

## Referencias

- Desinano, Norma (2009). *Alumnos universitarios y escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens.
- Lemos, M. T. (1995). El habla del niño como interpretación: un análisis de las teorías de adquisición del lenguaje. *Letras de Hoje, Volumen 30, (Nº4)*, pp. 181 – 187.

## Apuestas epistemológicas al enseñar ciencias sociales y humanas en la educación superior

Francisco Antonio Arias Murillo  
Universidad del Tolima, Ibagué-Colombia  
faariasm@ut.edu.co

Articulación entre docencia e investigación en la Educación Superior  
Informe parcial de investigación  
Saber, conocer, enseñar, investigar

## Resumen

Sin duda la enseñanza constituye un importante campo problemático en la producción de conocimiento científico, máxime si ésta se desarrolla en el ámbito del nivel superior; es de allí del cual se espera emerjan, de modo sistemático y organizado, novedades que han de orientar, didácticamente, el quehacer de los saberes para, con base en ellos, contribuir a construir caminos posibles y transitables que faculten entrar en su nivel cognoscible. En esta instancia es probable que lleguemos a comprender, y aceptar, que la enseñanza, particularmente de nivel superior, se funda en el *conocimiento científico de los saberes*, lo cual implica *hacerlos entrar en* la difícil circunscripción de *lo formal*, lo cual hace del proceso de enseñanza un acto interviniente y transformante que educa y, por ello, *modifica la naturaleza* propia del hombre hasta constituirlo *otro*.

Si bien hay acuerdo en que la educación es un dispositivo que transforma al hombre, también hay un acuerdo tácito en el imaginario social respecto de que el tipo particular de humano que llegamos a ser, depende de la educación que se recibe o de la que se es *objeto*. Aunque suene y parezca extraño, como lo dicen los modernos, somos lo que la educación hace de nosotros.

Con base en lo dicho, parece evidente que los modos (didácticas) como somos educados, aunque cueste reconocerlo, determina nuestro lugar en la sociedad, local, regional, nacional e internacional; por esto mismo parece indubitable la afirmación de que la educación es un sistema de clasificación, de distinción, lo que permitiría decir que todos somos iguales, pero unos más que otros.

Podría ser que al visibilizar las prácticas de los docentes en su enseñar, faculte para conocer las apuestas epistemológicas con las que estos operan en su actividad profesional y posibilite *saber* el tipo de humano que se está constituyendo.

### **Abstract**

Certainly the education constitutes a significant problematical field in the production of scientific knowledge, principally if this evolves it on the scope of academic level; is there which expect that emerge, organized and systematically, developments/changes which will orientate, didactically, the task of the wisdoms to, based on them, contribute to build possible and accessible ways which faculties get into its cognoscible stage. In this instance, it's possible that we arrive to understand, and to accept that, the education, especially researcher, founds on the *scientific knowledge of wisdoms*, which implies inside them on the difficult circumscription of *the formal*, turning the education process on an intervenient and transformative act which educates and, thus, *modifies the nature* of the man in so far as constitute himself to *other*.

Although there is an agreement that education is a transformative dispositive of the man, also it's tacitly recognized on the social imaginary in relation to the type of human we become, it depends of received education or which the person is *object*. Perhaps may looks strange, but how moderns said, we are that the education make of us.

Based on the meant, it seems evident that the modes (didactics) of we have been educated, and even it may hard to recognize, it determinates our place on local, regional, national and international society; in the same way, it seems undoubted the affirmation that the education is a classification system, of distinction, which would permit to say that we all are equal, but ones more than another ones.

Maybe to glimpse the practices of the professors on their labor, it would faculties the understanding of epistemological challenges which they work on their professional activity and make possible to *know* the type of human which have constituted.

