

CONFIGURACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA



JUAN CARLOS RAMOS
EDINSON FLÓREZ LLORENTE
JORGE DIAZ BERNAL

Configuración de las ciencias sociales en Colombia

Autores:

JUAN CARLOS RAMOS BELLO

Universidad de Córdoba

EDINSON FLÓREZ LLORENTE

Universidad de Córdoba

JORGE DIAZ BERNAL

Universidad de Córdoba



Sello Editorial FUNGADE

2026

El libro “Configuración de las ciencias sociales en Colombia” es producto de investigación de la TESIS DOCTORAL de Juan Carlos Ramos Bello, y de la experiencia de los demás autores Edinson Flórez Llorente y Jorge Diaz Bernal. Posee la aprobación del Comité editorial internacional de la RED GADE, adscrito al Sello Editorial FUNGADE, Colombia. También consta de su certificación de originalidad y evaluación por pares investigadores internacionales.

FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y EMPRESARIAL- FUNGADE

Sello Editorial FUNGADE

<https://redgade.com/libros/>

Dirección: Calle

Monteria. Córdoba. Colombia.

Email: presidenciaredgade@gmail.com

Editor: Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño



©2026 CONFIGURACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA. Juan Carlos Ramos Bello, Edinson Flórez Llorente y Jorge Diaz Bernal /Autores.

Primera edición

Versión digital

ISBN: 978-628-97391-8-3

Sello editorial: Fundación de gestión administración deportiva y empresarial (978-958-53041)

Colección: Educación.

Serie: GADE2026

Configuración de las ciencias sociales en Colombia. Juan Carlos Ramos Bello, Edinson Flórez Llorente y Jorge Diaz Bernal /Autores. 1ª Edición. Digital- Monteria (Colombia). FUNDACIÓN DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA, DEPORTIVA Y EMPRESARIAL-FUNGADE, Sello Editorial FUNGADE, 2026. 134 p. 24cm. ISBN: 978-628-97391-8-3

1. Currículo, Reformas educativas, Formación docente, Enseñanza y aprendizaje, Geografía, Estandarización.



COMITÉ EDITORIAL FUNGADE

Ph.D. Valentín Molina Moreno. Universidad de Granada. España.

Ph.D. Gabriela de Roia. Universidad de Flores. Argentina

Ph.D. Pedro Sarmiento de Rebocho. Universidad de Oporto. Portugal

Ph.D. Javier Brazo Sayavera. Universidad de la Republica. Uruguay

Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño. Universidad de Miami. Estados Unidos

**FUNDACIÓN DE GESTIÓN, ADMINISTRACIÓN DEPORTIVA Y
EMPRESARIAL**

-FUNGADE-



FUNGADE
SELLO EDITORIAL

Ph.D. Gilberto Javier Cabrera Trimiño

Editor

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO	1
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO I. REFORMAS Y TENSIONES QUE MARCAN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS	5
1.1. Antecedentes que marcan la presencia de la geografía escolar en el currículo prescrito en Colombia	5
1.2. Políticas y reformas en las ciencias sociales en Colombia: Una mirada los documentos que soporta las prácticas de enseñanza de las instituciones educativas de Colombia.....	21
CAPÍTULO II. LA TRAZABILIDAD DEL SABER GEOGRÁFICO A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS REFORMAS CURRICULARES EN LAS CIENCIAS SOCIALES.....	40
2.1. Bases epistemológicas.....	40
2.1.1 Lineamientos Curriculares: Rutas para la configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.....	43
2.2. Estándares Básicos de Competencias: Un modelo para homogeneizar y controlar las prácticas de enseñanza	55
2.3. Manejo de conocimientos propios de la Ciencias Sociales.....	64
2.4. Derechos Básicos de Aprendizaje y la búsqueda de nuevas rutas en la enseñanza de la geografía.....	66
CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA Y LA PRESENCIA DEL SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR PRESENTE EN LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES.....	78
3.2. Políticas educativas y formación docente en Colombia.....	95
3.3. Reconocimiento a las escuelas Normales y formación docente y en Colombia	99
3.4. La formación docente y presencia del saber geográfico en el Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba – Colombia	102
3.5. Perfil profesional y la formación en la educación geográfica en Colombia.....	112
3.6. Perfiles de formación de las carreras de licenciatura en ciencias sociales de Colombia	119
3.7. Perfil profesional de la Universidad del Atlántico	125
3.8. Perfil profesional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia	127
3.9. Perfil profesional de la Universidad del Valle	128
3.10. Perfil profesional de la Universidad de Antioquia	129

3.11. Perfil profesional de la Universidad del Tolima.....	131
CONCLUSIONES	145
REFERENCIAS	148
APÉNDICES.....	152
CERTIFICADO DE ORIGINALIDAD.....	156
EVALUACIÓN DE PARES.....	157

PRÓLOGO

Las ideas expuestas en el presente se sustentan y justifican en las situaciones problemáticas identificadas en nuestra experiencia como docente en el campo de la educación geográfica en la Universidad de Córdoba – Colombia, el trabajo académico desarrollado en la Institución Educativa Normal Superior de Montería por el Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales. Los resultados de esta investigación se constituyen en un aporte teórico-conceptual para todas las instituciones educativas del país, en el sentido de proponer la búsqueda de procesos de resignificación e innovación de las prácticas de enseñanza de la educación geográfica. Se promueve el interés por estudiar las experiencias de aula, a partir de la reflexión crítica y la participación colectiva de todos los actores que hacen parte de la comunidad educativa. Esto garantiza la búsqueda de un compromiso compartido entre docentes y directivos para la resignificación de las prácticas de enseñanza.

La reflexión y compromiso con la formación docente con un trabajo de veinte años en el área de la educación geográfica en Colombia han permitido recopilar toda una amalgama de situaciones que demuestran la necesidad e interés por buscar alternativas para fortalecer el desarrollo de habilidades y competencias que favorezca la resignificación de las prácticas la enseñanza de la geografía escolar.

Para ello, la obra se centra hacer un análisis de la consolidación del currículo prescrito en el área de las ciencias sociales en Colombia, describiendo las reformas y tensiones sobre las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas; capítulo centrado exponer las reformas y políticas que soportan la implementación del currículo escolar en Colombia y cómo se ha configurado la presencia de la geografía escolar bajo la articulación de los referentes curriculares, Lineamientos Curriculares (L.C.); Estándares Básicos de Competencias (E.B.C.) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (D.B.A).

En este contexto se hace una revisión de las políticas que soportan la organización y planificación de las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas en el área de las ciencias sociales, revisando y analizando cómo la trazabilidad se define a partir de los documentos que fundamentan la estructura legal, pedagógica, didácticas en las prácticas de enseñanza, especialmente a partir de los Lineamientos Curriculares (L.C), Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (EBCS) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en el desarrollo curricular escolar, resaltado el posicionamiento que se le brinda a la disciplina geográfica en el plan de estudios.

También se aborda un tema trascendental para explicar el campo de estudio relacionado con la formación docente en Colombia y la presencia del saber geográfico escolar en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, analizando la trazabilidad, alienación y relación existente en las reformas educativas, con los componentes disciplinares de los currículos universitarios dedicados a la formación docente y la consolidación del perfil profesional. Así mismo, se reconoce que los componentes didácticos y pedagógicos se convierten en elementos básicos en la formación docente en Colombia. Se hace un recorrido sobre la formación en los programas de formación en el área de las ciencias sociales en América Latina, como en los programas de formación docente en Colombia, revisando los planes curriculares de seis de diferentes regiones; esta revisión documental sobre los perfiles profesionales permite obtener un contraste de los programas de formación en Colombia, de acuerdo con los estándares y niveles de formación.

INTRODUCCIÓN

El libro se inscribe en un ejercicio académico e investigativo orientado a comprender la configuración del currículo prescrito que guía las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas de Colombia, con énfasis en el campo de las ciencias sociales y en la presencia del saber geográfico. Nos proponemos reconstruir el itinerario histórico-normativo que ha dado forma a la geografía escolar y a la enseñanza de las ciencias sociales, con el propósito de explicar cómo se consolidaron sus contenidos, sus enfoques y sus finalidades formativas en la escuela colombiana.

Entender la evolución del currículo no es un ejercicio meramente documental. Permite situar por qué, cómo y con qué enfoques se enseña lo social en la escuela, y de qué manera la geografía —como saber escolar— ha sido reconfigurada por políticas, reformas y lineamientos. En la medida en que el currículo prescrito define marcos de acción y expectativas de aprendizaje, su estudio revela las tensiones y continuidades entre lo establecido por la normatividad y lo que efectivamente acontece en el aula, arrojando luces sobre la autonomía docente, las tradiciones disciplinares y las prioridades formativas del país.

Desde el Decreto Ley 088 de 1976 se promovió el tratamiento independiente de asignaturas en el área de ciencias sociales. Posteriormente, el Decreto 1002 de 1984 consolidó una integración bajo la denominación de “Ciencias sociales, constitución, política y democracia”, marcando un paso decisivo hacia la articulación de contenidos y propósitos ciudadanos. Con la Ley General de Educación 115 de 1994 se establecieron nueve áreas obligatorias, incluyendo Ciencias Sociales, y se otorgó a cada institución la responsabilidad de organizarla conforme a su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y a su currículo propio, reforzando la relación entre política pública y autonomía escolar. Durante las últimas cuatro décadas, tres grandes dispositivos curriculares han orientado la planificación y evaluación de los aprendizajes: los Lineamientos Curriculares (LC), los Estándares Básicos de Competencias (EBC) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Los LC ofrecieron marcos conceptuales y didácticos; los EBC acentuaron una perspectiva por competencias y resultados esperados; y los DBA —especialmente en ciclos básicos— precisaron saberes mínimos progresivos. Estos instrumentos han modelado la selección de contenidos, los enfoques de enseñanza y los criterios de evaluación, impactando de manera diferenciada la presencia de la geografía en el aula.

La geografía, históricamente central en la construcción de identidades territoriales y ciudadanas, ha oscilado entre un tratamiento disciplinar y uno integrado con historia, economía y formación política. Esta doble condición ha generado un campo híbrido: por un lado, la geografía aporta categorías clave —espacio, territorio, lugar, paisaje, región— y metodologías de análisis; por otro, su visibilidad y profundidad dependen de cómo las escuelas interpretan los LC, EBC y DBA, y de las fortalezas e intereses del profesorado, quienes frecuentemente orientan su práctica hacia aquello en lo que cuentan con mayor formación o afinidad académica.

La Ley 115 y el PEI reforzaron la autonomía pedagógica para ajustar el currículo al contexto. En la práctica, esto se tradujo en una notable variabilidad: algunas instituciones priorizan la geografía crítica y el análisis territorial; otras sostienen un enfoque más descriptivo o privilegian la historia y la educación ciudadana. Esta diversidad, si bien saludable, plantea el reto de asegurar continuidad, progresión y profundidad en los aprendizajes geográficos, así como la articulación entre propósitos formativos, metodologías activas y evaluación coherente con las competencias y los derechos de aprendizaje.

Al situar las reformas, los instrumentos curriculares y la praxis docente en una misma línea de análisis, este capítulo aporta a la reconstrucción de la historia del currículo en Colombia en el campo de las ciencias sociales. En particular, ilumina la configuración del saber geográfico como componente estructurante del área, explicando por qué su presencia ha sido cambiante y cómo puede fortalecerse desde un enfoque que articule normatividad, investigación y práctica pedagógica. Este recorrido permite no solo comprender el pasado reciente, sino también ofrecer criterios para la toma de decisiones curriculares que aseguren una formación social y territorial pertinente, crítica e intercultural.

CAPÍTULO I.

REFORMAS Y TENSIONES QUE MARCAN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

“Las disciplinas constituyen un sistema de control en la reproducción del discurso, fijando sus límites por medio de la acción de una identidad que adopta la forma de una permanente reactivación de las reglas”

(Foucault, 1972:224)

CAPÍTULO I. REFORMAS Y TENSIONES QUE MARCAN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

1.1. Antecedentes que marcan la presencia de la geografía escolar en el currículo prescrito en Colombia

El desarrollo el presente Capítulo tiene presente que en Colombia, al igual que en América Latina, existe un gran interés por mejorar las prácticas de enseñanza en la educación, especialmente en el área disciplinar de la geografía; temática que ha sido objeto de investigación, centradas en reconocer el impacto que han tenido las reformas educativas y curriculares en el marco de las orientaciones hacia la consolidación del modelo económico neoliberal, bajo el auspicio de organismos multilaterales como el Fondo Monetario Internacional, Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, definiendo propuestas y reformas que se deben acoger por parte del Estado colombiano (Díaz, 2003; Estrada, 2002).

Las reformas expuestas han configurado el sentido y modelo imperante de las prácticas de enseñanza; develando la existencia de prácticas hegemónicas, vinculadas a la construcción de nuevos dispositivos y recursos didácticos que impulsen nuevas dinámicas de enseñanza de las ciencias sociales, en un contexto geo-histórico caracterizado por la innovación, y necesidad de consolidar procesos de articulación crítica y reflexiva de los contenidos con los problemas sociales, económicos, políticos y ambientales; mediante el diálogo, el debate, la comprensión y actuación frente a las realidades que viven las escuelas en su entorno espacial.

El trabajo se centra en hacer una interpretación de las reformas políticas y educativas, que han marcado la transformación de las prácticas de enseñanza en el campo de las ciencias sociales, en especial en la geografía escolar. Aunque este tema sería el ejercicio de una investigación más profunda, se reconoce que se hace necesario y pertinente realizar un análisis documental de las reformas, revisando un corpus de interés para entender la temática y dar cuenta de cómo han cambiado las políticas y orientaciones curriculares que soportan la presencia del saber geográficos en las prácticas de enseñanza.

Se reconoce que las transformaciones curriculares permiten entender que estas han marcado el sentido e importancia que tiene la educación geográfica en el contexto global, regional y local, como también su importancia en la formación ciudadana. En este sentido, el estudio de la presencia de los contenidos disciplinares en el currículo escolar, se aborda desde una perspectiva histórica, a partir de su consolidación en el plan de estudio y los cambios suscitados en el mismo.

En este sentido, se puede decir que uno de los antecedentes que consolidan el proceso de configuración de las prácticas de enseñanza del área de las Ciencias Sociales en Colombia, está marcado por el entendimiento y surgimiento de la enseñanza de la geografía, está relacionada con el desarrollo del pensamiento geográfico, las corrientes filosóficas y epistemológicas de la ciencia; y con ello el proceso de institucionalización de la geografía en Europa.

La presencia y configuración de las prácticas de enseñanza, está marcado por su consolidación como disciplina que tiene presencia en el plan de estudio ofertado en las instituciones escolares en Colombia; está marcado por la consolidación de los enfoques descriptivos implementados con los inicios de la geografía antigua dedicada a la elaboración de mapas, viajes, exploraciones y relatos obtenidos en estas actividades (George, 1971).

La mirada geo histórica de la consolidación epistemológica del saber disciplinar y teórico de la geografía, denotan el surgimiento de conceptos, contenidos y con ello; la presencia de categorías de análisis que favorecen la configuración de diferentes acepciones sobre el objeto de estudio (espacio, lugar, territorio, región, paisaje), ligados a la concepción descriptiva, posibilista, positivista, crítica, neopositivista; las cuales evidencian el interés de la disciplina por alcanzar un estatus como ciencia; y saber en el campo de las ciencias humanas y naturales (Estébanez, 1982); (Capel, 1984).

Ahora bien, el análisis del proceso de institucionalización de la enseñanza de la geografía es un tema reciente -mediados del siglo XIX- con los aportes de Humboldt y Ritter; quienes exponen las bases conceptuales y metodológicas de la geografía física y humana. Autores que dan el inicio e incursión al currículo escolar y universitario de la geografía en Europa, conllevando al desarrollo y creación de programas de geografía en las universidades europeas (Capel, 1984) y la consolidación de la geografía como disciplina científica y académica, está ligada al desarrollo teórico de diferentes enfoques ligados a los paradigmas dominantes en el campo de la ciencia.

Otro antecedente que marca la consolidación de la geografía como un programa de formación profesional, está determinado por las demandas existentes de la producción y aplicación de los conocimientos geográficos en la organización y desarrollo de los Estados modernos de europeos; demostrado en los aportes de autores como George (1971), Claval (1979), Capel (1984), Ortega (2000). Estos autores recogen el desarrollo del pensamiento geográfico en el contexto académico universitario en Europa, el cual tiene un gran impacto en la formación geográfica.

Los aportes de estas tendencias permiten evidenciar que la consolidación de las ciencias sociales y llegada de la geografía al sistema educativo se impulsa por los cambios paradigmáticos suscitados por las Ciencias Sociales durante el siglo XVI que se estructuran definitivamente entre el siglo XVIII y mediados del siglo XIX (MEN, 2002). Durante este período surgieron técnicas y enfoques para explicar la realidad socio humana como un conocimiento secular y sistemático, extrapolándose a las Ciencias Naturales, -que se basaban en leyes-, con limitados aciertos por la dificultad e imposibilidad de reducir fenómenos sociales a ellos (MEN, 2002:19).

Todos esos cambios epistemológicos en el desarrollo y consolidación de las ciencias se convierten en antecedentes que marcan el desarrollo de la educación geográfica en Colombia, de allí la importancia e interés por reconocer y explorar los hechos que caracterizan la historia de la disciplina y su presencia en los planes escolares. En este sentido, se hace necesario revisar algunos hechos de relevancia geohistórica para aproximarnos a entender la Historia de las reformas en el área de las ciencias sociales, para explicar el contexto en surgen ese conjunto de normas, reglas, prácticas, estructuras y formas de organización de la gestión escolar que permanecen estables a lo largo del tiempo a pesar de la implementación de sucesivas y diversas reformas en los sistemas educativos.

Otro hecho de importancia es el manejo y apropiación de las reformas, por lo tanto, se reconoce que los profesores como sujetos escolares se ven sometidos a una apropiación mediática, realizando construcciones creativas que les permiten encontrar sentido a sus propias prácticas, a la disciplina que enseñan y a la escuela. La revisión de fuentes bibliográficas proporciona diferentes aportes de diferentes ejes disruptivos discursos y prácticas que obedecen a las reformas y cambios que se dan desde el Estado con la implementación de políticas y reformas curriculares.

En este sentido, es importante reconocer que el oficio de enseñar ha sido objeto de intervención por parte de las entidades del Estado, definiendo lineamientos y horizontes que promueven un tipo de formación, y logren algunos resultados, en diferentes niveles y ciclos. La escuela como institución educativa e histórica ha tenido presencia a través del tiempo de algunos cambios y modificaciones en función de los intereses del Estado, Se tiene que las escuelas han evolucionado en el tiempo; teniendo presente un momento histórico específico o la visión de cada uno de los dirigentes del Estado; el respecto se anota qué:

Cada pueblo según la época traza perfil de educación de conformidad con la visión de la vida y el tipo de ciudadano que aspira formar. En oriente, la influencia sacerdotal y el poder de los magos ejercieron la función educativa sobre la sociedad. Así se conformaron importantes centros de educación en Egipto, Caldea, Asiria y en el pueblo hebreo. Igualmente ocurrió en China, India, Persia y en la Antigua Grecia. En las escuelas antiguas de mayor prestigio, los métodos de enseñanza se fueron perfeccionando hasta lograr altos niveles de formación del conocimiento y permitieron impartir enseñanza superior y trazar el camino a la universidad (Peña Motta, 1997:5).

Estas ideas denotan la importancia de realizar una búsqueda y explicación sobre el origen, evolución y el surgimiento de las escuelas antiguas del pensamiento, y cómo contribuyen a comprender la evolución social del ser humano y con ello las formas de racionalizar y explicar la relación del hombre con la naturaleza, indagando sobre el origen del mundo y las cosas, En este sentido, el desarrollo socio histórico de las civilizaciones antiguas de Egipto, Mesopotamia y China; entre otras, aportan elementos estructurante al desarrollo del conocimiento y la educación.

En efecto, un antecedente de interés en la consolidación del saber geográfico tiene presencia en la Antigua Grecia; auspiciado por el surgimiento de diferentes escuelas del pensamiento enfocadas a diferenciar la doxa de la episteme, y exponer explicaciones sobre la propiedad y sentido de las cosas. Igualmente se consolida la idea por romper la tendencia de lo especulativo, para dar paso a un saber fundamentado en las causas racionales, favoreciendo el análisis y explicación de los hechos. La génesis de la educación geográfica tiene un gran impulso con el surgimiento de escuelas presocráticas del pensamiento durante el desarrollo cultural de la antigua Grecia. Al respecto se reconoce qué:

En esta etapa la cultura griega renuncia más o menos al conscientemente al planteamiento del saber científico y otorga mayores derechos a la observación y la experiencia. Es el período de la filosofía de la naturaleza, quienes trataron de encontrar, mediante un conocimiento racional de las causas, los principios materiales que constituían la diversidad de los seres del mundo [...]En este contexto aparecieron las primeras hipótesis científicas sobre la esencia o fundamento de la naturaleza: las teorías sobre el origen del universo (el agua en Tales de Mileto, c. 625-546 a.C; el fluido inteligente – Nous-, en Anaxágoras, 500-428 a.C.; o el aire, en Anaxímenes, 585-524 a. C.); la doctrina de los cuatro elementos -tierra, agua, fuego y aire- (Empédocles c. 495-435 a. C); el primer atomismo y la estructura matemática de la naturaleza (Pitágoras, c 582-507 a.C.). (Tejerina, 2010:8).

Lo expuesto anteriormente, implica reconocer que la historia de la educación geográfica está circunscrita al proceso evolutivo de la historiografía del desarrollo del conocimiento y el surgimiento de las primeras escuelas del pensamiento gestadas en la antigua Grecia, destacándose la Academia de Pitagórica, la Academia de Platón y el Liceo de Platón, centradas e interesadas por desarrollar el conocimiento a través de una colectividad interesada en explicar el porqué de las cosas. Así mismo reconocer que la institucionalización de la cultura académica promovió el origen de otras disciplinas entre ellas la filosofía, astronomía, matemáticas, considerados como saberes específicos y disciplinares que fundamentan el desarrollo intelectual y cultural. En este contexto, se va consolidando una institución dedicada a generar conocimientos que se sistematizan y conforman comunidades de maestros y discípulos encargados de profundizar e impartir educación; y con ello el surgimiento de lo que se conoce como escuela (Peña Motta,1997).

El desarrollo y consolidación de las escuelas del pensamiento y del saber acumulado durante varias generaciones, pasó a los monasterios; y su difusión; fue impulsada por las órdenes de los frailes, dominicos o franciscanos, que se consolidaron en las escuelas catedráticas dedicadas a instruir las nuevas disciplinas y saberes. Sus aportes contribuyen al surgimiento de las universidades en el siglo XIII; y tienen sus raíces en las antiguas escuelas catedráticas y episcopales, que estaban sujetas a la jurisprudencia eclesiástica; quienes ejercían un cierto monopolio del saber y se regían por un reglamento de tipo gremial. Las más destacadas fueron las de Bolonia, París y Oxford (ICFES, 2000).

En esta línea, se explica el surgimiento de la universidad latinoamericana, con la llegada de los conquistadores europeos y los misioneros de la iglesia católica; quienes en nombre de dios implementaron diferentes métodos para a culturizar a los pueblos originarios y posteriormente preparar a los descendientes de los conquistadores, hijos de la nobleza española. Se reconoce que universidad más antigua fue la de Santo Domingo (1553); y desde el monasterio que tenían los dominicos, se institucionalizó el modelo de enseñanza con contenidos metodológicos y formas de enseñanza de origen escolástico (Peña Motta, 1997).

Estas instituciones definen los saberes disciplinares en el currículo escolar, se integran los aportes conceptuales y metodológicos de las escuelas antiguas y medievales, las cuales marcaron diferentes etapas a lo largo de la historia de la humanidad. Por tanto, se plantea que la educación debe su origen, al papel ejercido por los conquistadores y colonizadores españoles y sus prácticas de dominación cultural; inicialmente por medio de la evangelización y posteriormente a través del sistema de instrucción pública (Silva, 2017).

Se tiene entonces, que la Universidad colombiana como en la mayor parte de Latinoamérica, tiene sus raíces en el modelo de universidad medieval; fundadas por la corona española por órdenes franciscanas, jesuitas y dominicos. En este sentido, las comunidades religiosas impulsaron El Colegio de Santo Tomás (1563); Colegio de San Bartolomé (1605); Universidad Pontificia Javeriana (1622), Colegio mayor de Nuestra señora del Rosario (1653), de corte privada y con gran incidencia en la vida política, económica y social de Colombia.

Estas instituciones educativas han recorrido una serie de cambios a lo largo de su historia como institución, pasando de un esquema y carácter corporativo de tipo medieval y escolástico, a un modelo fundado en el esquema de la modernidad, utilitarista al modelo económico hegemónico, ideológico imperante influenciado por la ilustración y el positivismo europeo. En este sentido los procesos de enseñanza han estado sujetos a los intereses de los partidos y grupos políticos que han gobernado (liberales y conservadores); impulsando una serie de políticas y reformas bajo el criterio desarrollista, con unos criterios que permite entender la importancia de las Ciencias Sociales en Colombia, resaltándose qué:

La enseñanza de las Ciencias Sociales no llegó a las aulas con la intención de transmitir contenidos científicos o generar aprendizajes en sentido estricto, sino el desarrollo de una cultura general y la formación de valores y una identidad nacional. Un recorrido histórico por los objetivos que se han señalado para la enseñanza de las Ciencias Sociales muestra que ellos han girado en torno a: identidad nacional: formar en valores patrios; enseñanza de la historia patria; adquirir conocimientos, habilidades, destrezas, y actitudes para llegar a ser trabajadores capaces y competentes; formación de un hombre consciente que conozca la realidad y conocimiento de la realidad nacional e internacional para la transformación de los problemas sociales (MEN, 2002:24).

