenta de la constante reconstrucción a la que están sometidos los procesos de enseñanza y aprendizaje, y sus variables ideológicas, filosóficas, conceptuales, etc. Lo que le permitió al estudiante tener un papel activo en su proceso de formación, al tener la posibilidad, desde su criterio, de profundizar en diferentes concepciones pedagógicas según el contexto al que se enfrentase en su ejercicio profesional. De igual forma, esta amplia apertura de posturas y concepciones educativas y pedagógicas, lo introdujo en debates contemporáneos en el escenario de la educación y la pedagogía, de las tendencias, mediaciones, problemas y necesidades del aprendizaje y la enseñanza. Todo lo anterior de la mano de una formación ético-política e investigativa, afianzando la perspectiva multidisciplinaria.

Los escenarios educativos fueron utilizados como el objeto de las investigaciones, en donde principalmente se hacía un trabajo alrededor de la observación no participante, acercando al estudiante a la realidad pedagógica, en especial del espacio escolar. El trabajo comunitario vinculado a las poblaciones cercanas a la universidad, giraron alrededor de utilizarlas como objeto en la investigación formativa, a partir de analizar sus formas organizativas, su apropiación del territorio, sus códigos simbólicos y demás elementos que se desearan observar y estudiar. Estos ejercicios pretendían darle a entender al estudiante, que el maestro debe contextualizar su práctica, conocer la población con la que trabajará, sus necesidades y luchas.

La mayoría de estas intervenciones de investigación formativa se desarrollaron en aulas de clase, escenarios construidos en el entramado urbano (bares gays, prostíbulos), inmersión en iniciativas de educación inclusiva, organizaciones estudiantiles y comunitarias. Estas intervenciones en estos escenarios respondían a una observación no participante, la recopilación de información y aplicación de instrumentos de investigación.



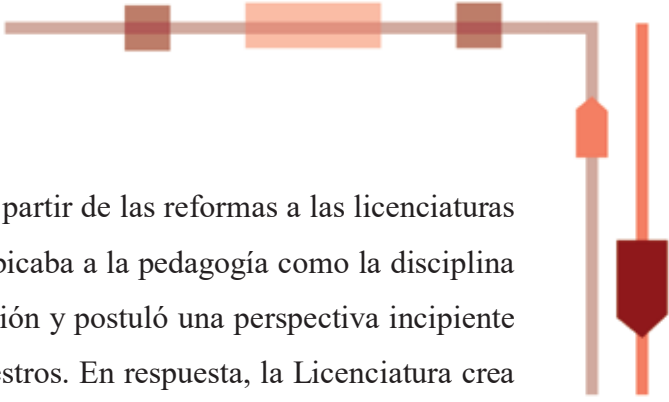
Hubo un trabajo alrededor de la reflexión del papel del docente en la sociedad colombiana. La reflexión pedagógica converge la formación ético-política, la investigación en educación y la intervención en contextos educativos, debido a que se consideraba que una característica constitutiva del maestro es la constante reflexión de su práctica pedagógica, la sistematización de su experiencia y la investigación en el aula, todo con el propósito de no reproducir modelos tradicionales de la figura del maestro en una perspectiva trasmisionista.

El enfoque multidisciplinar del componente pedagógico ahondo en formación en espacios no tradicionales, entendiendo por ellos aquellos en los cuales no se le ha asignado la especificación de la formación de los ciudadanos (la Escuela), por el contrario, se abrió a un amplio espectro de escenarios de formación, como lo fue el trabajo con:

- Comunidades ancestrales
- Educación para la inclusión
- Formación política con comunidades
- Participación en ONGs
- Investigación Educativa
- Educación no formal

Lo anterior bajo la lógica que la labor del maestro va más allá de la capacidad de “dictar una clase”. El ideal era construir un sujeto que por medio de la educación pudiera generar transformaciones para la comunidad, beneficiando así a un colectivo por medio de acciones individuales en relación al conocimiento y su aplicación.

De esta forma, aparecen miradas críticas a la Escuela, como institución que reproduce unos saberes y condiciones sociales y, por ende, determinadas injusticias sociales, de allí la preocupación porque el egresado de la LEBECS fuera un transformador de unas prácticas escolares, del currículo, de la formación en ciudadanía y de unas lógicas del poder instauradas.



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La LEBECS entró en grandes discusiones a partir de las reformas a las licenciaturas que trajo consigo el decreto 272 de 1998, el cual ubicaba a la pedagogía como la disciplina fundante en los programas profesionales en educación y postuló una perspectiva incipiente de interdisciplinariedad en la formación de los maestros. En respuesta, la Licenciatura crea el programa en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, con un currículo interdisciplinario, fundamentado en la investigación y la innovación.