## **Introducción**

El problema de la complementariedad o integración de paradigmas pone en vilo la enseñanza de las ciencias sociales y humanas, pues hoy hay una seria tendencia a la disolución de las fronteras del conocimiento, que pretende la desepistemologización de los saberes, no obstante haya la necesidad de distinguir sus objetos, al menos en cuanto a sus abordajes disciplinares, haciendo cada vez más etéreos sus campos y propiciando una amalgama de la que ya ningún saber particular consigue hacerse responsable. Así las cosas, cabe preguntar: ¿Qué tipo de validez subyace a las pretensiones de *complementariedad* o *integración de paradigmas*, que se viene urdiendo en la investigación social y humana, con el fin de superar los supuestos conflictos entre los diferentes modos de conocimiento científico?

Distinguir los campos de conocimiento, aunque sea difícil precisarlos, es una tarea inexcusable, pues la diferenciación es una condición y cualidad que arroja claridad científica y faculta para comprender la particularidad constituyente de realidad a la que el conocer hace sus mejores aportes. En este sentido, esta comunicación es un avance en el objetivo de producir una discusión crítica en torno a las corrientes o paradigmas de la investigación social contemporánea y la pertinencia y validez de las propuestas de complementariedad o integración de paradigmas.

Para el logro de este objetivo se recurre a la Arqueología como dispositivo metodológico que hace posible producir un diagnóstico como condición para abordar científicamente el problema; permite registrar los diversos modos como se enseñan las ciencias sociales y humanas y los supuestos epistémicos que le dan soporte. A este nivel se optó por hacer un primer acercamiento al asunto de la relación hombre-humano, en razón de lo cual se privilegió el discurso filosófico como componente directriz en la enseñanza de las ciencias sociales y humanas. En esta instancia, son referentes teóricos los que a continuación se presentan en la discusión epistémica de la investigación, teniendo lo humano como objeto de discurso.

## **Algunas fuentes teóricas de discusión**

Lo humano emerge como pregunta central que problematiza no sólo el conocimiento, sino los fines que éste persigue; la reflexión filosófica, vinculada a la producción de conocimiento en las ciencias sociales y humanas, trata y cuestiona el proceder positivista en que se afirman estos saberes, entendidos como cuerpos de conocimiento o conjunto de discursos que colocan al hombre en una condición y posición, como sujeto, poco privilegiado en el mundo de las cosas empíricas (Foucault, 2003). En este sentido emerge la tendencia naturalista-objetivista aplicada al sujeto

humano que lo deja abandonado o sujetado a los procedimientos de conocimiento y aprehensión con los que opera el método de las ciencias naturales.

Saber del hombre-humano *es* descubrir su utilidad y, ésta, se constituyó en el referente para *hacer de él* un sujeto funcional, al momento en que “se decidió hacer pasar al hombre al lado de los objetos científicos” (Foucault, 2003: 334); su valor de uso determinó las posibilidades y formas de relación aceptadas, en una época y lugar dados, lo cual se constituye en objeto de conocimiento para las ciencias sociales y humanas, en aras de *establecer las condiciones de normalidad y legitimidad de su presencia*. Resistirse a estas tendencias reduccionistas del hombre-humano ha traído serias divergencias en el proceder de los saberes y de las prácticas vitales, tal como nos lo muestran algunos interesados en el tema.

Cuando la educación *provoca* la emergencia de una segunda naturaleza se la entiende como generadora de pensamiento crítico, no creativo o práctico, sino filosófico:

“Cuando se acaba el pensar, al salir de su elemento [el misterio], sustituye esta pérdida consiguiéndose valía como (*téxvn*), como instrumento de perfeccionamiento educativo, y por ello como actividad escolar, y después como actividad cultural. La Filosofía se convierte en una técnica de la aclaración desde las últimas causas. Ya no se piensa: uno se ocupa en “Filosofía”. (Heidegger, 1960: 69)

Así, enseñar ciencias sociales y humanas en el nivel superior, implica decidir si se hace como mecanismo de intervención o como instancia de formación. Por ejemplo, no es lo mismo formar para la investigación que hacer investigación:

“el pensar, tomado en sí, no es “práctico”. La caracterización del pensar como *teoría* (término griego en su original) y la determinación del conocimiento como un comportarse “teórico” acontece ya dentro de la interpretación “técnica” del pensar ... Desde entonces está la “Filosofía” en el constante apuro de justificar su existencia frente a las “ciencias”. Ella cree que tal cosa acontece en la forma más segura elevándose a sí propia al rango de ciencia. Este empeño es renunciar a la esencia del pensar...El ser como elemento del pensar ha sido abandonado en la interpretación técnica del pensar”. (Heidegger, 1960: 66-67)

Este modo de proceder dirige las preguntas centrales del hombre, desde el momento en que por alguna razón o “interés práctico, se decidió hacer pasar al hombre al lado de los objetos científicos” (Foucault, 2003: 334); este preguntar aparece “el día en que el hombre se constituyó en la cultura occidental a la vez como aquello que hay que pensar y aquello que hay que saber” (Foucault, 2003: 334-335); desde entonces se ha hecho importante el conocimiento del hombre en la misma perspectiva y con los mismos niveles de profundidad de los otros campos de saber empírico.

Que el hombre-humano se haya constituido en objeto de conocimiento, como un ser sin más, ha cuestionado de diversas formas el lugar que él ocupa en su mundo, los fines que persigue y lo que lo ha llevado a *perder* su sentido:

“si el hombre debe encontrar de nuevo el camino hacia la proximidad del ser, entonces tiene primero que aprender a existir en lo innominado. Tiene que reconocer, tanto la seducción de la publicidad cuanto la impotencia de lo privado. Antes de hablar, el hombre tiene que dejar que el ser nuevamente le dirija la palabra, corriendo el riesgo de que, embargado de este modo, no tenga nada que decir o sólo muy rara vez. Sólo así se devuelve a la palabra la preciosidad de su esencia, y al hombre la morada para que habite en la verdad del ser”. (Heidegger, 1960: 71)

Permitir que las *cosas* hablen es facultarse para entrar en su lenguaje; nombrarlas para mostrar su ser es humanizarlas. Entrar en este interjuego de formalización pareciera ser el centro del asunto, pues *no es lo mismo ver la realidad como si fuera que acercarse a ella con la certidumbre de ser*. El hombre será un conocedor de realidad, desde sí, para llegar a ser creador de realidad, inclusive de la realidad que él mismo ha de llegar a ser, esto es, posiblemente, su humanidad. El hombre se sabe un ser natural, pero con posibilidades de distinguirse de esa su naturaleza; es llamado a tomar distancia de su estado natural para distinguirse de éste, pues en su nivel *natural* el hombre se inhabilita para crear.

El hombre es, por un lado, un ser natural. En cuanto tal se comporta de una forma arbitraria y contingente, como un ser inestable, subjetivo. No distingue lo esencial de lo inesencial. En segundo lugar es un ser espiritual, racional. Según este aspecto no es por naturaleza lo que él debe ser. (Hegel, 2000: 183)

En el proceso de objetivación del Espíritu el hombre se *realiza* como creador, como hacedor, transformador de la *realidad* y constructor de realidad. En su construir realidad el hombre es superado y se reconoce como un constructor de sí mismo, con lo cual *deviene humano*. “Hegel determina la *existencia* como la idea de la absoluta subjetividad que se sabe a sí propia” (Heidegger, 1960: 78). Lo humano, podría decirse, emerge de la realidad en la medida que es la realidad la que derrota al hombre, lo aliena y lo incita a transformarse a sí mismo, a volverse hacia sí mismo con el fin de posibilitar la emergencia de la conciencia que lo ha de hacer consciente, también, del mundo que habita, para desde esta nueva situación, en su condición de humano, ubicarse de frente al mundo como horizonte de posibilidades, donde ya no será la realidad, sino *su realidad*.

Aquí podríamos ubicar la emergencia del discurso epistemológico, que pregunta por el proceder práctico, ya no solo intelectual, en el camino del conocimiento; busca la función que cumple el mundo para él, la utilidad que le puede representar: “Al mundo distinto de lo humano no se le reconocen valores ni derechos inherentes. Valores y derechos se le reconocen

fundamentalmente a lo humano, al resto sólo en la medida en que es utilizado o utilizable por los humanos” (Max Neff, 2003: 5). Estos referentes continúan en construcción, desde otros saberes y disciplinas.