Estos campos de la formación se convierten en referentes para entender el desarrollo y consolidación de las Ciencias Sociales y con ello la importancia geografía escolar en la formación de la identidad nacional, teniendo presente diferentes enfoques y paradigmas de ver y comprender el mundo, de acuerdo a la complejidad de los problemas que enfrenta la sociedad, llevando a la consolidación de muchos enfoques teóricos para el estudio y comprensión de la realidad social y la consolidación de los Estados Modernos.

En este contexto se tiene que las reformas escolares y curriculares están enmarcadas por los cambios económicos, educativos y religiosos; y desde allí, han surgido nuevas ideas soportadas con el liberalismo económico y el modelo Estados Modernos. En efecto, la consolidación de las Ciencias Sociales en el nivel universitario define el sentido de las disciplinas por apoyar los intereses del Estado, a lo largo de los siglos XVIII y XIX. Teniendo presente qué:

La primera disciplina social que alcanzó una existencia institucional autónoma fue la historia, estimulada por los imperios y naciones de occidente, para afianzar su cohesión social, justificar reformismos o reforzar ideologías aún fluctuantes (identidad, creencias, fronteras mercados, etc.). La geografía, tan antigua como la historia, emergió en las universidades a finales del siglo XIX como una ciencia dual, oscilando entre la geografía física y la geografía humana” (MEN, 2002:20-21).

Se aprecia la importancia de las disciplinas sociales y la emergencia de los conceptos y contenidos como área disciplinar, que se integrará a la enseñanza en la educación básica y secundaria. En este sentido, para el caso de Colombia, la llegada de la geografía es relativamente reciente, teniendo presente primer Programa de Geografía fue en 1991 en la Universidad Nacional, dedicada a estudiar el espacio humanizado, explicando las razones de ubicación, distribución y variación de los fenómenos bióticos abióticos y antrópicos sobre la superficie de la tierra. A su vez, la geografía explica la relación sociedad-naturaleza, por qué y para qué se modifica el espacio, como lo afirma Harvey (1983) (Rodríguez &Pérez, 2000:8).

Al exponer los antecedentes de la educación geográfica, los aportes de Sáez (1995), en su ensayo Educación geográfica en Colombia: historia y perspectivas, presenta algunos elementos que merecen ser analizados dentro del contexto del desarrollo de la historia de la educación en Colombia. El primer hecho aparece asociado a la presencia de las ciencias físico-ambientales en algunas facultades universitarias fundadas en el siglo XVII, bajo la orientación clerical del Real Patronato Español; auspiciado por las reformas borbónicas que enfatizaban la observación metódica y la valoración del potencial de la naturaleza como fuente de progreso. Marcándose el sentido y el camino sobre el cual las instituciones escolares consolidaran el enfoque y modelo de socialización asignado a la escuela. De otro lado, se resalta el papel y significado que tiene el clero en la organización de los contenidos, metodologías y criterios de adoctrinamiento ideológico expuesto desde la religión católica.

Lo anteriormente descrito se reconoce como una respuesta a la crisis del modelo descrito, sienta las bases para el impulso y surgimiento de la escuela con una responsabilidad política para el Estado, utilizando el saber y poder dominante sobre la sociedad en la difusión y consolidación de estructuras dominantes del modelo imperante. Con el surgimiento de la nueva granada en 1776, emerge el Plan educativo de Moreno y Escandón, que definía el estudio de la geografía como el reconocimiento del valor potencial de los recursos; que a juicio del autor referenciado el concepto de lo geográfico inició un nuevo tránsito hacia el medio natural; y con ello, la formación de la nacionalidad de acuerdo con lo establecido en la Expedición Botánica (Sáez, 1995).

Surgen elementos que justifican el auge de nuevo enfoques o paradigmas que orientan el estudio del espacio geográfico y con ello; explicar la relación hombre – medio, estudiando los elementos contenedores del del paisaje visible, las relaciones entre los elementos como son el suelo, la vegetación, el clima, la distribución y variación del uso del suelo. El autor citado sostiene que, a partir de la segunda mitad del siglo XIX, con la llegada al poder de las ideas liberales se comienzan a sentir fuertes embates sobre la posición dominante que se tenía en el campo de la educación.

Así entonces, la educación en Colombia con la visión de Caldas y Santander; orientan el sentido de la educación pública, y estos fundamentos consolidan los cambios que están sesgados por el sentido ideológico y filosófico brindado por la clase dirigente que comenzaría a definir el modelo de educación que afecto a la vida republicana. Estas apreciaciones denotan que las formas de enseñanza han estado marcadas por la herencia dejada por el modelo colonial; el cual fue sujeto de críticas y con ello la búsqueda de nuevos cambios, en este sentido, se expone que:

De su pensamiento [Caldas] surgieron las primeras normas y políticas educativas colombianas. No obstante, tan firmemente estaba imbuida la sociedad decimonónica del sistema educativo colonial, que el cambio de régimen político no afectaría para nada durante decenios las prácticas escolásticas heredadas, que en el mejor de los casos simplemente preservarían un statu quo de molicie medieval en la sociedad o, en el peor, propiciaban una soterrada oposición retardataria al esfuerzo de los gobernantes criollos por liderar gestiones progresistas (Rucínque, 2010:10).

Se aprecia que durante muchos años el sistema educativo colombiano tiene el arraigo de estas tradiciones, direccionadas a consolidar un proceso que promueve cambios en el sistema educativo amparados en las pugnas presentadas entre el clero y el gobierno en el manejo de la educación oficial. Los autores referenciados reconocen que gran parte de la iglesia estaba aliada con los conservadores, quienes, desde la oposición entendían la rivalidad y buscaban que los clérigos condenarían todo aquello que significará cambio.

Las reformas educativas expuestas, logran impulsar una tercera fase de cambios en el currículo escolar y la importancia de la educación geográfica, marcadas por los hechos políticos, económicos e ideológicos durante el proceso de la independencia, definiendo el derrotero para impulsar pautas dedicadas a abolir el sistema impuesto por el clero; y fue así, que las reformas instauradas por el vicepresidente Santander (1826), establecieron un nuevo Plan de Estudios al campo de la enseñanza de los contenidos de la geografía con el decreto No 18. Este decreto direcciona el sentido de los contenidos y resume, que desde allí es:

Donde se incluyó la geografía como materia obligatoria e indicaba que para su enseñanza debía seguirse el texto Noticia sobre la geografía política de Colombia, del coronel Pedro Acevedo Tejada, el cual parece ser el pionero de los textos escolares de la geografía en Colombia. El texto describió una por una de las 12 provincias delimitadas partir de junio de 1824, las cuales conformaron la nueva república, determinó las coordenadas, calculó temperaturas, extensión y población; describió montañas, ríos, grupos humanos, y en general, reafirmó los principios deterministas ya planteados en las singulares teorías geográficas de Caldas (Sáez, 1995:46).

Como se ha venido evidenciando, la llegada del saber geográfico al currículo escolar ha estado ligado a diferentes reformas políticas y curriculares que se han configurado a partir del modelo de Estado en Colombia. Así mismo, se debe reconocer los propósitos que requieren del manejo y apropiación de las ciencias sociales por parte de la sociedad desde las escuelas. En este sentido, el surgimiento de los Estados modernos, han justificado que la geografía escolar cumpla un papel fundamental en definir temas sobre la delimitación territorial, la necesidad de conocer las características físico ambientales y culturales básicos del Estado; para entender estos propósitos formativos, Ratzel expone qué: *El Estado es el único grupo que puede recibir una extensión territorial [...] El territorio, siempre el mismo y situado en el mismo lugar del espacio, sirve de soporte rígido, sobre el cual se ejerce la autoridad (Ratzel, 1982:198).*

Estos aportes van en concordancia con el paradigma dominante del saber geográfico (Humboldt y Ratzel), con el propósito de conocer y difundir la realidad territorial, su organización política, y cómo son las relaciones de poder entre el Estado, el territorio y la sociedad. Temas que se convierten en unidad de análisis espacial y marco de referencia que debe ser difundido y conocido por sus ciudadanos en las Escuelas. Un ejemplo demostrativo de la primera organización curricular de los contenidos geográficos se encuentra en los textos escolares de Acevedo Tejada, como un material de gran ayuda al estudio de la realidad geográfica colombiana, bajo la mirada eminentemente descriptiva de la superficie de la tierra.

Para autores como Sáez (1995), los currículos escolares han estado influenciados de miradas tradicionales, entre ellos el paradigma regionalista, definiendo que la enseñanza de la geografía y los estudios geográficos pueden ser aplicados al análisis y comprensión de los problemas del hombre y la naturaleza; motivando a desarrollar la imaginación, y proyectar un compromiso más coherente del ciudadano con el espacio; es decir, lograr un mayor sentido de pertenencia con el espacio vivido y habitado.

El aporte de este paradigma es de importancia en el pensamiento geográfico, consolidando líneas y estudios sobre las condiciones ecológicas y ambientales del territorio colombiano; en especial con la Expedición Botánica y la Comisión Corográfica; espacios académicos y científicos que soportan un gran avance al desarrollo y consolidación de la geografía como disciplina escolar, elaborándose textos y materiales didácticos que favorecieron la enseñanza escolarizada de la geografía. Al respecto, el autor referenciado resalta qué:

Fueron publicados textos como la geografía física y política de los Estados Unidos de Colombia (1862), de Felipe Pérez, la Geografía general de Colombia (1866), el Compendio de geografía, física y especial de los de los Estados Unidos de Colombia (1866), de Tomas Cipriano de Mosquera, y el Compendio de Geografía (1862) de Gabriel Cubides) (Sáez, 1995: 47).

Todos estos materiales mencionados impactaran el desarrollo de las prácticas de enseñanza y el reconocimiento de la geografía como disciplina escolar, teniendo como apoyo los contenidos curriculares con los textos referenciados, durante la primera mitad del siglo XIX y las primeras décadas del XX. Estos recursos didácticos sirvieron a los profesores y la escuela como un insumo e instrumento para el control social e ideológico. En efecto Quiceno (1988), reconoce que la orientación de la enseñanza tuvo el apoyo de la iglesia y presencia del modelo hegemónico conservador en la formación de un ciudadano, teniendo como fundamento ideológico la doctrina católica que fue acogida por la Constitución de 1886 como religión oficial.

La llegada de reformas a la educación colombiana está marcada por las miradas conservadoras; y con ello cambios propuestos por los liberales. Surge un amplio debate e ideas nuevas sobre de la enseñanza de la geografía escolar durante el Siglo XX, centradas en analizar e interpretar la realidad socio espacial de Colombia y son expuestas en las obras geográficas elaboradas por Francisco Javier Vergara y Velasco, quienes introdujeron la división de Colombia en nueve regiones, consolidado en el Atlas completo de Colombia (1906); brindando un sentido al estudio físico- natural, en donde la división adoptada en este texto, permite entender que Vergara y Velasco marcan un modelo que se *“constituyó un hito indiscutible en la historia de la educación geográfica en Colombia; el modelo regional que introdujera en para el estudio sistemático de nuestro territorio”* (Sáez, 1995:4).

Los cambios en el mundo de las ciencias y la disputa política entre liberales y conservadores, definiendo los temas y contenidos en los textos escolares, permitiendo comprender la presencia de las diferentes corrientes y escuelas geográficas sobre el desarrollo de la geografía en Colombia; expuestas en las miradas determinista (Ritter), hasta llegar al modelo regional de la escuela francesas de (Vidal de la Blache). Por lo que se puede inferir que la evolución de las teorías geográficas brinda el sentido de la organización de estudios y la producción de materiales bibliográficos que sirven soporte al desarrollo de la geografía escolar. En este sentido; los aportes de Francisco Javier Vergara y Velasco sirven como referente en el surgimiento de nuevos textos como son la Nueva Geografía de Colombia, que se consolidan en los textos de Geografía de Colombia (1956); Colombia Patria (1973) y Espacio & Sociedad (1992); (Sáez, 1995).

Ahora bien, para entender el desarrollo y consolidación reciente de la geografía como disciplina científica y académica, se debe reconocer el trabajo previo que se hizo por geógrafos los para lograr la institucionalización de la geografía en el currículo universitario y escolar. Se reconoce que estas instituciones favorecieron la formación y difusión de la enseñanza de la geografía ligada a la educación ciudadana desde la creación de los primeros colegios en la época colonial, con la creación de los primeros colegios en Colombia que data de 1592, con la fundación del seminario de San Bartolomé, el Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario y el Colegio Santo Domingo (Pulgarín, 2020: 44).

Otro hecho relevante se da con la llegada de programas de pregrado y posgrados; y tiene antecedente la Escuela Normal Superior, la autora reconoce que la búsqueda y consolidación de la educación geográfica, encuentra en las escuelas normales un aporte en Juan Bautista de la Salle (1615-1719), quien creó un centro en París al que unió una escuela que llegó a ser la primera anexa a una normal. Se reconoce que el término Escuela Normal, se refiere a una institución que forma maestros de primaria, bajo un modelo que tiene su origen en la norma, es decir en la intención de normalizar (igualar, homogeneizar, ordenar, metodizar, regalar, regularizar y pautar) a los maestros que después irán a formar los niños (Herrera & Lowa, 1990); estos autores expresan que:

Las escuelas normales aparecen en Felbiger (1774), director de la Instrucción Pública designado para ampliar los planes de formación de maestros en sus estados. En 1805 a instancias de Napoleón se redactó un decreto que buscó el establecimiento de clases normales destinadas a formar maestros para escuelas primarias, y a partir de 1810 se abrió en Estrasburgo la Primera Escuela Normal Francesa (p. 41).

De acuerdo con lo anterior, es importante resaltar que las Escuelas Normales en Colombia inician su proceso de conformación en el gobierno de Francisco de Paula Santander (1821), quien promovió la necesidad de establecer las primeras escuelas en las principales ciudades de Colombia. El modelo de la Escuela Normal se dedica a formar futuros docentes utilizando el método de enseñanza monitorial de Joseph Lancaster; el cual fue introducido por el payanés Sebastián Mora Berbeo a quién Santander le confió la dirección de la primera Normal en 1821 (Herrera & Lowa, 1990).

Así entonces desde su fundación, en la Escuela Normal Superior se planteó el tema de la relación entre la pedagogía y las ciencias. De allí se derivó un perfil de maestro que se quería formar, lo cual a su vez tendría unas implicaciones para pensar el estatuto teórico de la pedagogía. Se expone que la historia de la educación normalista en Colombia está amparada con la implementación del Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de noviembre de 1870 que rigió hasta 1886, con el establecimiento de una Escuela Central en Bogotá para formar maestros que dirigieran las escuelas normales que funcionarían en otras escuelas normales de los estados federales (Herrera & Lowa, 1990).

Se reconoce igualmente que la consolidación de las escuelas normales en Colombia favorece la llegada de la Misión Pedagógica Alemana, bajo el sello pedagógico de Pestalozzi en 1870, introducido especialmente en la Normal Superior de Tunja. Al respecto Rucinke (2010), plantea que la llegada de dos misiones alemanas para su fundación (1872) y refundación en 1926, lo resume como un proceso que estuvo inscrito en la denominada reforma de 1870, “centrada en la traída al país de un grupo de pedagogos alemanes, con la misión de transformar el sistema educativo a través de la formación de un nuevo tipo de maestros en las normales (Rucinke, 2010: 11).

Lo expuesto por el autor se ratifica con la reforma educativa contenida en el Decreto 491 de 1904, hecho político que se centró en consolidó la obligatoriedad del diploma de maestro obtenido en las normales, como condición para ejercer la enseñanza en las escuelas primarias. Este decreto institucionaliza en Colombia el modelo de institución formadora de maestros que recoge los elementos tradicionales de los modelos o esquemas europeos.

La comprensión de estos antecedentes esta referenciada en los aportes de Ocampo (1978), quien afirma que la formación de maestros toma, como referente la Escuela Normal Superior de París (modelo Napoleónico), asociado a la formación humanista propia de las Facultades de Filosofía de las escuelas alemanas (modelo Humboldtiano). Para ahondar algunos detalles en la formación de maestros desde las Normales se resalta que:

En estos tiempos el estudiante normalista recibía una formación en pedagogía y en las materias que debía enseñar en la primaria; el programa constaba de 16 asignaturas, entre ellas: religión, moral e instrucción cívica, que constituían los fundamentos de la formación ideológica; historia, geografía y ciencias naturales integraban la cultura general; las nociones de higiene inculcaban normas sanitarias; la contabilidad los preparaba para la administración de la escuela. El dibujo, el canto y la gimnasia completaban con la pedagogía. El programa de estudios es común a los normalistas de ambos sexos. El álgebra, la geometría, trabajos manuales y agricultura se dictaban con exclusividad a los hombres: la economía doméstica, y la costura se reservaba a las mujeres. El programa hacía especial énfasis en la pedagogía, bajo la influencia de manuales alemanes y franceses (Herrera & Lowa, 1990: 44).

Se aprecia y comprenden antecedentes de interés que favorecen la llegada de contenidos y saberes geográficos en las escuelas colombianas, que a juicio de Agustín Blanco (1977), reconoce que la llegada de las misiones extranjeras orienta el tipo de contenidos que han prevalecido en los textos para la enseñanza de la geografía en Colombia. Así mismo los profesores europeos, impulsaron el desarrollo de las Ciencias Sociales, y la oficialización cursos superiores especializados en geografía física, general, geología, cartografía, humana, universal, de Colombia. Igualmente expone que la Escuela Normal otorgaba el título de Licenciados en Ciencias de la Educación, aportando a la profesionalización de los maestros del magisterio de Colombia.

Como se ha venido exponiendo, la Escuela Normal de Varones de Tunja jugó un papel muy importante en la formación de maestros en diferentes áreas de las ciencias básicas y las humanidades: en donde el saber pedagógico y didáctico contribuyeron al fortalecimiento y mejoramiento de la educación en Colombia, la cual tiene un impulso y avance con la llegada de la misión alemana; en este sentido se debe resaltar qué:

En el caso de Normal de Varones de Tunja, lo que entre 1926 y 1935 hicieron Rafael Bernal Jiménez (como promotor, en calidad de secretario Departamental de Educación y Julius Sieber y sus compañeros de la Misión Alemana II como autores de las reformas de planes de estudio y metodología de la enseñanza e implementadores) fue desencadenar una silenciosa pero trascendental revolución educativa y cultural. En efecto, Sieber, no solo rescató a Normal de sus penurias pedagógicas, técnicas, física, presupuestales y de recurso humano académico, para transformarla en una de las más prestigiosas del país, si no la más Rucinque, 2010: 12).

El autor reconoce que la llegada de estas misiones alemanas permite identificar y establecer una serie de fases que marcan la evolución y consolidación de esquemas que moldean el sentido del currículo escolar en Colombia. De otro lado con la llegada de miradas denominadas modernizadoras en la formación docente para 1932, orientaron la creación de cursos para los maestros de escuela primaria, que quedaron englobados posteriormente con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional, creada en 1933 (Rucinque, 2010).

La reseña de estos antecedentes permite entender la dinámica de la geografía escolar en lo relacionado con las reformas políticas y curriculares en la organización y consolidación de contenidos y textos que soportaron el fomento de la enseñanza de los conceptos y categorías del saber geográfico. En este contexto es importante resaltar que los egresados de la Escuela Normal Superior fueron vinculados a la docencia en las universidades Nacional, Externado de Colombia, Libre, de Antioquía, Pedagógica y Tecnológica de Colombia, casi siempre en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales (Sáez, 1995: 51).

Se aprecia y concluye finalmente que los antecedentes que marcan la consolidación de la educación geográfica en Colombia, se resalta la llegada de misiones y reformas curriculares trataron de definir las bases de la formación docente, los planes de estudio, metodologías y formas de enseñanza. Definiendo el tipo de docente que se requería en las escuelas de Colombia. Se consolidan las bases del modelo de formación en el área de Ciencias Sociales, y con ello los fundamentos didácticos de las prácticas de enseñanza; en donde es importante resaltar que el currículo define el modelo de control del Estado sobre la definición de los discursos que promueven la formación de los individuos.

1.2. Políticas y reformas en las ciencias sociales en Colombia: Una mirada los documentos que soporta las prácticas de enseñanza de las instituciones educativas de Colombia

En este apartado del trabajo se aborda entre otros elementos de interés, la necesidad de identificar y analizar los documentos que fundamentan la estructura legal, pedagógica, didácticos, el diseño de los lineamientos curriculares y derechos básicos de aprendizaje curricular de los programas de Ciencias Sociales, resaltando el posicionamiento de la disciplina de la geografía en el plan de estudios, como también los fundamentos antropológicos, filosóficos y pedagógicos, haciendo una reconstrucción de hechos y procesos que configuran las políticas y propuestas curriculares en Colombia.

La revisión de los documentos que soportan las reformas educativas en Colombia, desde la mirada de Foucault (2006), se enmarca en la denominada biopolítica implementada por la mirada gubernamental del Estado, expresada en consolidar el modelo hegemónico por afianzar algunos intereses de orden político, económico y social; amparadas en las políticas curriculares definidas en los Lineamientos Curriculares (LC), Estándares Básicos de Competencias (EBS) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Desde el Ministerio de Educación Nacional, se pretende consolidar y garantizar un modelo de enseñanza de calidad en cada una de las instituciones educativas, tema objeto de interés de la investigación centrado en explicar ¿Cómo se han configurado las prácticas de enseñanza de la geografía en el marco de las reformas y directrices curriculares de las Ciencias Sociales en Colombia?

Se reconoce que la revisión bibliográfica se convierte en un ejercicio académico centrado en indagar los documentos oficiales del currículo escolar en Colombia, centrado en hacer un análisis sobre las tensiones y discontinuidades presentes en la organización del currículo escolar en el área de las ciencias sociales. Se reconoce que el currículo escolar durante las últimas cuatro décadas ha estado inmerso en una serie de cambios que son revisados y evaluados, en el marco de los propósitos expuestos en cada una de las reformas, a partir de las voces y reflexiones que exponen los docentes, directivos escolares, entre otros actores.

Al buscar una aproximación para reconocer cómo las reformas han impactado la transformación de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales; los estudios de Arias (2015), se dedicaron en rastrear el sentido político (políticas educativas), social (crisis de algunos sectores), cultural (modernización de la escuela), ideológico (reivindicaciones que hacen académicos universitarios) o estrictamente pedagógico (demandas específicas de los docentes o ajustes en los libros de texto) (p.135). Sus resultados sirven de insumo para establecer propuestas o alternativas que favorezcan entender cómo se ha consolidado la geografía escolar en el contexto de las instituciones escolares en Colombia; y con ello, brindar respuestas concretas a las voces y expresiones académicas que denotan el interés en fomentar el saber geográfico en la formación ciudadana; reconociéndose que “la enseñanza de la geografía como disciplina integradora en el currículo escolar facilita la lectura crítica de la realidad y una comprensión más rica de y profunda de la escena contemporánea mediante la combinación de conceptos y problemas”(Gurevich, 2020:26).

La intención de lograr consolidar una disciplina comprometida con la formación ciudadana ha sido durante las últimas décadas una tendencia de interés en el marco de las políticas y reformas curriculares, situación que plantea una disputa de entre las disciplinas en las aulas escolares, marcada por el desplazamiento del saber geográfico en el currículo escolar. Este hecho planea la necesidad de realizar una reflexión crítica, y académica enmarcada en reconocer qué elementos de orden político, ético y personal impulsa la planificación estructura y llegada del saber geográfico a las aulas escolares desde las prácticas de enseñanza. En este sentido, la revisión de las reformas educativas en Colombia, permiten comprender, cómo el Estado ha consolidado el sistema educativo basado en la racionalidad técnico-política, estableciendo Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje, desde donde se institucionaliza el concepto de calidad, eficiencia y desempeño, en el marco de los resultados que obtienen las instituciones escolares con el sistema de evaluación. Aportando elementos para entender y reconocer que la trazabilidad marca una serie de etapas y procesos que propenden por la alineación curricular en fases tendientes a promover y mejorar el quehacer docente; permitiendo además contrastar el currículo prescrito y develar desde las prácticas de enseñanza cuáles son los estilos y método de enseñanza que utilizan los docentes para potenciar el aprendizaje de los conceptos y categorías que fundamentan las Ciencias Sociales, como también las acciones que conllevan a la planificación del proceso.

Se debe reconocer que la revisión documental de las reformas en el currículo escolar, permiten entender la trazabilidad como un proceso mediador de las políticas educativas, como un instrumento político para la organización del saber, traducido en contenidos, aprendizajes, orientaciones metodológicas y técnicas de evaluación (tanto internas como externas) (Sacristán, 2007). En este sentido, el estudio y comprensión de las reformas educativas y curriculares son de interés para la búsqueda de la naturaleza de la enseñanza del área de las ciencias sociales en el currículo escolar en Colombia; teniendo presente que “Toda aquella decisión o condicionamiento de los contenidos y de la práctica del desarrollo del currículo desde las instancias de decisión política y administrativa, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular” (Sacristán, 2007:130).