La iniciativa interdisciplinar en el componente pedagógico se concretó con la creación de espacios académicos en formato seminario, en el cual un docente o varios docentes los direccionaban, articulando de esta forma, saberes, disciplinas, estrategias y perspectivas. De manera que, la investigación formativa y el modelo pedagógico constructivista fueron una aproximación a dar rienda a la iniciativa interdisciplinar. Por diferentes situaciones y acciones se asegura en esta sistematización que mencionada iniciativa no fue posible concretar, alcanzando un nivel multidisciplinario. A continuación, se presentan algunos argumentos que respaldan esta hipótesis:

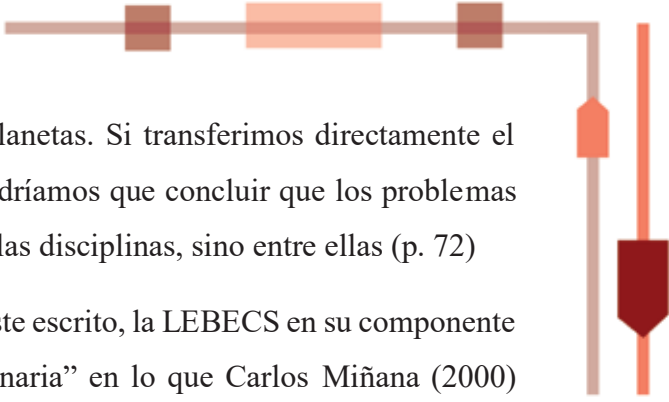
Pablo Gonzales Casanova (2005), pensador crítico mexicano quien se ha dedicado entre otros al estudio de los sistemas complejos, define:

La interdisciplina, como relación entre varias disciplinas en las que se divide el saber-hacer humano, es una de las soluciones que se dan a un problema mucho más profundo como es el de la unidad del ser y el saber, o la unidad de las ciencias, las técnicas, las artes y las humanidades con el conjunto cognoscible y construible de la vida y del universo (p.19)

La fragmentación de la realidad a partir de la modernidad, en aras de profundizar en una parte de ella, de allí la amplia gama de taxonomías del conocimiento que se han planteado en tiempos recientes, categorizaciones, jerarquizaciones y demás formas organizativas que se han hecho al saber desde una visión antropocéntrica.

Con el ánimo de alimentar esta definición de lo interdisciplinar, Rolando García (2011) científico argentino, nos plantea un ejemplo muy claro:

Derecho internacional no es el derecho que rige en ninguna nación en particular. Es el derecho que rige las relaciones entre las naciones. De la misma manera, un viaje



interplanetario no es un viaje en ninguno de los planetas. Si transferimos directamente el sentido que tiene el “inter” en esos 2 ejemplos, tendríamos que concluir que los problemas de la investigación interdisciplinaria no estarían en las disciplinas, sino entre ellas (p. 72)

De modo que, y retomando el propósito de este escrito, la LEBECS en su componente pedagógico fundamentó su iniciativa “interdisciplinaria” en lo que Carlos Miñana (2000) denomina como interdisciplinariedad débil, en la cual existe una jerarquía de las disciplinas desde una perspectiva integracionista. Situación que se percibe a lo largo del proceso de sistematización de la Licenciatura. Para este caso, dicha integración se dio alrededor de la pedagogía y la educación, pero por diferentes motivos anteriormente expuestos, existió una preponderancia en alguna de las disciplinas que convergieran en los diferentes seminarios del componente.

Por otro lado, los ejercicios investigativos no alcanzaron la elaboración de marcos epistémicos en común (García, 2011) que posibilitarán la emergencia de nuevas disciplinas (interdisciplinariedad fuerte), por lo tanto uno de los hallazgos de la presente sistematización de experiencias está en comprender que la característica curricular interdisciplinariedad se quedó en un ejercicio multidisciplinar, en la convergencia de múltiples disciplinas alrededor de la pedagogía pero sin llegar a un nivel de integración que permita comprender de forma sistémica y compleja la problemática a estudiar y sus posibles soluciones.

Aun cuando el ejercicio en el componente fue multidisciplinar, es importante resaltar las iniciativas que desarrolló la LEBECS en su intento por elaborar un currículo de orden interdisciplinario, en el cual la creación de espacios académicos, escenarios investigativos, metodologías de enseñanza y dialogo constante de toda la comunidad educativa fueron una apuesta por pensarse una formación diferente de los futuros formadores en el campo de las Ciencias Sociales del que esperamos, sea un país diferente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. . Editorial Norma.

García R (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de metodología de las Ciencias Sociales*, vol 1(n 1), pp.66-101. URL: [file:///D:/DESCARGAS/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos3869767%20\(1\).pdf](file:///D:/DESCARGAS/Dialnet-InterdisciplinariedadYSistemasComplejos3869767%20(1).pdf)

Ghiso, A. (2004). Entre el hacer lo que se sabe y el saber lo que se hace. En: dimensión educativa, *Sistematización de experiencias – Propuestas y debates* (pp.7-23).

González C, P. (2005). *Las nuevas ciencias y las humanidades*. México: Anthropos - UNAM.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

Mejía, I (S.F). *Atravesando el espejo de nuestras prácticas. A propósito del saber que se produce y como se produce la sistematización*. Planetapaz, Expedición pedagógica nacional.

Miñana, C. (2000) *Interdisciplinariedad y currículo: Construcción de proyectos escuela-universidad*. Bogotá. Memorias del V seminario internacional

Neusa, M. (2013). *Aprendiendo a ser maestro. Sistematización de la experiencia de formación pedagógica de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales UD 2000-2010*, Bogotá, (Tesis de maestría). CINDE.

Presidencia de la República de Colombia (1998). Decreto 0272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos. Bogotá: Presidencia de la República.