### **Acercamiento metodológico**

Metodológicamente la investigación procede y responde a una apuesta arqueológica como dispositivo que hace posible construir un diagnóstico (Foucault, 1979), esto es, describir los modos como se ha apropiado el conocimiento en las ciencias sociales y humanas y los modos como éstos han circulado por la Universidad del Tolima, para lo cual se recurre a los referentes teóricos –aún parciales- que, como *a-priori*, viabilizan los discursos de estos constructos y dar el paso al trabajo con los docentes encargados de esta producción y enseñanza, de tal modo que dicha información faculte para registrar, en un archivo que se ha de construir, los modos como epistemológicamente se producen y enseñan las ciencias sociales y humanas en la Universidad del Tolima.

“es posible *conservar* lo que puede llamarse la libertad de creación artística y *utilizarla al máximo*, no como una vía de escape, sino como un medio necesario para descubrir y quizás incluso cambiar las propiedades del mundo en que vivimos. Esta coincidencia de la parte (hombre individual) con el todo (el mundo en que vivimos), de lo puramente subjetivo y arbitrario con lo objetivo y legal, es para mí uno de los más importantes argumentos a favor de una metodología pluralista”. (Feyerabend, s.f: 25)

La variedad denota la pluralidad presente que impulsa el mejoramiento de la humanidad; ¿cómo negar la variedad si ella es parte constituyente de la realidad?; y si es de este modo, ¿por qué fijar un único proceder en el conocer?, "la diversidad no es un mal, sino un bien [...]" (Feyerabend, s.f.: 27) De esta manera, se podrá evidenciar la diversidad de enfoques o apuestas epistemológicas con las que enseñan ciencias sociales y humanas los docentes de la Universidad y se abre el camino para acceder a la genealogía, que se utilizará como metodología, para el análisis de las múltiples fuerzas que han hecho que se realice la enseñanza de las ciencias sociales y humanas del modo como se viene llevando a cabo.

Desvelar estas instancias de poder –en sus múltiples manifestaciones- ha de permitir mostrar el modo como se produce en estos campos de conocimiento, tan necesarios y esquivos a la vez. Convencidos de que “el espíritu humano lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo, crea, mediante el conocimiento del mundo exterior e interior, formas mejores de la existencia humana” (Jaeger, 2001: 3), la constitución de lo humano se ha movilizad, ha dejado de ser aquello de lo que todos han creído hablar, bajo una presunción de estabilidad que más parece ser de *estaticidad*.

## Referencias

- Feyerabend, P. (s.f.). *Contra el método*. Barcelona.: Ariel.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Bogotá.: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires.: Siglo XXI.
- Hegel, G. W. (2000). *Escritos pedagógicos*. México.: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1960). *Carta sobre el humanismo*. Buenos Aires: Sur.
- Jaeger, W. (2001.). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México.: Fondo de Cultura Económica.
- Max Neff, M. (2003). *Saber y comprender*. Medellín: Universidad de Antioquia.

## **La alfabetización académica en los institutos de Educación Superior: *un espacio para construir***

María Teresa Armas  
Universidad Kennedy. Argentina  
armasmariateresa@gmail.com

Enseñar y aprender en la Educación Superior  
Relatos de experiencias  
Ingresantes, educación superior, trayectoria, alfabetización académica

## Resumen

En la actualidad, sabemos que la alfabetización inicial adquirida en la escuela primaria y secundaria no resulta suficiente para enfrentar las exigencias planteadas por la introducción en un campo nuevo de conocimiento. De este modo, se hace necesario adquirir una nueva alfabetización propia y particular de cada ámbito disciplinar de la que deben apropiarse los alumnos en su nuevo trayecto de formación como estudiantes de nivel superior.

Esta problemática se fundamenta en investigaciones realizadas por universidades e instituciones de educación superior, las que relevaron que el mayor porcentaje de abandono, tanto