La trazabilidad del saber geográfico desde los documentos oficiales o políticas educativas reconocen la importancia en consolidar la relación existen en el currículo, la escuela y el desarrollo territorial y social; en este sentido se reconoce que: “La escuela, para el desarrollo, se presentó como la gran alternativa para la erradicación de la ignorancia, el analfabetismo y, en general, el atraso social, con lo cual se inauguró un período de crecimiento escolar sin precedentes en la historia educativa latinoamericana”(Martínez Blom, 2003: 4).

Las ideas planteadas por el autor reconocen la importancia de la presencia del saber geográfico en el currículo escolar en Colombia; reformas que están estructuradas con el modelo imperante, proceso sobre el cual Valverde (2009) lo reconoce en sus trabajos como la estandarización de los procesos educativos, como también de las finalidades que orientan la estructuración del currículo. Estas tienen un sentido político y económico dentro del modelo hegemónico imperante, constituido como “un esquema marco de las políticas educativas, centrado en consolidar los estándares y la evaluación como dos instrumentos importantes del currículo prescrito de un sistema educativo” (Valverde, 2009: 57).

Este tipo de estudios críticos analizan y describen cómo los sistemas educativos y las escuelas están sumidas en un escenario de ambigüedades y contradicciones. Al respecto Martínez (2009), plantea que las reformas no han obedecido a las realidades y hechos que están sucediendo; problema que nos invita a reflexionar sobre la pertinencia del modelo educativo presente en el contexto regional y local, que a juicio de Taborda & Quiroz (2014), exponen que los contenidos de las disciplinas escolares en Latinoamérica han sido estructurados desde unos lineamientos y estándares que buscaban un cambio curricular ante las crisis internas de los países alrededor de sus sistemas educativos.

Al entender el proceso de alineación de las políticas educativas y curriculares es un escenario que ha transformado otros países latinoamericanos; tema sobre el cual Bianchi & Arenas (2107), reconocen que la implementación de las políticas educativas a nivel macro, meso y micro, durante las últimas tres décadas han generado reformas curriculares en algunos países Latinoamericanos como Argentina, España y México, desencadenando en las instituciones educativas una “crisis”; que exige de ellas, cambios en su estructura y quehacer, como también del replanteamiento de las relaciones internas y externas, de sus modelos pedagógicos, didácticos; requiriendo de propuestas emergentes que favorezca la formación de verdaderos ciudadanos.

Al revisar el marco de las reformas, se entiende que la búsqueda de nuevos escenarios para la consolidación de políticas y programas que transformen las escuelas a nivel nacional y regional requiere del compromiso académico para transformar las actuales condiciones y problemas que afectan las instituciones escolares. Este hecho implica el estudio y análisis de las intencionalidades, que desde las normas direccionan los procesos de planeación y ejecución de los discursos pedagógicos por parte de los docentes, generando cambios en la política, pero escasa transformación en las aulas escolares (Rodríguez, 2010).

Cada uno de estos aportes exponen el sentido del importancia del presente capítulo, centrado en identificar y exponer los intereses y hechos que orientan las reformas curriculares en el sistema educativo colombiano, y cómo han impactado las instituciones escolares en el desempeño de las funciones docentes desde las prácticas de enseñanza, analizando la forma en que se articulan cada una de las orientaciones y recomendaciones expuestas desde el currículo oficial; y desde allí cómo transitan desde las prácticas de enseñanza al cuaderno escolar.

Ahora bien, es importante reconocer que este proceso está asociado a un marco referencial de trabajos de investigación en el plano nacional e internacional, que exponen el sentido de las reformas políticas y educativa; que ha sido expuesto por autores emancipadores del currículo escolar, con amplia trayectoria y producción académica como son Antanas Mockus; Miguel De Zubiría (Universidad Nacional de Colombia); Alberto Martínez Boom y Rodolfo de Roux (Universidad Pedagógica Nacional); Olga Lucia Zuluaga y Alberto Echeverry (Universidad de Antioquia).

Estos aportes se convierten en un marco referencial de interés para entender la secuencias cronológica de las reformas curriculares; y dentro del corpus identificado Cifuentes y Camargo (2016), se ha dedicado a reconstruir La historia de las reformas educativas en Colombia, resumiendo el proceso en tres fases: La primera parte de la independencia de Colombia 1819 y avanza hasta 1902, soportado en los estudios de Zuluaga, Saldarriaga, Osorio, Echeverri y Zapata (2004) quienes elaboran un análisis de la instrucción pública en Colombia de 1819 a 1902. La segunda inicia en 1903 y recorre el siglo XX hasta 1990, con los aportes de Quinceno, Sáenz y Vahos (2004). Describe una tercera que inicia con la Constitución de 1991 y avanza inclusive a la fecha (Cifuentes & Camargo, 2016: 26).

Cada una de estas fases demuestra que las reformas y contrarreformas suscitadas al interior de Colombia, exponen que el principal interés para la implementación ha sido la idea por construir un sistema instrucción pública, tema que resalta las tensiones generadas por la disputa del manejo del poder entre los gobiernos liberales y conservadores; para citar un ejemplo, en 1946 se marca la tendencia del papel que asume la iglesia en el manejo de la educación con la llegada al poder de los conservadores. Hechos que Herrera & Infante (2021) sostienen que durante los años 50 se marca una tendencia de formar una ciudadanía cualificada técnicamente en el marco de la industrialización que se estaba afianzando en Colombia. Esta visión de la educación se ve impulsada por el impulso de varias reformas económicas; destacándose las emprendidas por Currie (1950) y Lebret (1955).

Como se viene exponiendo, surge muchos intereses por estudiar las reformas educativas se fundamenta en la revisión bibliográfica de investigaciones científicas con el propósito de enriquecer la comprensión y definición de elementos que favorezcan la reflexión del problema en especial con los resultados obtenidos. Igualmente se reconoce que la interpretación de archivos o fuentes legales, a juicio de Taborda (2015), se fundamenta en una metodología arqueológica-genealógica; expuesta por Foucault (1978); considerándola como “una caja de herramientas, para entender qué quiere decir, entender la lógica de las relaciones de poder y las luchas que se comprometen alrededor de ellas, a partir de una reflexión histórica” (p. 21).

De allí que, al hacer una síntesis sobre la historia de las reformas educativas en Colombia, tiene como fundamentación metodológica una reflexión arqueológica- genealógica, que define una ruta de acercamiento a la explicación del tema, soportada en identificar los hechos que desde el enfoque geohistórico exponen los hechos asociados a las dinámicas políticas, sociales y económicas. Estas reformas cuentan con el auspicio de organizaciones como el OCDE, FMI, CEPAL y el Banco Mundial; definiendo el interés y estilo de reformas que se deben implementar en muchos países de América Latina, impactando especialmente las relaciones del Estado, la Escuela y la Sociedad deseada (Popkewitz, 1990; Dussel, 2003).

Las tendencias, orientaciones y modelos que se exponen definen el sentir de las reformas educativas, con la intención de impulsar los intereses del modelo educativo hegemónico y puede ser explicado por las transformaciones educativas sólo empezaron a ocurrir en la década de los cincuenta, cuando se presentó un rápido y sostenido crecimiento económico y un cambio significativo en la estructura económica y demográfica del país (Ramírez & Téllez, 2012). Esta tendencia consolida un análisis sociológico e histórico de las reformas educativas del currículo escolar, aportes que definen todo un entramado de relaciones que explican un escenario de rupturas que marcan la configuración de intereses políticos, económicos y sociales (Arias, 2014:136).

El análisis arqueológico de las reformas curriculares denota el interés del Estado por imponer un sistema unificado y estandarizado, que limitan la autonomía, coherencia y consistencia con las realidades socio territoriales y culturales que caracterizan cada uno de los países; especialmente los latinoamericanos. Hechos que para Martínez Boom (2009), son producto de unas dinámicas históricas modernas; expuesto en su informe *La educación en América Latina: un horizonte complejo*, detallando como estas reformas han transformado la realidad en la escuela, del docente y estudiantes, bajo la existencia de relaciones de poder y dominio cultural y social desde el sistema educativo.

El ensayo de Martínez Boom (2009), resalta la complejidad de hechos presentes en las escuelas contemporáneas, y para el caso de Colombia, requieren ser comprendidas con el propósito de buscar modelos alternativos frente a las realidades existentes, teniendo presente que las reformas implementadas bajo la lupa de organizaciones internacionales, reflejan los intereses intrínsecos del modelo capitalista imperante, bajo el esquema de la estandarización de los sistemas curriculares en todos los niveles de formación, alineando la búsqueda de resultados de aprendizaje en común (Ferrer, 2004).

Se debe resaltar que las reflexiones Ferrer (2004) tienen presente las reformas implementadas desde 1990 en cuatro países latinoamericanos que presentan hechos en común en la implementación de políticas y reformas curriculares, expuestas el trabajo reconocido como “Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿Quién responde por los resultados?”. Sus reflexiones se centran en exponer que en estos países se presenta una tendencia de implementar modelos occidentales y europeos, en la organización e implementación de los diseños y modelos curriculares.

Los estudios referenciados exponen planteamientos críticos que nos inducen analizar y comprender categorías o elementos que configuran las prácticas de enseñanza en el campo de las ciencias sociales (currículo enseñado); como también entender que sus resultados van de acuerdo a los intereses y la forma cómo se articula el conocimiento disciplinar didáctico, y ponen en contexto las políticas curriculares los docentes, la identidad política y ética del docente, su trayectoria, los contextos en que desenvuelve configuran el desempeño docente.

Un aporte de interés sobre los problemas identificados en la implementación de las políticas educativas y curriculares, teniendo presente que la construcción, discusión e implementación de las políticas y orientaciones curriculares han estado aisladas de las realidades socioculturales y antropológicas que viven los docentes en las aulas. Ruíz (2018), considera que existen varios hechos que soportan el análisis de los resultados de la implementación de las políticas públicas en la enseñanza de las ciencias sociales; como son el desconocimiento o aislamiento de los maestros en la construcción de las propuestas curriculares y el acomodamiento a nuevos modelos de calidad (Ruiz, 2018)

La imposición del currículo oficial a través de un marco normativo de reformas que han sido acogidos por parte del Estado bajo un marco de las recomendaciones y exigencias internacionales que no se ajustan a las realidades locales; en efecto, Ahumada (1996) en su texto El modelo neoliberal y su impacto en la sociedad colombiana, expone que desde la década de 1990 se han impuesto el modelo asociado a la globalización y con ello el impulso de reformas del sistema educativo.

Ahora bien, la implementación de las políticas educativas y curriculares impactan cada una de las áreas del saber al interior del currículo escolar, para el caso de las ciencias sociales, resaltamos el trabajo expuestos por Álvarez Gallego (2013), en su texto las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas, mostrando algunos elementos que permiten comprender algunas dinámicas o hechos que marcan la consolidación y la presencia de algunas disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber.

Esos resultados son de importancia para la comprensión de las prácticas de enseñanza a partir de las reformas educativas, porque describe y resalta las categorías que emergen y dan sentido a los propósitos y resultados esperados con las reformas curriculares y pedagógicas establecidas por el MEN; y desde la perspectiva de los autores citados, han pretendido establecer o legitimar algunos saberes escolares (Historia y Geografía). Igualmente aporta elementos para interpretar el interés del Estado por reformas las del currículo escolar de las ciencias sociales (Álvarez, 2013); (Arias, 2014).

Es importante resaltar que la historia de las reformas políticas y educativas tienen una semejanza con otros países latinoamericanos; y permiten reafirmar la idea de Foucault (1978), de analizar la lógica de las relaciones de poder y el sentido de las reformas gestadas desde el Estado colombiano, se encuentran inmersa en tensiones promovían la consolidación de un Estado que asumiera su función educadora, marcándose así uno de los propósitos e importancia a la educación; en especial la geografía escolar en la formación ciudadana, al respecto se anota que:

En el proceso de nacionalización del espacio, la geografía adquirió un lugar privilegiado, y como se mostró en el caso de la historia y la antropología, estas preguntas hicieron parte de los saberes escolares de la primera mitad del siglo XX. En síntesis, para observar cómo existió durante este período la geografía escolar, se verá, primero, afirmando los intereses nacionalistas del individuo; segundo, buscando el objeto de la disciplina geográfica, y tercero, como condición para la emergencia del discurso económico (Álvarez, 2013: 94).

Las investigaciones analizadas muestran una tendencia que nos aproximan a entender; los intereses políticos e ideológicos en la institucionalización de las políticas y reformas educativas desde la consolidación del Estado y vida republicana de Colombia. Desde el MEN se han definido los elementos para direccionar el sentido entre nación- escuela – Ciencias Sociales, entendiendo la escuela como el escenario para consolidar el sentido del proyecto hegemónico de nación, encontrando en las ciencias sociales un campo disciplinar para la consolidación del proyecto político de nación, y desde la escuela se contribuye en la configuración del sentimiento nacional, el valor por el pasado y los procesos identitarios en que a través de la enseñanza, contexto que favorece consolidar el sentido de las reformas educativas (Arias, 2014; Guerrero, 2011; Rodríguez & Acosta 2008).

El Estado convierte la escuela en la institución que favorece una conexión del individuo con el territorio; y con ello, la búsqueda de un sentido y compromiso con el modelo de sociedad desde la enseñanza de la geografía escolar, orientando al sujeto apropiarse del entorno físico con salidas de campo, en donde las reformas curriculares, direccionan un modelo de aprendizaje basado orientado a la apropiación del entorno natural, territorial y apropiación del espacio geográfico habitado. Un ejemplo de esta tendencia lo expone Álvarez (2013), quien reconoce el interés por promover la pedagogía activa como un aporte al sentido de las prácticas de enseñanza así:

El eje de las prácticas pedagógicas de esos años giraba alrededor de la actividad física; el movimiento, la calistenia y el ejercicio en general tampoco se hacían en abstracto, sino con una finalidad política, que era la del reconocimiento y apropiación del entorno físico. El cuerpo debía disponerse a interactuar vigorosamente con la geografía. Por eso se pusieron de moda las excursiones y las salidas de campo, para observar, recolectar objetos, para sentir y vivir la experiencia de las culturas que habitaban. Todo esto debía ayudar a entender qué tanto las personas sabían explotar los recursos que la naturaleza había puesto a su disposición. Se trataba de una ciencia experimental, más que descriptiva (Resolución Número 37, 1939: 44).

El caso expuesto, demuestra que la implementación de modelos de enseñanza de la geografía demuestra las relaciones de poder entre la Escuela y Estado; como también el interés por buscar nuevas propuestas para la apropiación del saber geográfico que un principio tenía la finalidad de apropiación/memorización del espacio físico, y los elementos que lo representan, dejando a un lado el análisis e interpretación de las relaciones que explican la configuración del espacio geográfico.

Ahora bien, el interés por fomentar un modelo instrumental y memorístico, en el campo de las ciencias sociales, tiene un sentido práctico sobre la forma como se garantiza el manejo de contenidos y enfoques desde la geografía escolar. Un ejemplo de interés lo expone Álvarez (2007), quien considera que durante la década de 1930-1960, el currículo estuvo mediado por diferentes fuerzas estatales, religiosas e intelectuales, las cuales desde sus diversas perspectivas: “[...] discutían y decidían qué era lo que había que enseñar. En general el problema era cómo garantizar el control sobre la escuela, (p. 11).

Estas fuerzas de dominio y poder del Estado demuestran que las disciplinas de la historia o la geografía tuvieron marcados énfasis nacionalistas; es decir que desde este período (30 -40), la historia se fusionó en lo que se denominó “estudios sociales”. Sigue resaltando el autor que, en los años 60, las escuelas de Colombia estuvieron sujetas a diferentes formas de consolidar los saberes escolares en la búsqueda del proyecto de nación, promoviendo la formación moral, democrática y cívica de los estudiantes (Arias, 2015).

Esta tendencia plantea una tensión y controversia en la forma como los docentes le dan un mayor o menor grado de relevancia a las disciplinas de historia o geografía; proyectándose una serie de reformas en la estructura curricular de las ciencias sociales. Contexto marcado por el auge de los decretos 1710 de 1963; 080 de 1974 y 1419 de 1978, normas que oficializan los contenidos y conceptos de patria, nación. Estos emergen como ejes formativos de las ciencias sociales en la escuela; saberes escolares que representan una herencia de la época republicana, reconociendo la escuela como una institución dedicada a fomentar la patria y la nación brindándole un sentido de independencia como asignaturas (historia, geografía y cívica) en el currículo escolar e importancia formativa con la vida cotidiana de los estudiantes (Rodríguez, 2010).

Estas reformas son importantes para ir identificando la presencia del saber geográfico en el currículo escolar en Colombia, y con ello el sentido y tipología de las prácticas de enseñanza. Es de resaltar que, a mediados del siglo XX, la formación para la geografía escolar logró una renovación curricular con referencia a los lineamientos establecidos en 1964, logrando reconocer la geografía y la historia como ejes de la enseñanza de las ciencias sociales.

Los avances y cambios en la configuración de las políticas educativas y su impacto en las prácticas de enseñanza resaltan que, a partir de 1974, el Estado colombiano comenzó a experimentar una serie de cambios y en el campo de la docencia, la cual está marcada con una fragmentación y posteriormente una integración de las disciplinas. En este sentido, las reformas implementadas en el currículo escolar, con la expedición del decreto 1419 de 1978, promovieron e impulsaron el sentido de los saberes escolares en la formación ciudadana y el proyecto de nación en Colombia, buscando la implementación de un proceso integral en la básica (primaria y secundaria) (MEN, 1978).

Estas reformas definen el sentido del sujeto que se requiere moldear desde la escuela y cómo desde las ciencias sociales se logra este propósito; al respecto Sarmiento & Narváz (2004), analizan el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales en la formación ciudadana, tomando un giro hacia la valoración e importancia de algunas disciplinas que favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas. Reconociendo la importancia que tienen los contenidos geográficos e históricos con las pruebas de Estado:

Las preguntas del componente de geografía se distribuían entre las categorías de recuerdo, comprensión, análisis y aplicación. Entre tanto, las del componente de historia estaban distribuidas en las categorías de recuerdo, comprensión y análisis. Para ese momento, la enseñanza en bachillerato abarcaba el estudio de geografía física general, geografía continental, geografía humana y cultural, geografía económica, geografía política y geografía de Colombia (Sarmiento & Narváez, 2004).

La consolidación del modelo hegemónico se consolida con el proceso de estandarización de las pruebas de evaluación, al fijar el tipo de contenidos sobre los cuales se genera pregunta. Por tanto, las prácticas de enseñanza tenían una tensión en la presencia y relevancia de una o varias disciplinas como saberes orientadores en el campo de las ciencias sociales, teniendo presente que algunos docentes o instituciones educativas brindaban mayor o menor importancia a cualquier disciplina escolar (geografía/historia/cívica). Autores como Rodríguez (2000), reconoce que la enseñanza de las ciencias sociales sufre un cambio con la reforma expuesta en los decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978, buscando que las asignaturas de Historia, Geografía y Cívica sean enseñanzas de manera independientes, rompiendo con la enseñanza integrada por la disciplinar.

La presencia de un modelo de disciplinas independientes en la enseñanza de las ciencias sociales, tienen una nueva transformación en el currículo escolar con la implementación del Decreto 1419 de 1978, en donde define la administración de los currículos para los diferentes niveles de educación. Este Decreto, exige que las instituciones educativas en Colombia posean un currículo único nacional por áreas, además de un control al uso de materiales y textos educativos para los estudiantes de acuerdo con el currículo prescrito, la “capacitación” de los docentes en el marco de este mismo currículo preestablecido (Díaz, 2010:24).

La llegada del currículo único define y consolida el interés ideológico y político de la educación, el cual tiene un cambio trascendental con los procesos de modificación, incididos por la denominada renovación curricular del MEN iniciado en los años 80. Reforma enfocada en establecer un currículo oficial en el campo de las ciencias sociales, brindando las orientaciones hacia la integración de las áreas fundamentales de historia y geografía en la enseñanza, generando muchas tensiones con otras disciplinas, en lo que se vendría a denominar área de ciencias sociales (Arias, 2014: 139).

Estas orientaciones y cambio se convierten en lo que el autor citado denomina un desafío importante y necesario, porque se deben conciliar las características y conceptos fundamentales del área con los objetivos de la educación y la pertinencia de lo que se enseña. Un gran impulso a la consolidación de la geografía escolar en las instituciones educativas a nivel superior y en la educación básica y media; se da desde el año de 1984, al iniciar el primer Programa de Estudios de Posgrados en Geografía, en el Marco del Convenio suscrito entre la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC y el Instituto geográfico Agustín Codazzi. Proceso de cualificación que fue acogido por docentes interesados que procedían de universidades dedicadas a formar docentes en Ciencias Sociales. Estos estudios posgraduales, asumiendo posiciones de cambio, hacia la mirada crítica y reflexiva en función de la importancia que tiene la ciencia geográfica en el desarrollo social de Colombia (Delgado, 1988).

Con la llegada de los programas de formación posgradual, se dan avances en el campo de la investigación geográfica, e institucionalización de programas de pregrado en varias escuelas de Colombia. De igual forma sirven de apoyo para el estudio de los problemas suscitados en el quehacer docente, como también en la forma como se asimilan y aplicación de las reformas, convirtiéndose en un tema de interés que permite entender los problemas y necesidades exponen la crisis de la educación geográfica en Colombia, hecho que Sáez (1995), resume así:

Se carece hoy de materiales escolares acordes con el estado actual de la teoría geográfica, puesto que, en las casas editoriales, los profesores y los diseñadores curriculares desconocen u omiten la evolución y el estado actual de los principales paradigmas geográficos. Las facultades formadoras de docentes desconocen las necesidades y el perfil real del profesorado de geografía o de Ciencias Sociales que hoy se requiere; tampoco debaten frente al MEN la pertinencia o no de los actuales contenidos temáticos (p. 52).

Lo expuesto hasta ahora permite reconocer que la enseñanza de la geografía escolar ha experimentado avances, limitaciones que están relacionadas con los contenidos de la geografía en la escuela; siendo de gran importancia en los procesos de educabilidad y enseñabilidad; correspondiendo a los docentes en cada época y cada lugar de Colombia, construir su propia identidad y sentido; surgiendo miradas reflexivas y críticas sobre el oficio del enseñar la geografía escolar.

La crisis de la presencia del saber geográfico en el currículo y la presencia marcada de la historia en la enseñanza de las ciencias sociales, expuesta en el documento del MEN denominado los Marcos Generales de los Programas Curriculares (1984); está marcada por la participación de grandes historiadores pertenecientes a la Asociación Colombiana de Historiadores (ACH) en su diseño y elaboración; resaltándose que “los intelectuales participaron de estas discusiones, aportaron un fuerte componente histórico a los programas y publicaron textos escolares en los cuales se materializó la visión de la historia que defendían” (Sánchez, 2013: 72).

Lo expuesto por el autor demuestran el auge e interés por reconocer y valorar el peso que tiene la historia en las prácticas de enseñanza en el área de las ciencias sociales en las aulas escolares a partir de los años 80. Explicando cómo desde las políticas y documentos de referencia curricular en Colombia, se han promovido tendencias que propusieron un marco curricular integrado y sugestivo para la enseñanza de las ciencias sociales, y con ello superar el dilema de la historia sin geografía y la geografía sin historia (Restrepo, 2003:128).

Este es un antecedente que se heredará posteriormente con el surgimiento de la actual Ley General de Educación 115 de 1994. Hecho que se convierte en objeto de tensiones generadas en el campo curricular de las Ciencias Sociales en Colombia, y permite confrontar los aportes de la teoría revisada en el marco de la historia social del currículo y la consolidación de las disciplinas escolares, teniendo presente que cada una de las reformas que se van analizando, no son un hecho espontáneo; más bien se pone de manifiesto que es una construcción socio histórica, llena de tensiones e intereses que marcan la presencia de diferentes actores jalonando una presencia activa y decidida en la estructuración de las políticas y reformas educativas dentro del currículo escolar.

Otra conclusión de interés encontrada en la revisión de los documentos oficiales que sustenta las prácticas de enseñanza en las Ciencias Sociales a partir de 1984 es el gran peso las miradas hegemónicas impuestas por los intelectuales de la historia en la estructuración del currículo de las Ciencias Sociales, que a juicio de Sánchez & Bolívar (2013), se debe comprender que:

Posteriormente a la publicación de los marcos generales de los programas curriculares de 1984, algunos intelectuales simpatizantes o representantes de la NH como Rodolfo Ramón de Roux, Fernando Torres Londoño, Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán publicaron textos escolares en los cuales se vio el impacto que esta corriente había alcanzado en la forma de escribir la historia de Colombia. La publicación de estos textos es quizá el que se puede nombrar el detonante que llevó a la Asociación Colombiana de Historia (ACH) a emitir fuertes críticas tanto a la producción historiográfica como al respaldo que, según esta, les estaba otorgando el MEN a los intelectuales de la NH (p. 69).

Se aprecia de esta forma que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica en Colombia, tienen gran presencia los contenidos de la historia, y se reflejan en la organización de materiales y textos escolares que garanticen la integración del área de las Ciencias Sociales escolares. De igual forma, la configuración disciplinar centró una discusión al considerar que el proyecto interdisciplinario opacó la enseñanza de la historia y la geografía, y quienes reflexionan acerca de los retos de las Ciencias Sociales desde una mirada más holística (Sánchez & Bolívar, 2013).

Estos hechos son de importancia marca la configuración de las prácticas de enseñanza de la geografía en las instituciones escolares, por un lado, ser una disciplina independiente, ver Decreto 080 de 1974, en donde existía una asignación laboral de docentes para cada una de las disciplinas (Historia- Geografía). Pasando a un manejo integral como área, con la intención de integrar diversos contenidos y conceptos de los problemas sociales, con el Decreto 1002 de 1984, se estableció una mirada integradora, en la cual la historia se aprecia como un eje fundante en la enseñanza, en la cual la geografía pasaba a ser un saber auxiliar para describir y exponer el espacio como centro del desarrollo de los hechos históricos (Rodríguez, 1987).

Con el Decreto 1002 de 1984, se define el Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional en todos los centros educativos, en su artículo 5º, se propone el área de sociales; por tanto, surge un gran cambio en la enseñanza de las ciencias sociales, al desaparecer la geografía como disciplina del plan de estudio y surgir como área de las Ciencias Sociales; llegándose a reconocer que la geografía apareció como una disciplina auxiliar de la historia y se justificó su presencia en el currículo por cuanto había de complementar los

estudios históricos. Ella se concibió, pues, con el fin de lograr un complemento (Sánchez, 2013: 75).

Estas reformas demuestran los cambios que impactan el sentido de las prácticas de enseñanza de la geografía (disciplina integrada), aspecto sobre el cual no se referencian trabajos de investigación que expongan el proceso de cambio de un modelo a otro. Al reglamentarse la interdisciplinariedad de los saberes, la enseñanza de la geografía tiende a invisibilizarse y pasar a un segundo plano en el campo de las ciencias sociales (Rodríguez, 1993).

Se reconoce como un cambio sustancial en la enseñanza de la geografía en las aulas escolares; teniendo presente con el decreto 1419 de 1978, la enseñanza de la geografía se concibe con un saber asociado a una “asignatura” que es independiente a la historia; en dónde los fundamentos pedagógicos se caracterizan por la presencia de modelos instruccionales; en dónde el maestro guía el proceso. De otro lado, con la implementación del decreto 1002 del 24 de abril de 1984, en dónde se busca brindarle un mayor sentido al proceso educativo; enfocado en reconocer el Plan de Estudio como una formación estructurada de conceptos y una secuenciación de procesos basados en objetivos por niveles; caracterizada por la integración del saber histórico y geográfico en el área conocida como Ciencias Sociales.

Como se ha venido evidenciado con la revisión documental, permite entender el tiempo y espacio la configuración de la organización curricular de la presencia del saber geográfico en el currículo escolar en Colombia. Tema que es complejo del cual surgen estudios que han dado a conocer el interés del Estado por reformar la forma de concebir la organización y sentido de las prácticas de enseñanza. Un ejemplo de interés se expone en los trabajos de Zubiria (1986), en el texto Fundamentos de pedagogía conceptual: una propuesta curricular para la enseñanza de las Ciencias Sociales para pensar, recogiendo algunas reflexiones sobre la presencia de un método tradicional (memorístico) en las prácticas de enseñanza con sentido sobre los problemas del contexto.

Otro trabajo centrado en resaltar la explicación y consolidación de la geografía escolar se expone en la tesis doctoral de Pulgarín (2001), quien propone: Un modelo de disciplinas docentes de ciencias sociales integradas desde el espacio geográfico para la elaboración de currículos y materiales didácticos. Su importancia para entender el sentido de las prácticas de enseñanza recae en resaltar el interés por explicar y exponer una renovación en la enseñanza de las ciencias sociales, posibilitando tomar la geografía como una disciplina integradora en la enseñanza de las ciencias sociales. Se observa que estas reformas marcan cambios en las prácticas de enseñanza; en dónde los cambios generados en el Decreto 1002 de 1984, consolidan un modelo integrador, en la cual el docente debe consolidar nuevos discursos y dispositivos que promuevan una transformación de la forma de enseñar las ciencias sociales.

Como se ha venido exponiendo, los cambios y reformas educativas, han generado un reordenamiento de las disciplinas escolares de algunos saberes que tienen importancia para la enseñanza de las ciencias sociales, y con ello una disputa y tensiones; en donde se evidencia la presencia de un saber escolar que filtran el sentido político, económico e incluso religioso debía impartirse desde la escuela. Se reconoce qué:

[...]En los años ochenta se pasó de la enseñanza patriótica y temática de la historia a una enseñanza caracterizada por la regulación curricular del MEN de 1984 —año en que se establece el currículo oficial de la historia en las escuelas—. Esta enseñanza derivó en la integración de las áreas de historia y geografía con otras, en lo que se pasó a denominar “área de ciencias sociales” (MEN, 2019: 20).

Se aprecia que las reformas del MEN, permite comprender y entender la importancia del saber geográfico como disciplina escolar demostrando que el saber geográfico ha evidenciado una serie de cambios, que impactan el ejercicio de la docencia y en las aulas escolares. En dónde el maestro puede ser obligado a buscar nuevos escenarios o en casos muy extremos a seguir implementando las prácticas tradicionales, por la falta de políticas de formación, actualización, innovación e investigación. Para analizar los cambios recientes en la configuración de las prácticas de enseñanza, queremos resaltar que los cambios curriculares expuestos a partir de las reformas políticas y curriculares demuestran que a partir de 1984; en Colombia, se consolida un modelo de enseñanza integral de la historia y la geografía como área. Esta mirada se consolida y ratifica con la implementación de la Ley General 115 (1994), incorporando orientaciones que soportan la

integración de la enseñanza de la geografía; entendiendo y definiendo. En efecto el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2002), reconoce qué:

A pesar de los importantes avances logrados en la última reforma (1984), el área de Ciencias Sociales en la educación colombiana, retoma en muchas ocasiones, nuevamente la enseñanza de la historia, basada en fechas, y una geografía limitada a la descripción física de los lugares; es decir, donde los lugares son tratados como mapas exentos de contextos, aun a pesar de las advertencias y recomendaciones que hizo el Congreso Nacional de Pedagogía realizado en 1987, sobre las Ciencias Sociales (p. 10).

Esta referencia bibliográfica permite afianzar y reconocer que el surgimiento de algunas reformas curriculares en el sistema educativo, se van consolidando como el compromiso que adquieren los períodos presidenciales con cada las propuestas que hacen organismos multilaterales promotores del modelo económico capitalista; se debe recordar entonces, que las políticas de Estado tienen larga duración, respecto a las políticas de gobierno, que son de corta duración. A continuación, se resumen los cambios de la legislación educativa durante las décadas de 1978 a 1994, y cómo estos han afectado la presencia del saber geográfico y las prácticas de enseñanza de la geografía en las instituciones escolares de Colombia, ver cuadro 1.

El cuadro permite sintetizar una mirada cronológica para entender que el MEN ha venido reglamentado el área de las ciencias sociales promulgando varios decretos que direccionan el deber ser desde el currículo oficial. En efecto, en 1776 con el Decreto Ley 088, se reestructura el sistema educativo y se garantiza los planes de educación formal de manera secuencial de cada una de las disciplinas escolares. Con el decreto 1419 de 1978, propone enseñar la geografía como disciplina independiente; con la llegada del decreto 1002 de 1984, en su artículo 3 se definen las áreas de formación generando un cambio hacia la integración del área de las Ciencias Sociales (ciencias sociales, constitución, política y democracia).

Con la Ley 115 de 1994, se propone nuevamente con un área obligatoria y fundamental dentro del currículo escolar, expuesto en el artículo 23 de la Ley. De igual forma cada una de las reformas que han modificado el sentido de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar y los cambios en el manejo del saber geográfico; por tanto, el docente debe ejercer una serie de cambios en la organización y planificación; y con ello, garantizar la llegada de los contenidos y conceptos al momento de consolidar el proceso de enseñanza en las aulas escolares.

Cuadro 1. Reformas curriculares y la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza en Colombia 1978 – 1994

	Decreto 1419 de Julio de 1978	Decreto 1002 del 24 de abril de 1984	Ley General 115 de 1994
Fundamentos de la norma	Señala las normas y orientaciones básicas para la administración curricular de educación preescolar, básica, medio vocacional e Intermedia profesional	Por el que se establece el Plan de estudios para la educación Preescolar, básica (Primaria y secundaria) y media vocacional de la Educación Formal colombiana.	Por la cual se expide la Ley General de Educación. Las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimiento definidas para cada nivel, introducir áreas y asignaturas optativas, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas dentro de los lineamientos del MEN (Art. 77).
Organización de la enseñanza de las CS	A nivel preescolar y básica primaria se maneja de manera integrada y se iniciará la orientación vocacional (Art. 6). En la educación básica el proceso educativo se realizará en forma integrada por áreas y se adecuará al nivel de especificado requerido (Art. 7). El bachillerato en Ciencias ofrece las modalidades de ciencias matemáticas, ciencias naturales y ciencias humanas (Art. 10) en el que suponemos se desarrolla el componente espacial.	Se propone crear el área de las Ciencias Sociales creada en el país a partir del decreto 1002 de 1984 (antes historia y geografía) que ha tenido como objetivo general, por supuesto con matices, explicar la complejidad de los fenómenos sociales desde todas sus dimensiones (históricas, espaciales, sociales, económicas, políticas, éticas, etc.) Los textos escolares como valioso instrumento de interpretación de los programas curriculares deberán ajustarse a ellos para facilitar su aplicación (Art. 6 de la Resolución 17487 del 7 Nov/84).	Con Ley 115 de 1994 “Ley General de Educación” y en adelante documentos gubernamentales que van a entrar en tono con los enfoques internacionales de la materia, tales como los lineamientos curriculares, el decreto 2343 de 1996 y posteriormente los documentos de estándares curriculares entendidos como los estándares de contenidos.
Presencia del saber geográfico	Las reformas impactan la enseñanza de la geografía en las aulas escolares, teniendo presente con el decreto 1419 de 1978, propone la enseñanza de la geografía como un saber asociado a una “asignatura” que es independiente a la historia; en donde los fundamentos pedagógicos se caracterizan por la presencia de modelos instruccionales; en donde el maestro guía el proceso.	Se genera un cambio con la integración del saber histórico y geográfico en el área común llamada Ciencias Sociales en las que se inicia el alumno a partir de la Educación Básica Primaria (Art. 5) la resolución número 17487 del 7 de noviembre/84.	Las Ciencias Sociales comprenden historia, geografía, constitución política y democracia (Art. 23). Se continúa con la propuesta de integración del área de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Democracia y Constitución Política). Con la Ley 115 de 1994, se propone nuevamente con un área obligatoria y fundamental dentro del currículo escolar, expuesto en el artículo 23 de la Ley.).

CAPÍTULO II.

LA TRAZABILIDAD DEL SABER GEOGRÁFICO A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS REFORMAS CURRICULARES EN LAS CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO II. LA TRAZABILIDAD DEL SABER GEOGRÁFICO A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS REFORMAS CURRICULARES EN LAS CIENCIAS SOCIALES

2.1. Bases epistemológicas

La revisión de los documentos oficiales permite dimensionar y comprender cómo ha avanzado el campo de la geografía escolar, reconociendo los elementos legales que tienen vigencia y presencia en la organización e implementación de las prácticas de enseñanza en las aulas escolares. Los docentes se ven obligados a implementar todo un entramado de orientaciones que definen los intereses hegemónicos del Estado colombiano en consolidar y afianzar un modelo de país y con ello la búsqueda de la sociedad que requiere.

Como se ha venido evidenciando en el presente trabajo se han analizado las reformas políticas que han marcado la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en Colombia, las cuales han sido direccionadas por el Estado y en especial el MEN. Los trabajos referenciados de Álvarez, 2013; Arias, 2014; Sánchez, 2013; Rodríguez, 1987; Rodríguez, 2000; Rodríguez, 2000; Pulgarín, 2020; al igual que las reglamentaciones de 1984, 1994, 1996, 2002, 2016; muestran una transformación de áreas disciplinares de la enseñanza de la historia y geografía), y cómo se ha configurado el enfoque integrado de las Ciencias Sociales, generando una serie de tensiones en la forma de organizar, planear y desarrollar las actividades pedagógicas y didácticas en las aulas educativas, desde lo disciplinar y multidisciplinar.

Se reconoce que, desde el Ministerio de Educación, las disciplinas de las Ciencias Sociales han sido modificadas con el propósito de definir “los objetivos y propósitos” de implementar en la educación básica y media, exponiendo un marco general que sirve de base para definir los preceptos contenidos en los denominados Lineamientos Curriculares (2002). Este documento que nos lleva a reflexionar sobre ¿Qué aportó esta reforma en mejorar el sentido y pertinencia de las Ciencias Sociales en el currículo en Colombia con la definición de los lineamientos curriculares?

Estas reformas se dan con la llegada de la globalización en la décadas de 1990 a la mayor parte de países de América Latina, los gobiernos de Colombia comenzaron a implementar políticas relacionadas con la privatización de los servicios públicos y minimización del Estado, generando un modelo de adaptación al neoliberalismo, a través del proceso de estandarización de la educación por competencias y con ello la instrumentalización de la educación para la formación del capital humano que requiere para la consolidación del modelo de estado neoliberal.

Esta tendencia es un escenario que justifica revisar el interés que tiene el Estado por imponer un modelo de político y económico diferente al heredado con la Constitución de 1886, se ve reflejado con la Asamblea Nacional Constituyente y la Constitución Política de 1991, llevaron al centro de la discusión nacional la necesidad de avanzar en la construcción de un nuevo país, entendido como un Estado Social de Derecho, capaz de trascender la democracia representativa a una democracia participativa, y donde se rescate la educación como un servicio público y de calidad (MEN, 2002:9).

Se reconoce que la consolidación del modelo político neoliberal encuentra con la Constitución Política de Colombia de 1991, la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994 y el Decreto 1860, consolida la implementación de un modelo curricular que estandariza los procesos de enseñanza de las ciencias sociales. Como una respuesta a la tendencia Latinoamérica por buscar e implementar en las instituciones y aulas escolares una serie de formas por innovar y transformar las formas de enseñar.

Otro referente legal que soporta la configuración de las prácticas de enseñanza con la Ley 715 de 2001, en su Artículo 5°, enfatizando en las competencias que debe tener los ciudadanos de la nación; llegando a establecer las normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media, sin perjuicio de la autonomía de las instituciones educativas y de la especificidad de tipo regional. En donde el currículo se describe como un conjunto de procesos, saberes, competencias y valores básicos y necesarios para el desarrollo integral de las personas y de los grupos, teniendo en cuenta la diversidad cultural que encerraba nuestro territorio.

Estos fundamentos legales permiten soportar los Lineamientos Curriculares para el área de las ciencias sociales, sus objetivos y propósitos justifican los conocimientos o conceptos básicos asociados al campo de las disciplinas que requiere la formación ciudadana. Al respecto, los Lineamientos Curriculares “garantizan su incorporación al currículo que se planteen a partir de este momento a nivel nacional, para proyectar el nuevo tipo de ciudadanos, que prevén a Constitución y la Ley General de Educación (MEN, 2002:27).

Se reconoce así que la llegada del saber geográfico al currículo escolar, tiene un punto de partida con la revisión de los propósitos del área de las Ciencias Sociales, en la Educación Básica Media; es decir, comprender cada uno de los objetivos que se deben alcanzar y que están orientados en el modelo hegemónico que supone:

Que las y los estudiantes “adquieran y generen conocimientos científicos y técnicos más avanzados” que son pertinentes para el contexto mundial y hace exigencia en cuanto a la ciencia y tecnología, y al mismo tiempo, se promueva una educación integral y digna del ser humano permitiendo conocer sus derechos y sus deberes. Qué los y las estudiantes afronten “de manera crítica el conocimiento científico tecnológico, artístico y humano que se produce [...]” Que comprenda la realidad nacional y desarrollen actitudes democráticas responsables, tolerantes, solidarias, justas y éticas” (MEN, 2002: 30).

Lo expuesto en la norma, infiere entender que el Estado define unas políticas de obligatorio cumplimiento para las instituciones escolares, más allá de los conceptos y conocimientos básicos, tienen un fin político e ideológico. En dónde el debate suscitado entre la mirada disciplinar e integral de las ciencias sociales en el currículo quedó instaurada nuevamente con el modelo integrado del área al momento de organizar las prácticas y enseñanza.

En este contexto, surge la formulación e implementación de las políticas enfocadas a la definición de lineamientos y estándares, durante un período interesante de avance y consolidación (1994 – 2017), período que las Ciencias Sociales fomenta la educación para una ciudadanía, global, nacional y local; “una ciudadanía que se exprese en un ejercicio emancipador, dialogante, solidario y comprometido con los valores democráticos que deben promoverse tanto en las instituciones educativas como en las aulas y en las clases” (MEN, 2002:9).

Todo ese avance expuesto por el MEN (1986), con los denominados Lineamiento curriculares (LC), se centran en orientar la organización los referentes para las pruebas de Estado, en evaluaciones separadas de historia, geografía y filosofía, quedando a un lado otras disciplinas que históricamente han ayudado a conformar lo que se denomina científicamente Ciencias Sociales (economía, sociología, antropología, por nombrar algunas).

Esta mirada hegemónica impuesta desde la estandarización de las formas de evaluación, permiten comprender desde las aulas escolares el sentido de la enseñanza de la geografía en el marco de las tensiones generadas por los cambios intrínsecos desde las políticas aplicadas por el MEN. Posteriormente se definen los Estándares Básicos de Competencias (2002) y los Derechos Básicos de Aprendizaje (2017), como ejes orientadores del desarrollo de las prácticas de enseñanza, exponiendo los fundamentos que se aplican en el desarrollo de experiencias que logran posicionar la validez de los conceptos y contenidos geográficos frente a los problemas y desafíos de la humanidad.

A continuación, se expone una reflexión crítica de los documentos que soportan la enseñanza de la geografía; rescatando de ellos, la emergencia de nuevos discursos que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje del conocimiento socio espacial. Es decir, construir nuevos modelos para innovar y resignificar el sentido de la geografía escolar en la formación de los estudiantes; educación geográfica como necesidad en el mundo de hoy, como también consolidar la formación de una ciudadanía con habilidades y compromiso con la transformación social del espacio, logrado la consolidación de enfoques diferenciados al modelo hegemónico imperante por el desarrollo del capitalismo en Latinoamericano.

2.1.1 Lineamientos Curriculares: Rutas para la configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

Se pretende en este aporte reconocer la consolidación de las políticas públicas en Colombia que reflejan una clara intención de consolidar el modelo político dominante desde las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, en el marco de las tendencias que definen y consolidan la presencia de una serie de elementos normativos que se fundamentan los intereses hegemónicos a nivel global.

En este sentido, una de las tendencias que han caracterizado el sistema de las reformas y contrarreformas del sistema educativo, están enfocados en consolidar el modelo neoliberal con políticas centradas en formar individuos en el marco de la descentralización, competitividad, calidad, la evaluación y medición del aprendizaje, la cual tiene como actores esenciales a los directivos docentes y docentes.

Se reconoce por autores que han sido referenciado que las reformas educativas en Colombia, están ligadas a las políticas que se vienen implementando en América Latina durante las últimas décadas del siglo XX, obedeciendo a las tendencias de homogeneizar los currículos escolares, con la denomina búsqueda de la calidad educativa; en efecto, las reformas del gobierno de Cardoso en Brasil (1995 – 2002); en Chile con los gobiernos de Concertación (1990); Uruguay, México y Colombia (1990), comienzan a implementar un proceso de descentralización político administrativo que afectará la organización y gestión escolar (Navarro, 2007).

Este movimiento reformador en Colombia, al igual que otros países de la región han sido asumidos como compromisos con organismo multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), reformando y definiendo políticas hegemónicas frente a la búsqueda por lado de la definición de políticas públicas para la descentralización administrativa del sistema educativo. De otro lado, pretenden mejorar los resultados y metas en común; entre ellas el modelo de educación por competencias. Para tener un análisis comparativo de los impactos que han generado las reformas educativas en algunos países de América Latina, el autor citado, reconoce que existe una amplia literatura expuesta en los trabajos de Larrachea (2004) en Argentina; Rivas (2004); Tedesco (2005) en Argentina; Pardo (1999) y Ceneval (2004), en México, describen el desarrollo e impacto que han tenido en la estructura del Estado (Navarro, 2007: 435).

Estos antecedentes nos aproximan a entender los intereses políticos y económicos sobre los que se concibe la educación geográfica en América Latina, a partir de las políticas y reformas curriculares, centradas en reproducir modelos educativos foráneos a través de las políticas y reformas educativas implementadas en Colombia.

Se reconoce que la elaboración de los Lineamientos Curriculares contó con el apoyo técnico de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), a partir de un diagnóstico de la enseñanza de en las instituciones educativas de diferentes regiones de Colombia, como la revisión de propuestas curriculares de España Argentina, Ecuador, Chile y Brasil (MEN, 2002). Esto evidencia la presencia constante de misiones y asesores extranjeros que nos invitan a reflexionar, sobre qué tipo de intereses se enmarcan en las reformas propuestas desde diferentes organizaciones internacionales. Las respuestas a estos interrogantes tienen un soporte teórico, pedagógico y didáctico centrados en reconocer el contexto de las reformas (Martínez Boom, Cajiao, Mockus, De Zubiría, Carretero, Pozo, Asencio, entre otros), quienes exponen una interpretación que soportan el sentido de las políticas educativas; exponiendo reflexiones críticas relacionadas con la alineación evidente de las políticas educativas de Colombia con los modelos internacionales.

La configuración de la enseñanza de las ciencias sociales se centra en un marco de orientaciones, que definen el sentido del área, lo que se debe enseñar, y para qué enseñar, como producto de las tradicionales misiones y programas de acompañamiento y asesoría a los diferentes gobiernos de Colombia. Por lo que se requiere identificar las normas y su impacto en las prácticas de enseñanza, y sobre ello hacer una revisión de los trabajos que han expuesto visiones encontradas con las reformas políticas y curriculares desarrolladas en Colombia.

En efecto, con la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994 y decretos reglamentarios se inicia un período de reformas que impacta el currículo de las Ciencias Sociales; lo que Ahumada (1996), reconoce como la llegada sistemática del modelo neoliberal. Estableciéndose un marco normativo que impacta el interés del Estado sobre las prácticas de enseñanza; influyendo en la transformación del manejo y organización de los contenidos, sentido pedagógico, didáctico y presencia de los saberes en los textos

Se reconoce que las reformas habían tenido una tendencia de cambio por un nuevo modelo de Estado se promovió y difundió en el contexto nacional, a raíz del debate generado con el Movimiento Pedagógico Nacional (1982), logrando una amplia movilización de actores académicos (maestros, investigadores, sindicatos); preocupados por transformar y mejorar el sistema educativo; la defensa de la educación pública; y con ello para mejorar la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Estas iniciativas consolidan un movimiento que logra reformar el Estado con la Constitución de 1991, se propone la descentralización político-administrativa del Estado; con la implementación de una serie de políticas neoliberales promovidas con las reformas de apertura económica y privatización de los entes públicos durante el gobierno de César Gaviria (1990-1994). Se reconoce que estos cambios y reformas emprendidas, no logró mercantilizar totalmente la educación, pero sí afianzó criterios neoliberales entre los cuales están la focalización del gasto, el subsidio directo, la descentralización y las pruebas de evaluación, entre otros, que se aplicaron en los planes de desarrollo posteriores (Rodríguez Céspedes, 2002); (Ocampo, 1991).

Estas reformas políticas denotan que el sistema educativo, se enfrenta a la imposición de una serie de reformas que suscitan tensiones que son recogidas en diferentes documentos que son impuestos como referentes en todas las instituciones educativas en la organización del currículo escolar en Colombia. El MEN define los Lineamientos Curriculares (2002) y el Decreto 1860 de 1994 consolidando los indicadores de logros en cada uno de los grados y ciclos formativos, como también la implementación de los aspectos pedagógicos y organizacionales relacionados con la gestión escolar.

Otro referente de interés en la configuración de la organización escolar está direccionado en el artículo 77 de la Ley 115 de 1994, reconociendo que las instituciones educativas deben elaborar su propio currículo, definir el Proyecto Educativo Institucional, para garantizar la autonomía. El artículo 78, define que el Ministerio de Educación Nacional diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal establecerá los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos.

Para dar respuesta al artículo 78 se emite la Resolución 2343 de 1996, para que se adopte un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal; se definen orientaciones a las instituciones educativas para consolidar la autonomía de los procesos curriculares, de acuerdo a lo estipulado en el Artículo 6° que expone los referentes del currículo, ajustados a las teorías curriculares, fines y objetivos de la educación establecidos en la Constitución Política.

Desde el MEN los Lineamientos Curriculares, se reconoce como una serie de orientaciones de orden epistemológicas, pedagógicas que fundamentan los procesos de planeación y desarrollo de las áreas obligatorias, definidas en la Ley General 115 de 1994 en su artículo 23, las cuales deben ser incorporadas al Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada una de las Instituciones Escolares. Los LC sirven como orientadores del quehacer pedagógico en el área de las Ciencias Sociales, para las instituciones escolares del básica y media de Colombia (MEN, 2002).

Estas nuevas miradas definen la ruta que se debe implementar en los planes de estudio, e ir en concordancia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Estructurándose como ejes problémicos, para favorecer el desarrollo de competencias favorezcan el aprendizaje con el contexto local, regional, nacional y global (MEN, 2002). Los L.C. expuestos por el MEN, propenden por el fomento de prácticas de enseñanza fundamentadas en la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad a partir de los ocho ejes generadores y su relación con los conceptos, teorías y problemas de las ciencias sociales. Esta intencionalidad genera una primera ruptura en relación con el modelo tradicional, y era cómo lograr estos propósitos desde las prácticas cotidianas; de qué forma se articulaban los propósitos de los LC, mediante el enfoque integral y articulación de las políticas educativas.

Se resalta en los LC el sentido de las prácticas de enseñanza, en especial el reconocimiento de la geografía escolar con los conceptos, temas y su articulación a los ejes y preguntas problematizadoras en los resultados de evaluación. Al respecto el MEN (2002), reconoce qué:

Las prácticas para el momento de expedir estos lineamientos predominaban para la Educación Básica – en la mayoría de las instituciones educativas- daban un mayor peso a la historia y, en menor grado, a la geografía; situación que varió en la Educación Media, donde los enfoques curriculares eran más heterogéneos, debido a que gran parte de las propuestas hacían énfasis en lo económico y en lo político. El no manejar una noción integral de las Ciencias Sociales obedece a diferentes razones; entre otras, a que casi y todos los docentes del país ha sido formados en las universidades con un enfoque disciplinar (donde en no pocas ocasiones las disciplinas no se comunican entre sí), y también porque muchas y muchos de ellos llevan años trabajando desde el enfoque histórico y geográfico (MEN, 2002:11).

Un factor relevante con la revisión documental en los postulados expuestos en los Lineamientos Curriculares se plantea como una guía que los docentes tienen como referente para planear implementar y mejorar la relación de la escuela con su entorno a través de la apropiación conceptual y de los contenidos. Se reconocen en los LC, la exposición de ocho ejes generadores para consolidar aprendizajes significativos en los individuos, buscando que lo aprendido en la escuela salga de ella y participe activamente en la transformación del entorno, para lo cual se deben enseñar y aprender de una manera interdisciplinaria (Borda 126)

Esta es una de las características relevante que permite dimensionar el sentido de los contenidos, los fundamentos epistemológicos y didácticos de los Lic., abren la posibilidad de generar un cambio al sentido tradicional de las prácticas de enseñanza, pasando a un enfoque abierto, flexible e integrado para las Ciencias Sociales, propiciando un mayor acercamiento de la escuela a los problemas que afectan el entorno cercano; “política se convierta en un reto para consolidar los saberes propios del área en concordancia con los intereses de la educación, el contexto de los estudiantes y las necesidades del sistema educativo en general” (MEN, 2002: 13).

Dentro de los grandes retos que se pretenden por parte del MEN (2002), se centran superar el enfoque tradicional reproductivo centrado en la adquisición y memorización de la información; por un nuevo enfoque, que promueva la apropiación social de los saberes; y formación de ciudadanos críticos, democráticos y solidarios. Se aprecia el interés por buscar alternativas para la innovación, la integración de un conocimiento que no se siga fragmentado; es decir, cambiar la enseñanza tradicional, brindando un mayor compromiso de la escuela en la formación de ciudadanos participativos, críticos y solidarios, para lo cual se exponen en ocho ejes articuladores (Ver cuadro 2) y se exponen a continuación.

Cuadro 2: Ejes generadores de los Licenciados (Lic) en Ciencias Sociales

Ejes Generadores de los Lic. Ciencias Sociales
La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad
El sujeto, la sociedad civil y el Estado comprometidos con la defensa y promoción de los derechos y deberes humanos, como mecanismos para construir una democracia y conseguir la paz.
Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra
Buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.
Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos
Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos: ciencia, tecnología, medios de comunicación.
Las organizaciones políticas y sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.

Fuente: Lineamientos Curriculares, 2002.

Estos ejes se convierten en atributos básicos en la organización de contenidos y saberes escolares para la planeación de las prácticas de enseñanza; en dónde se hace un reconocimiento a los conocimientos de la geografía. Igualmente se reconocen como los fundamentos para organizar y dimensionar la enseñanza de las ciencias sociales, bajo la mirada interdisciplinar de los contenidos, de acuerdo con los problemas y tendencias presentes en el mundo global y su relación con los hechos locales.

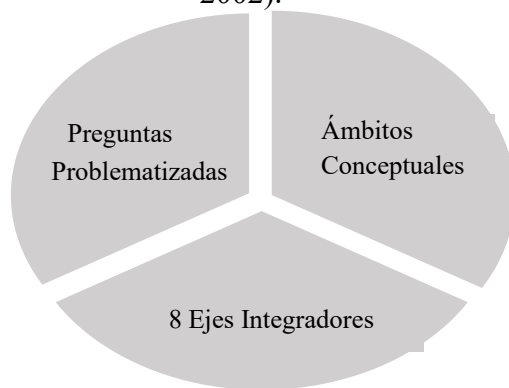
Los ejes expuestos aportan la mirada integradora en el desarrollo de las prácticas de enseñanza del área de las ciencias sociales; planteando la búsqueda por parte del docente de qué forma se le da sentido al saber geográfico para el estudio de los problemas presentes en el contexto en que vivimos. Al respecto, Pulgarín (2020) plantea cómo los ejes se articulan en el estudio y enseñanza de la geografía; y lo resume así:

En estos ejes se conjugan las diversas ciencias sociales, y en cada uno de ellos hay una disciplina que nuclea el diálogo, por ejemplo, la geografía tiene protagonismo en el eje 3: “Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra” y 5: “Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita” En dichos ejes, son contenidos geográficos posibles de considerar; el espacio geográfico en sus diferentes acepciones; las características de los geosistemas del planeta; transformaciones del paisaje, construcción de territorio; diferencias de los espacios urbanos y rurales; ciudades y contextos locales; sistemas económicos en los diferentes territorios y desarrollos económicos sostenibles que permiten preservar la dignidad humana entre otros (Pulgarín, 2020:122).

La autora, reconoce que los Lineamientos Curriculares de las Ciencias Sociales, poseen una estructura que se pueden abordar desde el aula escolar para comprender, estudiar diferentes problemáticas y ser explicados a partir de algunos conceptos y contenidos que favorecen la localización, distribución y variación de los problemas en el espacio geográfico. Se requiere de un docente con un conocimiento didáctico que favorezca la formación integral de los niños de Colombia.

El docente se enfrenta a la necesidad de organizar y planear las actividades escolares de una forma diferente, implementando acciones que fomenten un currículo enfocado a la comprensión y transformación de las prácticas de enseñanza tradicionales, por un modelo dinámico, abierto y comprometido con el contexto de una forma crítica y reflexiva. Teniendo presente que los LC, contienen: ejes generadores, preguntas problematizadoras y ámbitos conceptuales, enfocados en el desarrollo de competencias desde una estructura flexible, abierta, integrada y en espiral (Ver figura 1). Facilitando el desarrollo de actividades cómo conceptualizar, clasificar, interpretar, explicar, comparar o describir las relaciones e interacciones existentes en y entre, un conjunto de fenómenos (MEN, 2002: 57).

Figura 1. Lineamientos Curriculares: Estructura flexible, integrada y en espiral (M.E.N, 2002).



Fuente: Elaboración propia (MEN, 2002)

Las prácticas de enseñanza encuentran unos referentes en la búsqueda de estrategias para innovar y cambiar las prácticas de enseñanza por parte de los docentes, formulando preguntas problematizadoras basados en unos ámbitos conceptuales también pensados desde la didáctica específica del área. Teniendo presente que las Ciencias Sociales deben orientar los ámbitos conceptuales a lo vivencial, teniendo en presente las categorías de tiempo histórico y la perspectiva espacial; al respecto Pulgarín (2020) lo expone así:

Una revisión más detenida de los ejes desde todas las disciplinas que conforman el área permite identificar, en el ámbito disciplinar, los conceptos básicos a trabajar en el aula y en especial dejan la idea de la dinámica del conocimiento, su pluralidad y cómo el estudio de lo social ha de verse como un proceso (Pulgarín, 2020:123).

Con estas nuevas propuestas se establece una ruta que permite consolidar una alternativa que facilite la enseñanza de los conceptos de la geografía mediante ejes generadores de preguntas problémicas, que definen la forma de organizar la estructura curricular de las Ciencias Sociales; mediante problemas, núcleos, tópicos, períodos históricos, espacios geográficos, e instituciones [...] A través de dichos problemas o interrogantes es factible estructurar y afianzar en los estudiantes conceptos y herramientas fundamentales de las Ciencias Sociales (MEN, 2002:55).

Se encontró que la revisión documental expone que los ejes generadores, se convierten en criterios que fundamentan la operacionalización de los LC, su análisis e interpretación orientan las prácticas de enseñanza motivando la búsqueda de una mirada crítica de los problema globales, regionales y locales, definiendo un compromiso individual y colectivo con los problemas que afectan la relación hombre medio. Igualmente se resaltan la necesidad de alcanzar competencias; ello supone, más que memorizar contenidos ir más allá; es decir, contextualizando los temas en el horizonte de los problemas socio espaciales del contexto “promoviendo la búsqueda de competencias centradas en una nueva visión de sociedad, economía y cultura, y una perspectiva ética-política que priorice el respeto por la vida humana, el cuidado del ambiente y la participación ciudadana democrática” (MEN, 2002:44).

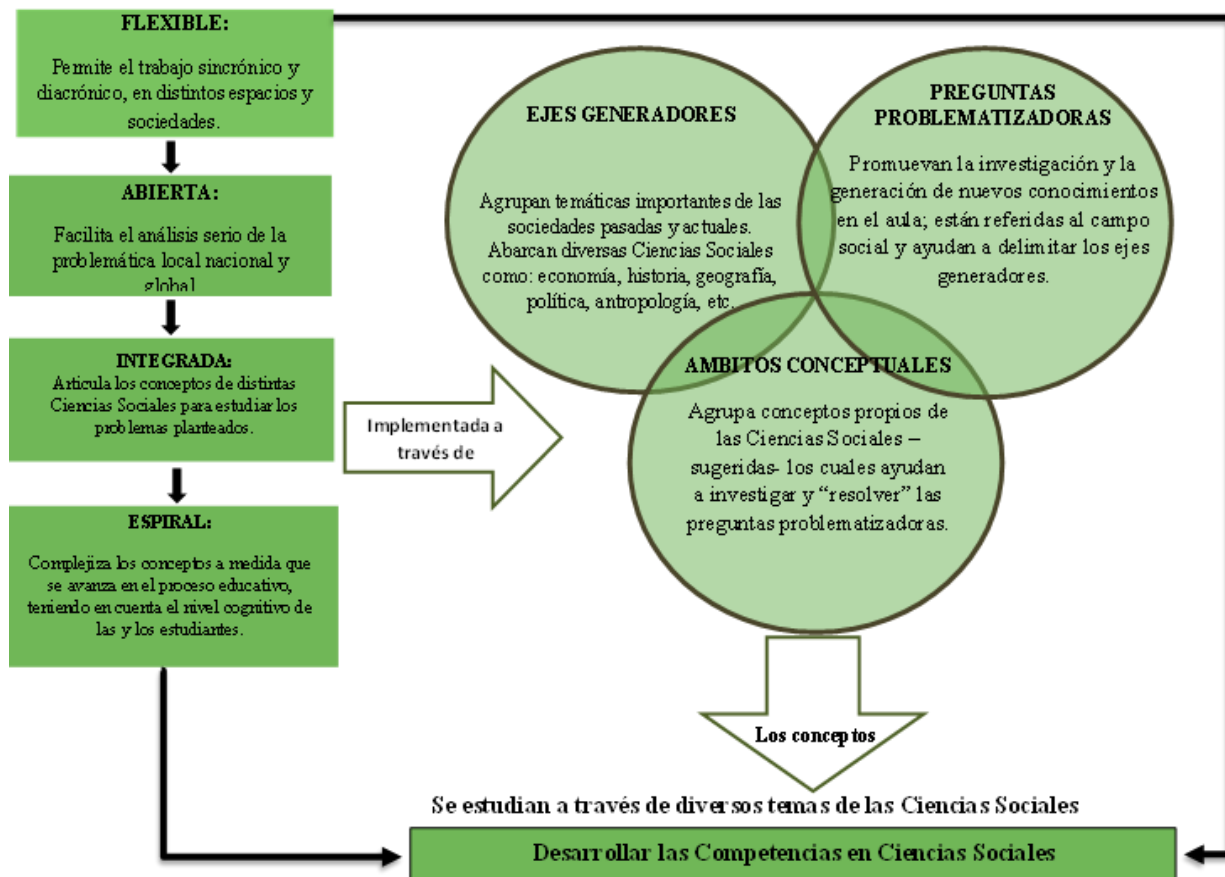
Igualmente, en los LC se exponen los propósitos y finalidades que fomentan la investigación desde el área de las Ciencias Sociales, a través de preguntas problematizadoras, motivando la posibilidad lograr un cambio en las prácticas de enseñanza, formulando e implementando preguntas abiertas de interés que motivan la consolidación de competencias que garanticen la investigación en el aula. Al respecto el MEN (2002), resalta qué:

Las preguntas problematizadoras como su nombre lo indica, son preguntas que plantean problemas con el fin, no solo de atraer la atención de las y los estudiantes -porque se esbozan en forma llamativa e interesante-, sino que, su principal objetivo es fomentar la investigación constante y generar nuevos conocimientos en la clase. Podría decirse que ellas son “motores” que impulsan la búsqueda y creación de un nuevo saber en el aula (MEN, 2002:60).

En este nuevo escenario, el trabajo docente tiene presente la articulación de las diferentes disciplinas en la explicación de las preguntas problémicas, mediante la utilización y explicación de conceptos y conocimientos que en algunos casos tendrán mayor o menor peso a la hora de abordar la explicación de un fenómeno/unidad desde la perspectiva espacio temporal.

A continuación, en la Figura 2, se presenta el esquema de la propuesta curricular expuesta por el MEN (2002), en donde se presenta un esquema de las características, fundamentos teóricos, conceptuales y pedagógicos que orientan las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales, teniendo presentes las realidades presentes dentro y fuera del aula, a partir del enfoque problémico propuesto en los ejes generadores, preguntas problematizadoras y desarrollo de competencias.

Figura 2. Esquema de la propuesta curricular para el área de Ciencias Sociales



Fuente: Ministerio de Educación de Colombia. Lineamientos Curriculares, 2002.

La figura anterior, permite entender que la estructura curricular del área de las Ciencias Sociales, se caracteriza por ser abierta, flexible, integrada y en espiral; las orientaciones tienen presente el replanteamiento de las actividades tradicionales de los docentes, desarrollando sus prácticas de enseñanza a partir de problemas o preguntas problematizadoras que favorezcan la explicación desde las diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales, que se venía impulsando desde la reforma de 1984.

Otra característica que se debe resaltar es la integración de los ejes generadores y preguntas problematizadoras y el desarrollo de competencias académicas en el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Este modelo favorece el cambio y sentido una enseñanza innovadora, depende del papel que le impregne el docente hacia la resignificación y consolidación de los procesos de conceptualización; y para el caso de la geografía permite priorizar los conceptos y redes de conceptos constituyen un punto central que hay que tener en cuenta en el proceso de enseñanza - aprendizaje (Coll, 1992).

Un componente para resaltar de los L.C. en las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales como área del currículo escolar, resalta en la posibilidad de reconocer la importancia de la enseñanza de la geografía, como una disciplina que posee un campo de conocimientos específicos (Ver figura 13). Pulgarín (2020) lo analiza como las relaciones de la geografía (aspectos espaciales) con los principales campos del conocimiento (matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) y con ello consolidar la multidimensionalidad de ésta, así como las oportunidades de abordar el espacio geográfico en sus diferentes acepciones en la enseñanza de la geografía (p. 96).

Estos aportes resaltan que la enseñanza de la geografía ha logrado consolidar recientemente un cuerpo amplio de acepciones y una multidimensionalidad, coherentes con los avances epistemológicos en el campo académico y el proceso de institucionalización en las instituciones educativas. Las prácticas de enseñanza, con el manejo de los LC, promueven la relación sociedad-naturaleza-cultura, y con ello la posibilidad de integrar los saberes de las áreas de las ciencias sociales, con los saberes cotidianos y la búsqueda de un diálogo entre los saberes disciplinares (multidimensionalidad de la geografía). Una respuesta a esta tendencia la plantea Gurevich, (1995) teniendo presente qué:

Se debe resaltar en la figura 3, que la estructura disciplinar de la geografía escolar, muestra unos elementos que definen elementos que guían y orientan la trazabilidad del saber geográfico desde las prácticas de enseñanza. En donde los docentes desarrollan acciones coherentes para garantizar la integración del conocimiento con un sentido holístico, abordando problemas del contexto local, regional y global; es decir, un aprendizaje con sentido para la vida, generando aportes desde aula al desarrollo del conocimiento social.

Igualmente se puede entender que el modelo de la multidimensionalidad de la geografía contribuye articular los ejes expuestos en los lineamientos curriculares, implementando actividades de articulación de identificar, especializar y explicar los problemas y hechos relevantes que, desde el punto de vista histórico, económico, políticos y ambientales, fundamentan la formación del pensamiento y habilidades de desarrollo geográfico en el contexto contemporáneo.

Las críticas al manejo de lo L.C. (Lic.) surgen por la baja apropiación que los docentes hicieron de estos preceptos, los docentes tienden a parcializar el desarrollo de los temas o problemas sociales que se abordan en las aulas educativas. Los docentes se ven abocados a desarrollar actividades que requieren de la innovación y con ello el cambio de las prácticas de enseñanza.

2.2. Estándares Básicos de Competencias: Un modelo para homogeneizar y controlar las prácticas de enseñanza

Como se ha expuesto en el desarrollo del presente Capítulo, el estudio y comprensión de las prácticas de enseñanza a partir de la revisión documental, exige de acuerdo Eisner (1988) hacer una comprensión crítica de los documentos que soportan las Políticas Educativas y reformas del currículo de las Ciencias Sociales, entendiendo que el MEN ha querido definir criterios o puntos de referencia que direccionen el desarrollo de la docencia en las instituciones educativas en Colombia en el marco de las reformas impulsados por el modelo económico imperante, desconociendo el sentido de la denominada autonomía escolar, al establecer lineamientos y estandarización.

El MEN con el currículo oficial define en el año surgen en el 2004 una serie de criterios o sistemas de control y vigilancia, teniendo presente los docentes deben direccionar la planeación y desarrollo de las actividades en el marco de los Estándares Básicos de Competencias. Entiendo como un modelo hegemónico desde donde se exponen los temas, contenidos y conceptos que deben desarrollarse en todas las instituciones escolares. En este sentido, Esta el concepto de estándar, Niño. & Gama (2013), lo resumen así:

El término estándar es comprendido como un criterio que permite asumir un nivel de calidad en un producto o situación que se espera generalizar, usualmente puestos en el mercado. Ambos términos son yuxtapuestos a la educación desde los discursos de la industria y la economía que apoyan procesos de mejora al alcanzar consensos sobre lo que se espera de la producción. A juicio de Ravitch (1995), la creación de los estándares nacionales en Estados Unidos en 1990 recibe críticas debido a las siguientes características: Los estándares nacionales “deben ser mínimos, reducidos a su más bajo común denominador, especialmente si son controlados por una agencia federal”. Este control es real, especialmente cuando son elaboradas por un Consejo Político, más aún cuando las Leyes tienen una representación histórica en pobres desempeños en la educación (Niño. & Gama, 2013:186)

El currículo oficial encuentra en la definición anterior, el estándar se definen como criterios o referentes promueven la búsqueda de la calidad educativa, estableciendo una serie de parámetros o sistemas de controles reconocidas con las denominadas “rutas que deben cumplir las instituciones escolares” durante el desarrollo de las actividades académicas, exigiendo el logro de los aprendizajes esperados en el marco de las políticas y orientaciones curriculares; los cuales han sido objeto de revisión y evaluación crítica por parte de los docentes, para determinar el alcance y propósito de las mismas.

Otra característica identificada en los Estándares Básicos de Competencias se centra en el desarrollo de actividades que garanticen la aplicación de los contenidos en el marco del contexto local, regional, nacional e internacional. Los docentes deben romper con el esquema tradicional, con una mirada reflexiva; es decir, un cambio de actitud frente a la forma de abordar el conocimiento y de concebir la enseñanza, en dónde los docentes buscan darle sentido a lo que enseñan.

En este sentido, se evidencia que las reformas impulsadas con los LC y EBC, son referentes que pueden ser explicados, bajo dos miradas; por un lado, como un entramado de relaciones que se suscitan al interior de la escuela, mediante normas, orientaciones, circulares para garantizar el modelo de homogeneización de saberes que los docentes deben promover en las prácticas de enseñanza. De otro lado, comprender que el proceso de articulación de los LC y EBC, están supeditado por un sistema de control y vigilancia del Estado sobre las instituciones escolares, mediante la estandarización del sistema de evaluación promovido por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Se aclara que los Estándares Básicos de Competencias (EBC); proporcionan un esquema complementario a los L.C., exponiendo el qué y el cómo en el manejo de las disciplinas escolares desde el currículo. Propuesta caracterizada por definir tres tipos de escenarios pedagógicos, en la organización y planeación de las prácticas de enseñanza. La primera se caracteriza por abordar son las relaciones de la historia y las culturas, la segunda centrada en el estudio de las relaciones espaciales y ambientales, y por último las relaciones político-éticas.

Se identifica que los Estándares tienen una apropiación y sentido de los conceptos de las disciplinas del área de las ciencias sociales, mediante el desarrollo de competencias y habilidades para la consolidación del pensamiento crítico y científico. Se debe resaltar que los EBC, es un documento que brinda una ruta para promover la búsqueda de una renovación de las prácticas de enseñanza de las disciplinas escolares; y desde los ejes articuladores (LC), se garantiza una relación de los contenidos con las preguntas problematizadoras, exponiendo qué temas y bajo qué criterios se pueden enseñar y aprender.

Otro aporte importante en la revisión documental de los Estándares Básicos de Competencias, es como esos reflejan la concepción del Estado por establecer mecanismos de orientación, seguimiento y control a un modelo neoliberal hegemónico en la consolidación de una educación estandarizada, centrada en resultados, en donde la trazabilidad de procesos conlleva a definir acciones de orden armónico, jerárquicas, fundamentadas en la racionalidad técnica y política, teniendo presente más lo formal que lo sustancial, y que termina sirviendo a los intereses e intenciones de quienes orientan el poder (Niño Zafra, 2006).

Se resalta en los EBC, se propone una reorganización de las funciones de la docencia, atendiendo los propósitos y fines de la Ley General de Educación, de donde emergen nuevas categorías enmarcadas en la denominada “Calidad Educativa”, consolidando un modelo centrado en la racionalidad instrumental, basado en un currículo academicista, olvidando el sentido y posición crítica del docente (Álvarez, 2001). Asimismo, la búsqueda de la calidad educativa define un marco de criterios que deben garantizarse en el desarrollo de las prácticas de enseñanza; en lo referente a la competitividad, el cumplimiento de logros y resultados de aprendizajes entre otros aspectos. En este sentido se resalta que:

En Colombia, a partir del 2002, el lugar predominante de los estándares define un modelo de educación impuesto que desconoce las diferencias entre los estudiantes, así como su contexto y las realidades locales, regionales, nacionales e internacionales. Este desconocimiento del contexto evidencia la homogeneización y el control a través de las evaluaciones nacionales e internacionales (Niño y Gama, 2013: 195).

En este sentido, Aldana y Caballero (1997), consideran que el proceso de estandarización de las prácticas de enseñanza, y los cambios suscitados en la estructura curricular, esta supedita por las relaciones de poder Estado – Escuela, en el marco de la historia social del currículo; mostrando que las reformas se ajustan a los intereses del Estado en la definición de elementos o rasgos en común que deben cumplir instituciones escolares, con acciones que converjan en la consolidación de una estructura y relaciones sociales que garanticen el dominio sobre la base social.

Lo planteado por estos autores sirven como referentes para estudiar, analizar y explicar cómo el Estado define la intencionalidad de las política y reforma curricular, al buscar consolidar una serie de requerimientos que se ajustan a las necesidades y expectativas del modelo económico capitalista; en este contexto Díaz (2010) agrega que:

Los estándares son planteamientos que surgen con el interés de responder a expectativas sociales para alcanzar la ‘calidad’ de la educación, también determinada por exigencias, intereses y necesidades sociales, partiendo del supuesto de que un “sistema educativo no es de calidad si no transmite conocimiento socialmente válido, que responda a las demandas que el cuerpo social hace a la educación. A sabiendas que el término estándares hace parte del vocabulario de los procesos técnicos y fabriles que vienen siendo insertados en los sistemas educativos con un interés meramente político y económico, se convierte en referente para la evaluación externa que se aplica a los estudiantes e instituciones, en aras de la medición y clasificación y con fines posiblemente discriminatorios, al no reconocer las múltiples variables y bienes simbólicos que interactúan en la escuela (Díaz, 2010:223)

Todas estas reformas permiten entender que desde los documentos oficiales se define el interés por cumplir las orientaciones e intereses del modelo hegemónico; por tanto, los Estándares de Competencias Básicas en Ciencias Sociales (ECBCS), tienen como finalidad que los estudiantes desarrollen habilidades científicas y generen capacidades para estudiar, comprender y resolver problemas (saber, saber hacer y ser), desde los conceptos y contenidos pretenden a juicio del MEN debe ser entendida como una política que busca consolidar “las acciones concretas de pensamiento y de producción requeridas para alcanzar los estándares por conjuntos de grados están desglosadas en tres columnas, buscando con ello que a través de su formación en ciencias todos los niños, niñas y jóvenes vivan un proceso de construcción de conocimiento” (MEN, 2006:113).

En la medida que se revisan y analizan los intereses políticos e ideológicos de estos documentos, se debe reconocer que la estandarización de los procesos, implica que las instituciones escolares, al igual que los docentes ajusten su formas de planeación y desarrollo de los procesos a una metas y propósitos en común -pruebas institucionalizadas y estandarizadas- y al revisar los EBC, se aprecia un conjunto saberes de referencia que todos los niños y niñas deben saber en cada uno de los conjuntos de grados organizados desde el grado primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno, décimo a undécimo.

Una vez más se ratifica el interés político de lo EBC lo expuesto por Noguera y Castro (2003), al considerar que los estándares se conciben como dispositivos de control que se utilizan para direccionar los resultados esperados. Se consideran como una respuesta concreta a los procesos de globalización e internacionalización del currículo. Reforma curricular reconocida como una estrategia para controlar y medir “lo que acontece en la escuela, vista como el espacio de reproducción de un currículo técnico-academicista y, consecuentemente, una evaluación técnico instrumentalista, diseñados para favorecer a quienes detentan el poder y esperan que el modelo de desarrollo neoliberal” (Díaz, 2010:118).

Estas orientaciones proponen unos criterios mínimos o referentes que se deben incluir en el plan de estudio, para que los docentes consoliden los aprendizajes deben aprender, estudiando desde las aulas los problemas del contexto local y nacional (Álvarez, 2003). De otro lado, se reconoce que los Estándares Básicos de Competencias constituyen la columna vertebral del currículo escolar en las instituciones escolares; orientando las acciones y criterios que los docentes deben desarrollar desde las prácticas de enseñanza. Como también, el interés por consolidar la interdisciplinariedad desde las Ciencias Sociales, y tienen unos fundamentos teóricos expuestos por Camilloni (1994); Santisteban (2011); al promover unos enfoques teóricos de la enseñanza aplicada en la práctica y solución de problemas locales.

Otra característica identificada en el documento oficial EBC; esta relaciona con la definición de una estructura conceptual claramente diferenciada por tres columnas que exponen qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar; y con ello, definir el sentido de los ámbitos de formación y las habilidades de pensamientos que se requieren para consolidar los propósitos y la consolidación del conocimiento científico social; facilitado que los docentes promuevan que los estudiantes desarrollen habilidades para estudio y generación de conocimientos sociales, teniendo presente qué:

[...]las tres columnas se refieren a la manera de aproximarse al conocimiento como lo hacen los científicos, el manejo de los conocimientos propios, bien sea de las ciencias naturales o de las ciencias sociales y el desarrollo de compromisos personales y sociales (MEN, 2006: 114).

Al revisar en detalle lo expuesto por el MEN (2006), se expone cada una de columnas, ellas definen la posibilidad de enseñar y aprender conocimientos de las disciplinas de las Ciencias Sociales, y en particular el manejo de los conocimientos que favorezcan el desarrollo del pensamiento histórico y espacial por parte de los estudiantes, con el propósito de consolidar habilidades de aprendizaje para la construcción de conocimientos sociales, buscando que los docentes desarrollen acciones que favorezcan el desarrollo del pensamiento que consoliden el pensamiento científico en los estudiantes.

Así mismo, las reformas curriculares imponen una serie de cambios en la planeación y desempeño de las prácticas de enseñanza, buscando un mejor sentido e importancia del área de las Ciencias Sociales en la formación ciudadana. De igual forma, requiere de un cuerpo de docentes formados y cualificados para afrontar estos retos expuestos en estas orientaciones y los contenidos en el marco de la estructura de los Estándares y Ámbitos de formación, fundamentados en la necesidad de aplicar acciones concretas para el desarrollo del pensamiento que favorecen la consolidación de habilidades de pensamiento (procedimentales, cognitivos y actitudinales).

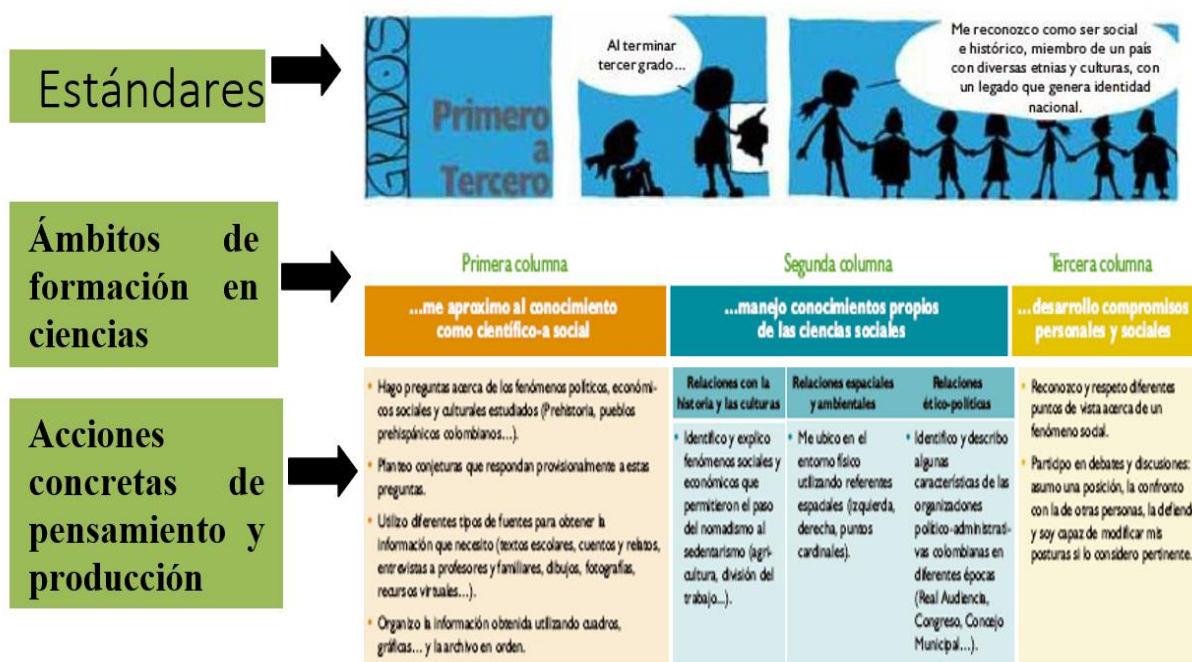
Un tercer componente que se identifica en el documento que referencia, se centra en entender que la estructura de los EBCS, define los criterios para organizar de una forma consistente la Coherencia horizontal y vertical de los estándares, impulsando la necesidad de integrar y articular una serie de procesos orientados en consolidar un entramado orientado en lograr comprender la trazabilidad mostrada en los documentos para la implementación en la búsqueda de una enseñanza consistente de los contenidos en las ciencias sociales, teniendo presente qué:

La estructura dada a los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales exige una lectura horizontal que parta de la columna de la izquierda (me aproximo al conocimiento como científico social o natural) para concebir metodologías y procesos que pueden utilizarse para que los estudiantes se aproximen a los conocimientos de las ciencias (segunda columna) con los métodos, rigor y actitudes propias del trabajo de los científicos. A su vez, para valorar y utilizar los conocimientos son necesarios unos compromisos personales y sociales. De otra parte, los estándares guardan una coherencia vertical (por grupos de grados) respondiendo así a niveles crecientes de complejidad, lo que se refleja tanto en las formas de aproximarse al conocimiento, como en los conceptos propios de las ciencias y los compromisos personales y sociales (MEN, 2006:115).

Al revisar el documento, se encuentra la necesidad de secuenciar contenidos con metodologías coherentes con los grados y niveles; teniendo presente las orientaciones que promueven la necesidad de consolidar la Estructura de los Estándares Curriculares, las orientaciones expuestas en la Ley General 115 de 1994: de (primero a tercero, cuarto a quinto, sexto a séptimo, octavo a noveno, décimo a undécimo), que están expuestos en las tablas que presenta el documento oficial (Ver Figura 4). Al revisar el texto, se aprecia en la parte superior la formulación de un texto que recoge el sentido de los estándares generales de los contenidos que los niños deben saber y saber hacer en cada grado.

Se tienen entonces que la importancia de los contenidos mínimos, consolida una serie de procesos que los docentes deben implementar para garantizar los aprendizajes que se requieren en el área de Ciencias Sociales. Estos elementos se aprecian en la figura 4 el MEN (2006), en donde se propone una estructura en Estándares Básicos en Competencias que refleja un esquema que tiene presente la coordinación de “acciones concretas”; es decir una ruta donde se consolida la homogeneización de los procesos en las instituciones escolares en cada uno de los grados y la consolidación de sistemas de desarrollo de habilidades de pensamiento (saber, saber hacer y ser).

Figura 4. Estructura en Estándares en Ciencias Sociales



Fuente: Estándares Básicas de Competencia MEN (2006)

La figura anterior, permite identificar el interés del MEN por establecer un modelo hegemónico, indicando al profesor: lo que debe saber y saber hacer el estudiante en el área de Ciencias Sociales y los niveles de formación en las instituciones educativas de Colombia. Igualmente es un documento que promueve la formación crítica de los niños, generando un mayor compromiso frente a las realidades sociales locales, regionales y nacionales.

Un aspecto importante de este esquema radica en reconocer que los estándares organizan y promueven la búsqueda de resultados y logros específicos, en dónde prácticas de enseñanza desde un escenario puntual que demarcan un modelo a seguir basado en ocho ejes sobre el cual se deben buscar rutas para integración y adoctrinamiento de contenidos de las diferentes disciplinas del área de las ciencias sociales. Para el caso de la enseñanza de la geografía el eje -Relaciones espaciales y ambientales- favorece la reflexión de la enseñanza de conceptos y contenidos que promueven la comprensión de hechos y fenómenos espaciales. Aun cuando los Lineamientos presentaron en su planteamiento una línea similar, en los Estándares hubo una preocupación más clara por la organización temática, aspecto que los ejes generadores no lograron (Ruiz, 2018:47).

De otro lado, se debe tener presente que el artículo 23 de la Ley 115 de 1994 reconoce la formación de áreas obligatorias, y para el caso de las ciencias sociales se tienen la historia, geografía, constitución política y democracia. Estas disciplinas se abordan con el eje - Relaciones espaciales y ambientales- determinan las prácticas de enseñanza, teniendo en cuenta algunas acepciones del estudio de la geografía; es decir, articular la relación del hombre con el medio, paisaje, territorio, región, lugar. Considerado como un producto de la construcción social y cultural, como parte de la vida cotidiana, la imagen y percepción que se tiene de la realidad vivida y percibida (Dollfus, 1976).

La revisión de estas relaciones es importante para promover no sólo el sentido a los contenidos e importancia que tienen con el contexto socio cultural, sino también establecer un modelo de - Relaciones con la historia y las culturas- integrado el segundo eje propuesto, analizando y comprendiendo las relaciones con el pasado, presente y futuro de la sociedad dentro del contexto espacial. Teniendo presente la presencia de la diversidad ambiental, cultural y formas de expresiones de la diversidad de regiones en Colombia. Un cuarto elemento de importancia en el análisis de los contenidos o conocimientos de las ciencias sociales permite identificar una serie de conceptos es la posibilidad de enfocar las prácticas de enseñanza desde el estudio y comprensión del paisaje geográfico, dimensiones relacionadas con un núcleo de contenidos de la geografía física, económica, en la comprensión de lo local, nacional e internacional (Ver figura 5).

2.3. Manejo de conocimientos propios de la Ciencias Sociales

Como se observa en la figura 5. la propuesta del MEN (2006) expone la integración de la estructura conceptual de las disciplinas del área de las ciencias sociales; y con ello la presencia de una serie de contenidos y conceptos implícitos en las diferentes relaciones (historia y las culturas; espaciales y ambientales; ético-políticas). Esta tendencia se consolida con la presencia de las tres relaciones (espaciales y ambientales; la historia y la cultura; ético- políticas), promoviendo un manejo del conocimiento muy diferentes de las ciencias sociales, al propuesto en los 8 ejes propuestos en los L.C., definiendo temas concretos que favorecen la interdisciplinariedad e integración de saberes del área.

Figura 5. Organización de los Estándares CS MEN (2006)

Relaciones ético- políticas	Relaciones con la historia y las culturas	Relaciones espaciales y ambientales
Presenta los nexos con el pasado y las culturas, de modo que los estudiantes puedan ubicarse en distintos momentos del tiempo para analizar la diversidad de puntos de vista desde los que se han entendido y construido las sociedades, los conflictos que se han generado y que han debido enfrentar, y los tipos de saberes que diferentes culturas han producido con el devenir de los años y los siglos.	Presenta conocimientos propios de la geografía y la economía para entender diversas formas de organización humana y las relaciones que diferentes comunidades han establecido y establecen con el entorno natural y económico para sobrevivir y desarrollarse.	Aborda de manera particular, la identidad y el pluralismo como conceptos fundamentales para comprender y asumir el estudio de las instituciones y organizaciones sociales y políticas, en diferentes épocas y espacios geográficos

Fuente: Ejemplo de la organización de los Estándares CS MEN (2006)

Es de resaltar los fundamentos teóricos y prácticos presentes en los Estándares Básicos de Competencias, que exponen una clara diferencia con los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales (2002); como una opción diferente de abordar los contenidos escolares; en este sentido, los documentos oficiales se entienden como orientaciones que definen qué y cómo se debe enseñar las ciencias sociales; es decir, reconocerlo como un dispositivo del Estado para el manejo y aplicación de la integración de las disciplinas escolares. Es necesario reconocer las diferencias que existen entre los L.C. y los E.B.C.S, para lo cual Arias (2014), aclara qué:

[...] Por cuanto los primeros propendieron hacia una enseñanza más holística e integradora a partir de problemas y ejes generadores, y no postularon desarrollos temáticos por grado, mientras que los Estándares enfatizaron en contenidos específicos por ciclo académico y presentaron una adaptación de la conocida estructura migrada del currículo español de procedimientos (“me aproximo al conocimiento”), conceptos (“manejo conocimientos propios de las ciencias sociales”) y actitudes (“desarrollo compromisos personales y sociales”)(Arias, 2014: 139).

En efecto, se puede evidenciar en el documento de EBCS la organización y presencia de los conocimientos generales de las ciencias sociales, pero a la vez posibilita que las editoriales, presenten formas de organización de los contenidos por grados, y con ello elaboran propuestas para la integración de las relaciones (espaciales y ambientales; con la historia y la cultura y ético-política), de forma transversal en el desarrollo y cumplimiento de cada uno de los períodos académicos, y en cada uno de los grados, de acuerdo a la mirada de cada institución.

Se reconoce que este modelo presencia de las relaciones y contenidos, deben ir más allá de una serie de enunciados y contenidos que los docentes deben integrar con los ejes generadores expuestos en los LC; en donde las ciencias sociales tienen el compromiso de resignificar la enseñanza, formar integralmente los niños y niñas, interpretando las realidades del mundo global y los problemas en los cuales se encuentra inmerso Colombia, desde el punto de vista social, político, económico y ambiental.

Dicho lo anterior, la integración de las disciplinas debe tener presente además de la enseñanza de la historia y la geografía, la presencia de otros saberes del área de las ciencias sociales como son la democracia, filosofía, economía, antropología, sociología, en la búsqueda de la formación de competencias ciudadanas. Esta finalidad queda sujeta al interés y mirada del maestro, el cual debe planear y desarrollar actividades pedagógicas y didácticas que garanticen el cumplimiento de estos propósitos integradores del área de las ciencias sociales; esta situación es la que se reconoce como un marco de tensiones y disputas de saberes en el aula.

Estas orientaciones se deben implementarse en las escuelas para lograr homogenizar los procesos de aprendizaje, unificando una serie de elementos que deben ser implementados por los docentes en las prácticas de enseñanza, imponiendo un sistema de mínimos que deben prevalecer y con ello asegurar el control de los aprendizajes que se requieren alcanzar como competencias básicas, en un país donde prevalecen una amplia diversidad regional y cultural.

A modo de conclusión, la promulgación de los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares Básicos en Competencias (2006), son una respuesta a la intensión impuesta con el decreto 1002 de 1984 y la Ley General de 1994, de orientar la visión del currículo oficial del área de Ciencias Sociales, buscando afianzar el modelo de integración de la historia, geografía y democracia. Estas orientaciones definen elementos que fundamentan la trazabilidad de procesos y actividades bajo fundamentos legales y curriculares.

2.4. Derechos Básicos de Aprendizaje y la búsqueda de nuevas rutas en la enseñanza de la geografía

La revisión documental de las reformas curriculares que se han dado en Latinoamérica y Colombia, son el resultado de un escenario de medidas que han pretendido el sentir por cambiar la mirada “tradicional de las escuelas” y la búsqueda de la denominada calidad de la educación. Se reconoce que los referentes legales han configurado y establecido nuevos elementos para la consolidación de una relación directa entre LC, ECBCS y DBA, como un modelo de vigilar y evaluar el cumplimiento de estas políticas y reformas en el currículo escolar. Los DBA, de acuerdo se establecen como un conjunto de actividades y acciones adelantadas por los docentes y que son desarrollados por los estudiantes dentro y fuera del aula, para que se desenvuelvan en los contextos específicos de los centros escolares (MEN, 2016).

El MEN, define los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), como una política pública que “en su conjunto presentan un grupo de Aprendizajes Estructurantes grado a grado (de primero a once) y para un área particular. Se entienden los ‘aprendizajes’ como la conjunción de conocimientos, prácticas sociales y personales que favorecen transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social)” (MEN, 2016:6). El sentido expresado de estos propósitos, reiteran el interés por seguir consolidando una ruta para homogenizar o controlar a los docentes en los resultados esperados en el área de las ciencias sociales en las instituciones escolares.

Otra aproximación al concepto reconoce que los DBA también deberían ser comprendidos como un conjunto de conocimientos y prácticas que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de tal forma que más que ser prescritos para un grado, se configuren como intersecciones entre grados, en función de las condiciones y necesidades de los estudiantes” (MEN, 2016:7). Se busca ahondar la consolidación de una estructura curricular que promueva la articulación del currículo prescrito con el currículo implementado.

La revisión del documento evidencia una serie de contenidos organizados de forma sistemática y gradual exponiendo una serie de enunciados que se denominan aprendizajes estructurantes entre los diferentes grados. Demostrando el proceso de alineación y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales, con la definición de los Derechos Básicos de Aprendizaje, un proceso de articulación los LC y EBCS, teniendo presente que definen “rutas de aprendizaje” para que los estudiantes en el grupo de años y grados pueda alcanzar el cumplimiento de los EBCS.

En este sentido, se debe aclarar que los postulados expresados en la política pública que expone los DBA, estructuran una alineación con los LC y los EBCS, teniendo como eje la mirada secuencial de los aprendizajes en cada grado y en cada año. Aunque no se reconocen como una reforma curricular, el documento aclara que es una guía que orienta a los docentes en la construcción de -rutas o caminos hacia el desarrollo del aprendizaje- que pueden ser articulados con los enfoques, metodologías y estrategias definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (MEN, 2016).

Se reconoce que los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) son definidos como una política pública que en su conjunto presentan un grupo de Aprendizajes Estructurantes grado a grado (de primero a once) y para un área particular. Como política orientadora del MEN, las instituciones escolares y docentes del área de las ciencias sociales, encuentra una alternativa para mejorar el sentido de las prácticas de enseñanza, el compromiso de las instituciones escolares no solo para mejorar la calidad educativa, sino por consolidar “los aprendizajes y competencias que requieren los ciudadanos del mundo contemporáneo, que favorezcan las transformaciones cognitivas y cualitativas de las relaciones del individuo consigo mismo, con los demás, y con el entorno (físico, cultural y social)” (MEN, 2016:6).

Para el MEN (2016), los enunciados de los DBA se muestran como la acción del sujeto se amplía a otros campos de su actuación, y cómo se conecta a partir de estas acciones, con saberes ancestrales o tradicionales de nuestras comunidades. Otra aproximación al concepto reconoce que “Los DBA también deberían ser comprendidos como un conjunto de conocimientos y prácticas que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de tal forma que más que ser prescritos para un grado, se configuren como intersecciones entre grados, en función de las condiciones y necesidades de los estudiantes” (MEN, 2016:7).

Surgen voces críticas al modelo de los DBA de la versión 2015, es analizada, surgiendo en este escenario un cambio y articulación de los LC, DBC y DBA, mediante la aprobación y publicación de la versión 2016, en la cual se incluyen las mallas de aprendizaje en el área de las ciencias sociales, las cuales están organizadas por grados. En este sentido Diaz (2020), reconoce qué:

En esta oportunidad, las mallas de aprendizaje cambian su estructura, de tal manera que los DBA se organizan en cuatro categorías: espacialidad (ámbito geográfico y relaciones espaciales y ambientales), temporalidad (ámbito histórico), institucionalidad y DD. HH. (ámbito de las competencias ciudadanas) y culturalidad (ámbito identitario, cultural y étnico), que están en relación con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (EBCS), los cuales se habían categorizado en tres componentes: relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas (Diaz, 2020: 5).

De otro lado, se debe reconocer que, con las mallas curriculares, surge una propuesta y modelo de trabajo en las aulas escolares, como herramientas que permiten identificar los saberes básicos que se deben adquirir en los diferentes grados escolares, se busca definir un modelo que garantice la trazabilidad de los EBCS y LC para el área de las ciencias sociales en curricular. En este sentido, la propuesta de las mallas, buscaban cambiar el esquema de las prácticas de enseñar y aprender las ciencias sociales desde la perspectiva integradora, de los contenidos, conceptos y actitudes en cada uno de los grados.

Las prácticas de enseñanza encuentran en los DBA un compromiso de la escuela, por darle un sentido práctico al aprendizaje de las ciencias sociales no es formar geógrafos o historiadores; sino más bien, formar en la comprensión de los temas sociales. Tarea en la cual el maestro direcciona el sentido, la forma de interpretar y develar los acontecimientos y hechos que permiten hacer razonamientos lógicos sobre los problemas y temas que son de interés para la humanidad, Para ello considerar diversos los recursos didácticos y discursivos que propician el desarrollo de los aprendizajes significativos.

Al respecto, Pulgarín (2016), considera que “la geografía es la disciplina que integra un diálogo con las otras ciencias sociales, y desde un conjunto de conceptos disciplinares, enseñanza donde el diálogo es una condición y el encuentro entre los docentes una necesidad, en perspectiva de generar aprendizajes significativos” (p. 76). Hecho que benefician la articulación de los lineamientos, estándares y los DBA, en la llegada de la educación geográfica al aula escolar.

Se debe resaltar que los LC (2002), presenta una estructura curricular en dónde los docentes encuentran un escenario que direcciona la enseñanza en el área de las ciencias sociales; sus ocho ejes se reconocen como transversales a los diferentes niveles (básica y media). El sistema de ECBCS (2004), se define una ruta de los que se debe enseñar y de forma los estudiantes pueden desarrollar habilidades para ello (saber y saber hacer). Manteniendo el enfoque de integración de las disciplinas del área. Desde los DBA (2016), se busca establecer un modelo conductor y articulador del currículo en el área de las ciencias sociales, sobre el cual las instituciones escolares pueden organizar el qué se debe enseñar, el para qué y cómo se puede enseñar.

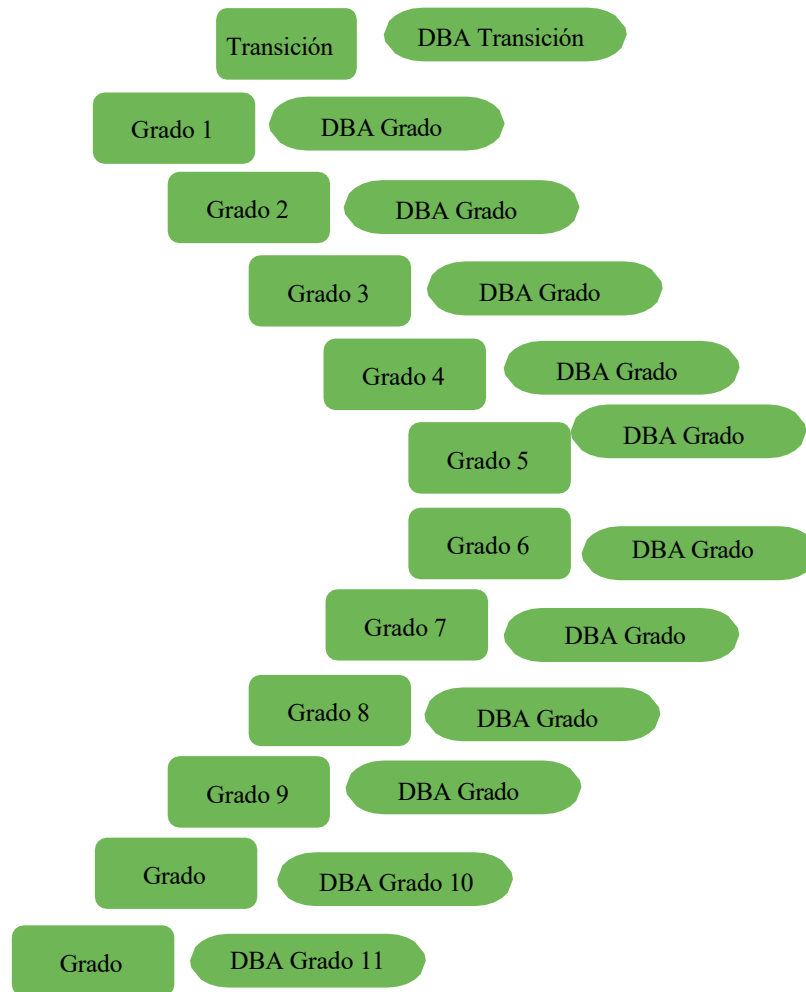
Ahora bien, recogiendo las expresiones, orientaciones y finalidad de los documentos oficiales, y de acuerdo con la investigación de Niño & Gamma (2013), se demuestra que hay una clara articulación de los documentos oficiales, con las prácticas de enseñanza y los procesos de evaluación en el área de las ciencias sociales en la educación básica y media, resumido así.

En Colombia, a partir del 2002, el lugar predominante de los estándares define un modelo de educación impuesto que desconoce las diferencias entre los estudiantes, así como u contexto y las realidades locales, regionales, nacionales e internacionales. Este desconocimiento del contexto evidencia la homogenización y el control a través de las evaluaciones nacionales e internacionales (Niño & Gama, 2013: 195).

Esta reflexión, ratifica que las orientaciones curriculares, permite entender cómo se organiza la trazabilidad del saber geográfico, mediante una serie de procesos y pautas que favorecen la articulación, alienación y confluencia de explicaciones sobre el cual confluyen explicaciones sobre las formas de organización, interrelación y consolidación de elementos que separan el sentido tradicional, memorístico y descriptivo de la enseñanza de la geografía, por otro, centrado en consolidar las competencias ciudadanas, desde el diálogo interdisciplinar entre los diferentes saberes sociales. La trazabilidad se puede evidenciar en el aula, a partir del modelo de flexibilidad propuesto por los DBA, ver figura 6.

Este esquema resume la búsqueda por parte del MEN de un modelo integrado de contenidos, por grados y niveles de estudios, que se puede inferir como una ruta detallada de los temas que se debe enseñar en cada uno de los cursos; incluyendo actividades que el docente puede implementar desde el punto didáctico, que de acuerdo con el documento oficial garantizan el logro de los objetivos propuestos en el proceso. Esta propuesta ratifica el interés del MEN (2016), por consolidar la homogenización de los aprendizajes mínimos que debe garantizar el docente desde las prácticas de enseñanza en el área de las ciencias sociales en todas las instituciones públicas o privadas que hacen parte del sistema educativo colombiano.

Figura 6: La trazabilidad de la enseñanza desde la propuesta de los DBA



Fuente; MEN (2017).

Al definirse una ruta de articulación o alineación de las políticas educativas que regulan el currículo de las ciencias sociales, se puede considerar que los DBA se convierten en un instrumento para garantizar la articulación de diálogo que ofrece una serie de elementos didácticos, conceptuales y metodológicos que le brindan a los docentes, una alternativa para resignificar las prácticas de enseñanza, que requieren de la mirada crítica y reflexiva, para hacer de la enseñanza y aprendizaje, un proceso significativo con sentido para aplicar en su entorno más inmediato.

En el caso de la enseñanza de la geografía, Davini (2008), lo resume como un acto de favorecer la capacidad de desarrollar una habilidad para la práctica; es decir, alcanzar la interiorización de lo enseñado y lo aplique a su realidad. La enseñanza de la geografía de una manera resignificada es una de las tareas a las cuales debe apuntarse la formación y cualificación de los docentes, aspecto que tienen un punto de orientación con los denominados en los DBA (2016). En este sentido Ruiz (2018), reconoce un avance porqué:

Es un documento mucho más explícito que los dos anteriores. Establece de manera precisa y más detallada la ruta de cada uno de los cursos, los temas a trabajar e inclusive presenta propuestas de actividades para que el maestro desarrolle. Se presenta como un conjunto de aprendizajes estructurantes que se definen como: "(...) un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas". Finalmente, señala que su importancia radica en que se plantean rutas para conseguir los objetivos trazados en los Lineamientos y los Estándares (p.51).

Las reformas educativas han impactado el sentido y configuración de las prácticas de enseñanza en Colombia, muestra que los contenidos de la geografía a diferencia de los LC y EBC, es mucho más amplia y clara en donde aparecen temas y conceptos de la ciencia geográfica. En este sentido, los DBA se reconocen como una orientación clara de lo que debe suceder en el aula, lo que se debe saber y saber hacer, a pesar la propuesta integradora expuesta desde la Ley General 115.

La revisión documental de los DBA muestra una serie de temas, contenido, metodología y situaciones que pueden desarrollar los docentes, aclarado el cómo enseñar y el qué enseñar desde el punto de vista didáctico, pedagógico y procedimental. Se reconoce que el área de las ciencias sociales permite analizar y comprender la forma como el docente debe implementar una serie de procesos de alineación de las políticas curriculares, la elaboración de documentos en las instituciones escolares como planes de área, planes de curso y desarrollo de las prácticas de enseñanza. Se aprecia que la enseñanza de las ciencias sociales permite formar el proyecto de nación, en la formación del ciudadano que requiere o en su defecto formar el recurso humano que requiere el modelo hegemónico imperante, emergiendo así el interés por estudiar y analizar si con todas estas reformas ¿Puede los estudiantes ver la realidad social de una manera integral o fragmentada desde el campo de las disciplinas escolares?

Como elementos de cierre, se encontró que los documentos que soportan la organización del currículo escolar y con ello la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, ha evidenciado una serie de rupturas y formas de consolidar y homogenizar las prácticas de enseñanza en las instituciones escolares, en la ruta hacia la denominada “calidad educativa”. En este sentido Arias (2015), considera que hay una desconexión entre los documentos normativos, teóricos y conceptuales y la estructura organizativa de las prácticas de enseñanza. Sus apreciaciones están fundadas en la necesidad de ajustar y cambiar la estructura de un currículo oficial que está impactando poco en los resultados obtenidos en las pruebas de evaluación Saber 11 que se aplica a los estudiantes de la educación media en Colombia.

De otro lado, los documentos que soportan las políticas educativas en Colombia, se aprecia el sentido y dominio de las reformas con sentido neoliberal, que han con llevado desde la privatización y mercantilización de la educación pública, dejando a un lado un lado el interés por consolidar un modelo que reconozca la educación como un derecho público al servicio de los habitantes del Estado, con la finalidad que ningún niño o niña quede por fuera del sistema.

La revisión de los documentos oficiales marca las rutas y requerimientos de la política pública en la planeación y desarrollo de las prácticas de enseñanza, permiten hacer un contraste con las fuentes teóricas expuestas en el Capítulo dos, en donde se expone el sentido epistemológico del desarrollo de las disciplinas escolares en el currículo de las ciencias sociales en Colombia. Así mismo, el análisis de las fuentes documentales establecidos por el MEN, proporcionan una visión en la comprensión en la comprensión de las categorías que emergen en la configuración de las prácticas de enseñanza en las aulas escolares.

En el desarrollo del trabajo se analiza cómo se presentan los contenidos relacionados con la enseñanza de las ciencias escolares en las aulas escolares, teniendo presente la forma cómo los planes de estudio direccionan el proceso de enseñanza -aprendizaje de acuerdo con las orientaciones establecidas por los DBA. Se intenta hacer una interpretación que ponga en contexto y a profundidad; el dialogo, presencia o en su defecto el ocultamiento de contenidos o disciplinas de algunas áreas de las ciencias sociales, en este caso la geografía escolar.

Cuadro 3. Los cambios de la legislación educativa y la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza de la geografía en Colombia 1994 - 2017)

	Lineamientos Curriculares (2002)	Estándares Básicos de Competencia (2004)	Derechos Básicos Aprendizajes (2016)	Ley 1874 de 2017
Fundamentos para el manejo prácticas de enseñanza de la CS	Documento aportó elementos teóricos y conceptuales que justificaron la mirada integradora de las ciencias sociales. En concordancia con la Ley 115, artículo 23, numeral 2, que la estableció como área obligatoria; es decir, historia, geografía, constitución política y democracia, en la básica y media.	El documento recoge lo establecido por la Real Academia de la Lengua Española, al definir un estándar como modelo, un patrón, norma, que sirve de referencia. Se estructura tres ejes que orientan la articulación y manejo de los conocimientos del área de las CS.	Es una propuesta que establece de manera una la ruta de cada uno de los cursos de una forma detallada, organizando los temas que los docentes deben implementar en las prácticas de enseñanza trabajar e inclusive presenta propuestas de actividades a desarrollar.	La presente ley tiene por objeto restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media.
Aspectos organización Curricular	Se definen como una guía a la resolución 2343 de 1996, en dónde se establecen los indicadores de logro en la búsqueda la integración del área de las Ciencias Sociales.	Los Estándares Básicos sustentan los procesos académicos, los contenidos que necesitan “saber y saber hacer”. Organizando el currículo alrededor de lo que se debe enseñar y las habilidades que los estudiantes deben implementar, a partir de tres ejes temáticos mostrando la necesidad de lograr la integración disciplinar.	El currículo prescribe la trazabilidad de los Lineamientos y Estándares, de acuerdo a los objetivos y contenidos que se proponen en el área de las Ciencias Sociales, a los cuales se asocian.	Definición de criterios para la organización curricular, para cumplir los requerimientos de la Ley 1874 de 2017 y las disposiciones de la Mesa Nacional para la Enseñanza de la Historia.
Presencia del saber geográfico	El saber geográfico está asociado a la forma cómo de planifican y definen los contenidos que explican los fenómenos socio espaciales, es decir a la experticia que tiene el docente en los procesos de enseñanza aprendizaje de elementos teóricos.	El docente planifica las prácticas de enseñanza teniendo presente: Relaciones espaciales y ambientales Relaciones con la historia y la cultura. Relaciones ético-políticas. La propuesta organiza un grupo de objetivos que debe lograr el estudiante en un ciclo grados (6- 7, 8-9, 10 y 11)	La enseñanza de la geografía sigue conservando el modelo de integración del área propuesta en la Ley 11 de 1994. Se define una estructura y secuencia por grados, definiendo los temas y aprendizajes que deben lograr alcanzar los estudiantes. La geografía encuentra una variedad de temas que permiten el diálogo con otras disciplinas del área.	

Fuente: Elaboración propia (2025), revista Educación y Cultura.

Surge un nuevo cambio en la enseñanza de las ciencias sociales con la Ley 1874 de 2017 con el objetivo de establecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina del área de las ciencias sociales en la educación básica y media. Se solicita ofertar la educación en Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales, sin que se afecte el currículo e intensidad horaria en áreas. Esta reforma define la importancia por organizar y proyectar la enseñanza de la historia de Colombia; para ello, se han definido por parte de la Comisión Asesora del Ministerio de Educación Nacional, ajustes en el marco de los lineamientos curriculares de ciencias sociales.

Todos estas estas reformas muestran un marco general de referentes curriculares sobre los que se planten los escenarios para la planificación y gestión de los docentes en el aula; teniendo presente los propósitos del Estado en la formación de una identidad nacional, la diversidad étnica, cultural, como también el desarrollo del pensamiento crítico, en la reconciliación y la paz de los colombianos.

CAPÍTULO III

FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA Y LA PRESENCIA DEL SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR PRESENTE EN LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES

CAPÍTULO III. LA FORMACIÓN DOCENTE EN COLOMBIA Y LA PRESENCIA DEL SABER GEOGRÁFICO ESCOLAR PRESENTE EN LOS PROGRAMAS DE CIENCIAS SOCIALES

El desarrollo de este capítulo se centra en mostrar cómo puede interpretarse la formación docente en Colombia y, en particular, la presencia del saber geográfico escolar en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales aprobados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Partimos de la premisa de que el currículo prescrito constituye un referente clave para comprender qué saberes se legitiman, cómo se organizan y con qué finalidades formativas se orienta la preparación de los futuros docentes. En este sentido, el análisis del lugar de la geografía permite entender no solo su peso como disciplina escolar, sino también su articulación con enfoques pedagógicos y didácticos contemporáneos.

La relevancia de estudiar este tema se sustenta en que, desde la década de 1980, las reformas en educación han redefinido el horizonte de la formación docente y del currículo escolar en Colombia. Tales transformaciones han incidido en los contenidos, los enfoques y las competencias esperadas en la formación inicial, así como en los modos de interpretar el territorio, la ciudadanía y la diversidad sociocultural. Analizar la presencia del saber geográfico en los programas de formación permite, por tanto, reconocer las continuidades y rupturas en la manera como se enseña y se piensa la geografía escolar, y cómo ello impacta el desempeño profesional en las instituciones educativas.

El propósito central es demostrar que el saber geográfico está efectivamente presente en la formación docente desde los programas aprobados por el MEN, y caracterizar cómo se expresa: si como campo disciplinar, como saber didáctico, como eje transversal o como componente integrador de problemas socioespaciales. Con ello, se busca dar cumplimiento a uno de los objetivos de la investigación: identificar los contenidos, enfoques y finalidades formativas del saber geográfico escolar en los planes de estudio de Ciencias Sociales, y establecer su papel en la configuración de competencias para la enseñanza en el aula.

El capítulo se organiza en tres partes. En la primera, se expone de manera sintética la presencia de la formación geográfica en universidades de América Latina, ya sea en programas específicos de formación docente o en el área de Ciencias Sociales, con el fin de situar el caso colombiano en un horizonte regional. En la segunda, se analiza la importancia y relevancia que adquiere la formación geográfica en Colombia dentro de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, examinando en detalle la presencia del saber geográfico en seis programas seleccionados. En la tercera, se discute el sentido del currículo escrito (planes de estudio, perfiles de egreso, microcurrículos) y se valora la relación entre el saber disciplinar y el saber didáctico en los procesos de formación docente.

Estudiar la formación geográfica en los programas de Ciencias Sociales es crucial porque proporciona las bases para el desempeño docente en el contexto escolar. La comprensión del espacio geográfico, las relaciones sociedad-naturaleza, el ordenamiento territorial y las problemáticas socioambientales actuales demanda de los docentes capacidades analíticas, didácticas y éticas para traducir estos saberes en experiencias significativas de aprendizaje. Asimismo, el énfasis en la geografía escolar incide en la construcción de ciudadanía, el reconocimiento de la diversidad territorial y cultural, y la lectura crítica del entorno local, regional y nacional.

En el marco de las reformas curriculares colombianas, la geografía ha transitado de enfoques centrados en la descripción de paisajes y lugares a perspectivas que privilegian el análisis de procesos, escalas y problemáticas, así como el desarrollo de competencias para la interpretación del territorio. Este cambio exige que la formación docente articule sólidamente el saber disciplinar con el saber pedagógico-didáctico: diseño de secuencias didácticas, uso de cartografía y geotecnologías, trabajo con estudios de caso, proyectos de aula y evaluación formativa. De ahí la necesidad de identificar en los programas de formación no solo la presencia nominal de cursos de geografía, sino el modo en que sus contenidos y metodologías dialogan con las demandas contemporáneas de la escuela.

Uno de los aportes de este capítulo es el reconocimiento del sentido y estructura del currículo escrito en las Licenciaturas en Ciencias Sociales, lo que permite establecer la presencia y el peso del saber geográfico en la formación docente, así como sus articulaciones con la didáctica específica. Este examen contribuye a proponer criterios para fortalecer la formación inicial: actualización de contenidos, integración de enfoques críticos y socioespaciales, incorporación de herramientas cartográficas y digitales, y consolidación de vínculos entre teoría y práctica. En suma, la interpretación de la formación docente desde el prisma del saber geográfico escolar ofrece claves para comprender cómo se configuran los perfiles profesionales y cómo pueden responder, de manera pertinente, a los retos del currículo escolar colombiano en transformación.

3.1. Saber geográfico escolar presente en la formación docente en los Programa de Ciencias Sociales en Colombia

En Colombia, al igual que muchos países de América Latina, se han implementado reformas durante varias décadas que merecen ser estudiadas para la comprensión de la presencia del saber geográfico en la organización de las disciplinas escolares en las escuelas. En efecto, a partir de 1991 comienza un período de reformas en el sistema educativo colombiano que impacta la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones educativas (básica y media) como en el superior. Estas reformas nos invitan a conocer los cambios en la educación geográfica; en especial, entender cómo la geografía ha venido consolidando sus enfoques teóricos y metodológicos que impactan su enseñanza y aprendizaje a nivel universitario y en las organizaciones escolares.

Se debe entender que algunos enfoques presentes en las instituciones escolares han venido transitando de modelos de enseñanza tradicionales, pasando a modelos diferentes en el manejo y aplicación de los conceptos asociados a su campo de estudio, reconocidos como innovadores. De otro lado, las reformas educativas y curriculares cambian las miradas memorísticas, por uno fundamentado en el análisis, explicación y aplicación de conceptos para el mejoramiento de las relaciones del hombre con su contexto; en este sentido, los cambios han marcado rupturas que impactan las prácticas de enseñanza, que favorecen la formación ciudadana en el marco de los cambios que emergen en el mundo contemporáneo.

En el presente capítulo es de interés para el desarrollo de los objetivos de la tesis doctoral, porque está centrado en comprender la relación existente en las reformas educativas con los componentes disciplinares de los currículos universitarios dedicados a la formación docente y la consolidación del perfil profesional. Así mismo se reconoce que los componentes didácticos y pedagógicos se convierten en fundamentos básicos en la formación docente en Colombia, permitiendo comprender y caracterizar los elementos que intervienen en la organización, planeación y llegada del saber geográfico a las aulas escolares, como reformas y cambios que obedecen a los intereses de los movimientos políticos que ostentan el poder (Lebot, 1979).

Bajo este contexto, la geografía como ciencia al servicio del hombre, ha identificado la necesidad de reorientar los contenidos y la forma como esta se enseña en las aulas de clase, Auspiciado por el afianzamiento del sistema capitalista, fortalecido por el auge de la sociedad de consumo, tendencia, que se ha convertido en motivo de preocupación para la comunidad académica; que tiene la misión de formar un individuo consciente de los cambios que el hombre ha producido en el ambiente y que además de esto, esté en la capacidad de buscar y proponer soluciones para afrontar problemas como el cambio climático o la sobrepoblación del planeta (Pulgarín, 2016; Xouto, 2011).

Estos autores define nuevos campos emergentes que impacta y resaltan la importancia del estudio de las prácticas de enseñanza, como también la necesidad de hacer reconocimiento del pensum de algunos *Programas de Formación Docente en Colombia en Ciencias Sociales*, con el propósito de identificar la presencia del saber geográfico en el currículo universitario en Colombia, analizando y comparando algunas características de los procesos de formación profesional de los Licenciados en Ciencias Sociales. Esta revisión documental sobre los perfiles profesionales permite obtener un contraste de los programas de formación en Colombia, de acuerdo con los estándares y niveles de formación de otros países de la región (Arias, 2014; Arias y Ruiz 2013; Guerrero, 2011).

Se aclara que en el Capítulo IV se mostraron algunos elementos que permiten comprender la consolidación del currículo, como una respuesta burocrática impuesta desde la mirada hegemónica de organizaciones y países extranjeros, proceso que ha develado experiencias, intenciones y diversos significados al querer homogeneizar toda la población; “indistintamente de zona rural o urbana, clase alta o baja; acciones consideradas benévolas para la cultura dominante, para los economicistas, para las élites, aunque con resultados diversos para las clases bajas y altas del país, disgregadas, pero también irradiadas por sus intenciones en las instituciones educativas de básica, secundaria y media, laboratorios del currículo”(Pineda & Loaiza, 2017, pág. 152).

Es importante reconocer que las reformas educativas y curriculares han marcado el interés por definir un modelo de enseñanza en las instituciones educativas, tema que está soportado en los aportes teóricos de la historia de las disciplinas escolares y la construcción social del currículo expuestos por Goodson (1991); Chervel (1991) y Viñao (2006), quienes centran su análisis en el currículum; y desde allí, entender la consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de las disciplinas tradicionales como la historia, geografía, filosofía, economía y la política.

En este sentido, la configuración del currículo escolar y la formación docente, tienen presentes las tendencias políticas, teóricas, económicas y tecnológicas, que han impactado la organización e implementación de cambios en las reformas curriculares de los programas de formación docente en Ciencias Sociales, entre las cuales se tienen la aprobación del decreto 1710 de 1963, estableciendo un modelo de organización de las ciencias sociales, en los que se reconoce como disciplinas dedicadas a los *Estudios Sociales*, enfocando la enseñanza de la historia y la geografía (enfoque disciplinar); “pasando a un cambio trascendental en la configuración del diseño curricular en las ciencias sociales escolares, con la integración de disciplinas en 1984 con el Decreto 1002” (Fernández & Ochoa, 2014: 286).

Se aprecia de esta forma que las reformas en el currículo escolar desde 1963 a 1984 marcan un sentido sobre la relevancia y presencia de la geografía, la cual inicialmente es una disciplina independiente, y posterior se integra con la historia y la democracia. Esta fusión a juicio de Delgado (1989), resalta que quienes planearon los planes de estudio no le prestaron la suficiente importancia a la geografía, con lo cual han constreñido el amplio saber de la disciplina a la dimensión del marco físico, reduciendo su capacidad de interpretación al diluir sus fundamentos científicos en una falaz integración en el área de ciencias sociales (Delgado, 1989:3).

Esta transición y ruptura epistémica de la geografía en el currículo escolar, marca un gran desafío a los docentes de Colombia, quienes se ven abocados a implementar nuevos elementos didácticos y pedagógicos para asumir el reto de mejorar las prácticas de enseñanza. Esta necesidad conlleva al MEN (2015) a definir nuevos fundamentos orientadores desde el punto de vista epistemológico, pedagógicos y curricular promover un nuevo modelo de las ciencias sociales teniendo presente qué:

Las transformaciones de la enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia como un cuerpo de conocimientos cruzado por varias demandas, dónde diversos actores inciden en su decurso. Se trata de rastrear un saber pedagógico en articulación con los procesos sociales y políticos (políticas educativas), social (crisis de algunos sectores), cultural (modernización de la escuela), ideológico (reivindicaciones que hacen los académicos universitarios) o estrictamente pedagógico (demandas específicas de los docentes o ajustes en los libros de texto) (Gómez, 2015:135).

Lo expuesto nos invita a realizar una revisión longitudinal y transversal de las reformas curriculares, identificando y explicando cómo se definen componentes que marcan la presencia el saber geográfico en el currículo escolar, está direccionado por lo que los profesores hacen en las aulas escolares, y cómo están marcado por lo que éstos reciben desde los programas de formación como licenciados; y con ello resaltar el sentido del oficio de enseñar. Proceso que merece ser abordado a partir de la historia de la enseñanza de las disciplinas escolares; y como la enseñanza de la geografía ha sido un tema de interés y discusión en la construcción de los perfiles de formación docente en Colombia.

Es importante resaltar que la Unión Internacional Geográfica (UGI) se ha dedicado a comprender la enseñanza de la geografía en América Latina, organizando encuentros de geógrafos de América Latina, quienes han logrado reunir desde 1987, a más de 360 ponentes interesados en rescatar la validez científica de la geografía (Castañeda, 2003). Estos eventos son de importancia, como punto de encuentro para reconocer los hechos que marcan la presencia del saber geográfico en las instituciones escolares de la educación básica y media, como también exponer los trabajos realizados desde las trayectorias docentes; y en especial, por la formación docente recibida en las instituciones de educación superior.

Esta tendencia induce entender la importancia por revisar los currículos universitarios en la formación docente en el campo de las ciencias sociales, para identificar, las tendencias didácticas, pedagógicas, y el desarrollo de las tecnologías de información y comunicación; como también los problemas globales y algunos rasgos típicos de las realidades locales, tendencias que están marcadas por las orientaciones del MEN que determinan el sentido de las políticas educativas (Fernández & Ochoa, 2014).

La revisión de los perfiles profesionales y la presencia del saber geográfico en los procesos de formación docente ha sido un tema que se ha abordado por grupos académicos preocupados por mejorar la enseñanza de la geografía en las instituciones escolares, analizando que las reformas educativas exigen y demandan por una resignificación de la enseñanza, en el marco de los nuevos avances presentes en muchos países de América Latina, reconociéndose qué:

Muchas de las investigaciones realizadas por los geógrafos docentes de América Latina, han señalado que hasta el presente la enseñanza de la geografía ha sido enmarcado en un currículo rígido, reducido a la repetición mecánica del discurso teórico por parte del maestro, haciendo de esta enseñanza un cúmulo de información repetitiva, memorística, parcelada y aislada del contexto actual, esto significa que...el modelo educativo tradicional muestra signos severos de agotamiento en lo conceptual, pedagógico, organizativo y funcional con una marcada centralización y exceso de burocratización...es decir la escuela se ha limitado a informar dejando de lado la formación...del estudiante...en el desarrollo de su personalidad, el fomento de valores, la actitud crítica, la formación de hábitos y sobre todo la posibilidad de vivir en sociedad...(Aponte, 1999: 2).

Esta mirada permite reconocer la presencia de los enfoques tradicionales, nos convocan a preguntarnos ¿Qué están haciendo las instituciones universitarias en la formación docente? Las respuestas a este interrogante permiten definir y exponer la coherencia entre los programas de formación de educación superior y cómo estos se articulan a los requerimientos educativos de las instituciones escolares (educación básica y media). en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales.

Esta postura justifica la revisión y análisis de los procesos de formación docente en América Latina, y para el caso de Colombia, el Consejo Nacional de Acreditación define los lineamientos, autorregulación, organización y procesos de acreditación de los Programas de Licenciaturas en el campo de la educación, exponiendo las características del perfil de los egresados en cada uno de los programas aprobados por parte del MEN. Elementos que denotan el papel del Estado en la definición de criterios ideológicos y políticos de la organización y prestación del servicio público y privado de la educación en todos los niveles.

Por lo anterior, el análisis documental, soportan el interés por explicar que durante las últimas tres décadas en América Latina, han surgido voces de reformas, innovación y transformación de la organización curricular y las prácticas de enseñanza; surgiendo una diversidad de trabajos de investigación liderados por diversas organizaciones y movimientos universitarios, dedicados a fomentar la investigación en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales; algunas de estas transformaciones muestran que este cambio emergen desde una enseñanza patrioter y romántica hacia una más cosmopolita (Carretero y Kriger 2004).

Importante reconocer que América Latina, la enseñanza de la geografía es un tema que se encuentra en discusión y estudio, lo cual ha permitido consolidar diferentes enfoques teóricos y metodológicos, y para hacer una descripción de los procesos de formación y la importancia de la geografía escolar, los aportes Gutiérrez (2009), en su texto *La Geografía en América Latina: visión por países*, documenta algunos cambios que se han dado recientemente (siglo XX – XXI) en el campo de la disciplina y su articulación en la consolidación del currículo escolar.

El autor del texto muestra que la enseñanza de la geografía se encuentra en un proceso de configuración en las instituciones escolares. En este sentido, expone que la República de Argentina, la geografía escolar durante muchos años logró avances importantes, y lo que la autora expone como un relego con la implementación de las políticas educativas implementadas a finales de los años 90, cuando se impone un proceso de integración escolar de la historia, geografía y educación cívica.

Ahora bien, para el caso de México, las universidades que ofrecen Licenciatura en Ciencias Sociales son dos: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad del Valle en México. La Universidad Nacional Autónoma de México, es un órgano colegiado propositivo que tiene como objetivos fortalecer las tareas sustantivas de la Universidad, en segundo lugar, promover la articulación entre sus diversos niveles, disciplinas y funciones académicas y tercero, propiciar el óptimo aprovechamiento y desarrollo de los recursos de las once facultades, una escuela, cinco institutos y cuatro centros que en él se integran. La Licenciatura en Educación Indígena tiene como propósito central formar cuadros profesionales que afronten crítica y creativamente los problemas de la educación indígena en contextos institucionales y comunitarios tanto rurales como urbanos y que sean capaces de producir, asesorar, acompañar y evaluar propuestas educativas más pertinentes en esos contextos (Domínguez, 2006); (Pacheco, 2020).

En lo que respecta al área de licenciatura en geografía en el país de México hay ocho universidades que ofrecen dicha carrera, entre las cuales se encuentra la Universidad Veracruzana, la UNAM, la Autónoma Metropolitana, la Autónoma del estado de México, la Universidad de Guanajuato y la Universidad Autónoma de Guerrero, como instituciones encargadas de promover y consolidar procesos de formación y consolidación de la formación de los docentes.

Para el caso de Argentina según Montañez, Negri, Demartini y Manchinelli (2005) en los siglos XIX y parte del XX, durante este período no se ofrecía la licenciatura en Ciencias Sociales, como ciencias humanistas y sociales ofertada desde programas separados por las disciplinas como: Historia, Geografía, Formación Ética, entre otras, dedicándose solo a la enseñanza mediante la memorización de contenidos, debido a que era lo que más se les enseñaba en estas escuelas. Al igual que en Colombia la década de los 90 es un período en la transformación de las políticas educativas; y fue así como en los años 1995, para el caso de las universidades, se dedicaron a la formación en el área de Ciencias Sociales por niveles, en este caso medio y superior, cumpliendo un papel fundamental lo disciplinar tal como había estado ocurriendo, pero empiezan a valorarse un poco más lo pedagógico.

Otra característica encontrada en Argentina es una transformación de la enseñanza a partir de 1991, con la reforma del gobierno de Carlos Menem, implementando la reforma denominada "*las bases de la transformación*", en el marco de la Ley de Financiamiento Educativo en 1992 y la Ley Federal de Educación en 1993" (Mínguez, 2014). Resaltando que este documento fue un soporte a las propuestas que proponían los organismos internacionales que propiciaban la 'descentralización' administrativa de la totalidad del sistema educativo transfiriendo todas las escuelas a las jurisdicciones provinciales.

Al revisar las universidades que ofertan la Licenciatura en Ciencias Sociales en Argentina, encontramos la de Formosa que cuenta con la Facultad de Humanidades y ofrecen Licenciatura en Geografía, profesorado en Geografía, profesorado en Historia, entre otras. Otra institución es la Universidad Nacional de la Plata que cuenta con una Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y ofrecen Licenciaturas en Geografía, Filosofía, Historia, Ciencias de la Educación, entre otras. La Universidad Nacional de Tucumán cuenta con una unidad académica llamada Filosofía y Letras, en la que ofrecen Licenciaturas de Geografía, Filosofía, Historia, entre otras. Se encontró que sólo 5 universidades ofertan la licenciatura en Ciencias Sociales: *Universidad Nacional de Quilmes, Universidad de Palermo, Universidad del Norte Santo Tomas de Aquino, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Torcuatto Di Tella.*

La revisión documental reconoce que una de las debilidades que poseen los docentes, es la falta de preparación pedagógica y didáctica en el programa de Ciencias Sociales, lo que dificulta que los maestros sepan bajar al nivel cognitivo de sus estudiantes los contenidos aprendidos en las universidades. Al respecto, Rosenberg (2011) en una entrevista a un docente, encontró que.

Me recibí en la Universidad de Buenos Aires de profesor de enseñanza media y superior pero mi formación fue bastante deficiente en lo didáctico-pedagógico. Los contenidos que recibimos en la Universidad están muy lejanos como para hacer una trasposición didáctica que permita bajarlos a los alumnos (p.46). Lo expuesto en este trabajo denota la importancia de estudiar las prácticas de enseñanza a partir de la revisión del peso académico y perfil profesional que se oferta desde las universidades latinoamericanas. Las universidades de Argentina tienen una fortaleza en la formación disciplinar, pero a la vez poseen dificultades en la transposición didáctica pues la ausencia de cursos de pedagogía dificulta enfrentarse a la realidad en el aula.

Al revisar la República de Panamá se evidencian dos universidades, la primera es Florida State University (FSU), que ofrece el programa interdisciplinario de Ciencias Sociales, y por otra parte, la Universidad de Panamá, (UP), que ofrece en específico un programa de postgrado en humanidades y ciencias sociales- Estos se caracterizan por ser Programas Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, diseñados para brindar una perspectiva integrada de las ciencias sociales sobre temas sociales, políticas públicas y asuntos públicos. Se ofrecen contenidos interdisciplinarios en estudios urbanos, política pública, servicio público, derecho y sociedad, emprendimiento social e innovación y estudios ambientales.

La Universidad de Panamá (UP), no ofrece el Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, ofrece un doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales, del cual hablaremos un poco. La universidad al igual que otras del país, ofrece los temas de estudio de las Ciencias Sociales por disciplinas, como: Licenciatura en Antropología, Ciencia Política, Economía, Filosofía e Historia, Geografía, Sociología.

Como se ha venido evidenciando en los programas identificados, cada una de las universidades revisadas, elabora sus planes de estudio enfatizando diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje; y con ello, las características del perfil profesional y el desarrollo de diferentes competencias en el desempeño profesional; en especial el rol como docentes en el campo de las ciencias sociales en las instituciones escolares. Para el caso de Costa Rica la formación docente se ha convertido en una categoría central de análisis de la didáctica de las ciencias sociales, en donde los niveles de formación primaria se centran en lo pedagógico; en cambio en la secundaria se enfatiza en el conocimiento de las disciplinas escolares (historia y geografía), mientras que las didácticas se convierten en el puente entre la pedagogía y las disciplinas (Dengo, 2013). Una de las características que destaca la formación profesional docente en Costa Rica, está dada por ser una carrera compartida, teniendo presente que la formación de los docentes es responsabilidad de la Escuela de Formación Docente, la cual aporta la formación pedagógica. De otro lado, se tiene que la Escuela de Historia y Geografía, que aporta la fundamentación teórica específica del campo de los Estudios Sociales.

Por lo anterior, se resalta que en la Universidad de Costa Rica UCR, la Licenciatura en Enseñanza de Estudios Sociales y Educación Cívica, promueve la búsqueda de un profesor de Estudios Sociales es un profesional con formación en los campos de Historia, Geografía, Cívica y Pedagogía, que le permiten ejercer la docencia a nivel de la enseñanza secundaria. Así mismo, se encuentra la Universidad Estatal a Distancia Costa Rica con la Licenciatura en la enseñanza de los estudios sociales y educación cívica, incorpora las tres áreas disciplinares que integran la carrera: pedagógica, ciencias sociales y formación integral.

Otro país de importancia es Chile con la Universidad Autónoma de Chile, la cual propone la formación de un docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, como un profesional centrado en la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, con una visión integrada de los ámbitos de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. En este sentido el profesional puede asumir el ejercicio docente en los niveles de Educación Básica y Media. La universidad ofrece la oportunidad al profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, seguir desarrollando su cualificación con estudios de postgrados (Magíster y Doctorado) en áreas de la Educación o directamente relacionados con la Historia, la Geografía, las Ciencias Sociales.

Se encontró que la Universidad de Santiago de Chile, ofrece la carrera de pedagogía en Historia y Ciencias Sociales y otorga el título de Licenciatura en Educación en Historia y Ciencias Sociales, para desempeñarse como futuros profesores de historia, geografía y ciencias sociales en la Enseñanza Media. La malla curricular aprobada está basada en un enfoque por competencias, organiza los cursos en módulos que contemplan la formación en el saber disciplinario, pedagógico, didáctico, teórico y metodológico y en el análisis de problemas de la realidad contemporánea.

Así mismo, la Universidad Austral de Chile, tiene el Programa de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de acuerdo con los componentes del currículo, la característica de la carrera es poder alcanzar un grado de profundización es la Licenciatura en Historia, por el mayor número de créditos asignados. Como profesor especialista en Historia y Ciencias Sociales puede trabajar en el sistema educativo-nivel básico, medio y superior.

En cuanto a la enseñanza de la geografía en Chile, se presenta la integración con los contenidos de la historia; en el currículo escolar se denominará “*Historia y Ciencias Sociales*”, lo cual demandará y les dará un mayor peso a los contenidos históricos. Esta reforma impacta la geografía escolar en una clara disputa con la enseñanza de los contenidos y saberes geográficos en los planes de curso y el desarrollo de actividades en las aulas escolares. Se reconoce que el sistema educativo en Chile, durante mucho tiempo utilizó textos que fueron elaborados por sus autores bajo la influencia de la escuela europea (González, 2005: 6529)

Al revisar las universidades de Venezuela, se identificaron tres instituciones que ofrecen la formación de licenciados en ciencias sociales; dentro las cuáles se resalta la Universidad Católica Andrés Bello, con dos sedes; la principal en la urbanización Montalbán, en Caracas; y la extensión de Ciudad Guayana, al sur del país. La oferta académica consta de ocho semestres lo que equivale a cuatro (4) años en forma presencial y tiene un máximo de 247 créditos. La estructura curricular de la universidad enfatiza en las áreas de la historia y la geografía, estas dos disciplinas son el eje central de los profesionales que se están formando.

Así mismo se encontró la Universidad Católica Cecilio Acosta, como una universidad privada de la iglesia católica, fundada en el año 1983 en la ciudad de Maracaibo. La oferta académica de esta universidad consta de ocho semestres o (4) años en forma presencial, pero también cuenta con la modalidad a distancia. Su máximo de créditos son 150 UC y su máximo de horas académicas semanales es de 194. La Licenciatura en Educación mención Ciencias Sociales, permite el desempeño profesional como profesor de Historia, Geografía y afines a la educación básica y en educación media, diversificada y profesional.

Por último, se identificó la Universidad Católica del Táchira (UCAT), de carácter privado, ubicada en San Cristóbal, capital del estado Táchira. La oferta académica de la (UCAT) consta de (5) años, pero cabe mencionar que los cursos que conforman el pensum de los licenciados en sociales no se dividen por semestre sino por año; por tanto, los cursos que normalmente se desarrollan en un semestre año, aplican para todo un año. El máximo de créditos que maneja la UCAT son 158 y la intensidad de horas semanales se divide entre horas teóricas y horas prácticas. El egresado como Licenciado en Educación, mención Ciencias Sociales, es un profesional de la docencia que podrá dedicarse en el área del conocimiento de las Ciencias Sociales articuladas fundamentalmente en lo histórico y lo geográfico.

Otro país de interés es Brasil, centrado en impulsar las escuelas de formación geográfica; y con ello reconocer la importancia que tiene la enseñanza de la geografía, es la Universidad de Río de Janeiro, institución considerada como un referente en el estudio e investigación de los campos de la educación geográfica. Cuenta con la presencia de grupos y revistas de divulgación científica que denotan el interés de esta universidad por consolidar comunidades científicas que impactan el proceso de formación docente a nivel de educación superior y el trabajo que se desarrolla en las aulas escolares.

Sus avances se consolidan en el período comprendido entre los años 1935-1970, cuando es implementada la universidad del distrito federal en 1935, incorporada por la universidad de Brasil en 1939 y transformada en 1965 en la actual Universidad Federal de Río de Janeiro, donde sus primeros geógrafos participan en la construcción de un específico Brasil moderno, bajo el principio que la enseñanza de la geografía debía establecer el equilibrio entre el desenvolvimiento físico, moral e intelectual de cada estudiante, es decir trazar una cultura de sentimiento, de espíritu y de carácter nacional (Castañeda, 2003).

Al estudiar la formación docente en Paraguay, se considera como un caso sui generis, que toma fuerza en los años 90 por el auge y aprobación de institutos para formar docentes, entendiendo que ser docente era una opción rápida y segura para la inserción laboral. Por esta razón el nivel académico de los docentes en Paraguay es muy bajo. (Wallder, 2016). Las medidas que se tomaron incluyen el área de la elección de los docentes como también en la preparación de los docentes, fue muy importante teniendo presente la necesidad de formar más a los docentes en el área de ciencias sociales, porque la formación avanza (Rivarola, 2000, págs. 23-24)

La formación de docentes es un tema interesante como política y exige del surgimiento de una pública en Paraguay, y con ello el surgimiento de universidades superiores como la Universidad Iberoamericana, Universidad Politécnica y Artística del Paraguay (UPAP) y el Instituto Nacional de Educación Superior “Dr. Raúl Peña”. Estos programas poseen componentes curriculares que se ajusta al proceso de enseñanza en las diferentes etapas y modalidades de Educación Media, Terciaria y Superior, dentro del campo de Ciencias Sociales.

Un país con una tradición diferente que ha consolidado la formación en el campo de las ciencias sociales y la geografía es Cuba, teniendo como antecedentes principales la inclusión de la Geografía en la Educación Superior a través de la Real Universidad de La Habana en 1844; con la Cátedra de Geografía e Historia. Posteriormente se crea la Cátedra Libre de Geografía en la Universidad de La Habana en 1924. Ésta logra incluirse de forma obligatoria en los planes de estudio de las Escuelas de Pedagogía, Filosofía y Letras. En 1934 se funda otra Cátedra de Geografía en la Escuela de Derecho Diplomático, denominándose Cátedra de Geografía Política, Social y Económica de Cuba.

Se consolida la Licenciatura en Geografía, con una duración de la carrera: 4 años, sus egresados tienen la misión de fomentar el desarrollo de la Geografía como recurso estratégico para el avance del país y la continuidad de la Revolución. Esta mirada política e ideológica favorece una mayor conciencia del poder de la educación para generar las transformaciones sociales y económicas que hacen competitivos a los países en el mundo actual.

Como se aprecia hasta ahora en muchas Facultades de Educación de América Latina, los programas de pregrado, en sus procesos de formación han pregonado algunas tendencias que marcan el sentido de la formación docente en el campo de las ciencias sociales, como un área interdisciplinaria, los estudios de Castañeda, (2003); Domínguez, (2006); Gutiérrez, (2009); Pacheco, (2020); entre otros. Sus resultados exponen el contexto de las tendencias internacionales, y en especial en latinoamericana, para enfrentar los cambios que plantean las nuevas dinámicas sociales, la concreción de proyectos educativos innovadores que mejoren las condiciones sociales de la población. La formación en el campo de las disciplinas de las ciencias sociales, la licenciatura en Geografía y el desempeño profesional, las cuales se relacionan en el Apéndice 1.

Como se aprecia en el cuadro 3, la revisión y comparación de los diferentes programas de formación en Licenciatura en Ciencias Sociales ofrecidos por diferentes países de América Latina, permiten comprender que los programas identificados ofrecen elementos caracterizadores, diferenciadores y en común; marcando líneas y tendencias caracterizados en abordar las realidades emergentes que se vinculan a la definición de nuevas respuestas frente al mundo global (Cárdenas, & Torres, 2000).

Se debe aclarar que la enseñanza de la Geografía en América Latina, en el marco de los trabajos de Castañeda (2003) y Aponte (1999); reconocen que ha estado alineada al currículo prescrito y rígido que se impone al docente, definiendo el modelo y presencia de prácticas de enseñanza centradas en métodos tradicionales memorísticos y repetitivos; planteando un gran debate y con ello, la búsqueda de propuestas que innoven el sentido y resignificación de la enseñanza de la geografía en el marco de la realidad, socio territoriales en las cuales se encuentran inmersas las instituciones escolares de la región.

Otra de las características que se identifican en los programas de formación docente en el campo de las ciencias sociales es la presencia de la enseñanza de la geografía, como también su fuerte presencia en las mallas curriculares como saber de formación disciplinar, la investigación científica. Estos programas demuestran las tendencias que en el campo disciplinar, pedagógico y didáctico, los enfoques didácticos en la formación docente.

Hay una tendencia en la formación docente desde los programas de licenciatura, aunque en Latinoamérica existe una particularidad. Una de ellas es la cómo el modelo poscolonial, han estado marcados por las relaciones de dependencia y dominio del norte sobre el sur ha impregnado las reformas educativas marcadas por los modelos de organización curricular y las pruebas de evaluación estandarizadas.

La revisión política y antihegemónica de los programas de formación están inspirados en la necesidad de construir nuevos discursos contra las reformas políticas y curriculares, enmarcados en las miradas postcoloniales como las de Mignolo, Freire, de Sousa, entre otros. Exponiendo alternativas frente a las reformas educativas y curriculares, en donde el Estado no imponga la mirada hegemónica en sus políticas, y contemple la libertad de cátedra; aspecto que debe ser ajustado en los programas de formación docentes. En este contexto González (2005) considera que:

La actualización de sus planes y programas de estudio, así como la metodología que ha de aplicarse en el proceso enseñanza aprendizaje propio de cada disciplina. En América Latina estas reformas se han presentado lentamente conforme a las necesidades de carácter económico, político, social y cultural, demandadas por cada país como producto de su estructura gubernamental, sin embargo estas innovaciones no siempre han estado a cargo de los especialistas en la materia, o lo que es peor aún se han elaborado bajo los principios teóricos y metodológicos tradicionales, quedando al margen de lo que el estudiante requiere para vivir en armonía con el mundo que le rodea (González , 2005: 6535)

Lo expuesto por el autor permite comprender y exponer cuales son las tendencias presentes en América Latina sobre la formación docente en el área de las ciencias sociales; en especial, reconocer perfil laboral de los docentes, revisando la configuración de los programas académicos y de qué forman responden a las necesidades exigidas por el modelo económico; donde las reformas están orientadas al fortalecimiento del modelo económico neoliberal, para que los docentes puedan dar expuestas a la necesidades emergentes en las instituciones de educación superior, diseñando nuevos enfoques centrados en facilitar que “no se dé disociación entre contenidos y métodos, saber general y saber pedagógico, sin percibir la inseparabilidad que se debe dar en todo proceso de aprendizaje, entre el conocimiento propio de cada disciplina y los modos de enseñarlos (Cardelli, Duhalde, 2011, p.6).

La formación docente finalmente, se caracteriza por desarrollar las habilidades que deberán tener los profesionales sobre la importancia de aplicar modelos innovadores para la enseñanza del saber geográfico, facilitando el trabajo teórico práctico en los que desempeñarán los profesionales en Licenciatura en Ciencias Sociales o en Geografía, se destacan por lado en la educación (niveles educativos, técnicos de educación y directivos de planteles educativos); la investigación (en universidades e institutos) en administración pública (investigadores, técnicos y tomadores de decisiones); e iniciativa privada (editorialistas, revisores técnicos, consultores y expertos en ecoturismo).

3.2. Políticas educativas y formación docente en Colombia

El estudio de la formación docente se reconoce como un proceso en el que confluyen explicaciones de distintas corrientes teóricas e ideológicas que soportan las miradas y reflexiones de las diferentes expresiones teóricas que se han desarrollado en estos campos del saber académico. Así mismo, la formación docente va soportada y direccionada por las reformas políticas y curriculares que se han implementado en el campo de las ciencias sociales.

Una reflexión crítica sobre la formación docente reconoce que las reformas educativas pueden explicarse como una forma de dominación ideológica desde el currículo escolar, a partir de los pensum académicos de los programas de formación docente, definiendo los enfoques teóricos y contenidos de las áreas de interés, definiendo la articulación de contenidos pedagógicos y didácticos. Esta relación explica una de las categorías del presente trabajo de investigación, se reconoce que desde las prácticas de enseñanza, existen los soportes teóricos y prácticos que definen la alienación o articulación entre la formación docente, el manejo de las reformas curriculares, la presencia de los saberes disciplinares, el currículo prescrito y el ejercicio de la docencia, bajo una serie de requerimientos que el docente debe responder al sistema educativo.

En este contexto los enfoques teóricos de Althusser (1988), en su texto *la Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, se analiza como el Estado establece diversas formas de ideologías dominantes; y como todos los aparatos de Estado se articulan y funcionan a la vez mediante la represión y la ideología; teniendo presente que: “el aparato (represivo) del Estado funciona masivamente con la represión como forma predominante, en tanto que los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante (p. 15).

Lo expuesto por Althusser (1988), conduce a buscar una explicación de las relaciones existente entre las reformas políticas, el desarrollo curricular y la formación docente, que a juicio de Zuluaga (1999), debe centrarse en comprender la configuración de la labor docente, a partir del saber pedagógico que emerge del saber que posee el maestro del saber disciplinar – el maestro como sujeto de saber -. Esta relación la soporta Martínez Boom (1989), quien define y caracteriza al docente como sujeto público expuesto a los intereses del Estado desde la escuela, y se aparta de una visión diferente planteada por Saldarriaga (2003), quien expone que el perfil docente es un proceso que se configura de acuerdo a las condiciones, relaciones y transformaciones suscitadas en el ejercicio de la enseñanza de acuerdo al tiempo y espacio vivido (Chaves, 2015).

El marco de las transformaciones y búsqueda de un modelo de formación y actualización docente, están centradas en reconocer que las reformas educativas, configuran los intereses ideológicos del Estado; es decir, lo que Althusser (1988), denomina la reproducción de las relaciones de producción; entendida como un espacio de encuentro entre las relaciones capitalistas de explotación. Esta idea nos invita a comprender la relación existente entre las reformas políticas, la formación docente y la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza; y una respuesta se registra con el modelo arqueológico y genealógico de Foucault (2002), entendido como un enfoque que motiva y marca pautas para la revisión minuciosa de la vida escolar, los discursos y saberes presentes, como un sistema de subjetividades y relaciones de poder que direccionan en un momento dado de la historia educativa, la presencia y enseñanza de saberes desde las aulas escolares.

Bajo este aporte de Foucault (2002), se explica que las reformas educativas y curriculares impactan la organización de las disciplinas y presencia de un programa de formación docente, a nivel de pregrado, cursos de cualificación permanente, en el marco de las realidades sociales, políticas y económicas en las cuales se inserta el rumbo de la sociedad. Este proceso, evidencia los vínculos existentes entre el Estado e intereses implícitos en los requerimientos de formación docentes y con ello decodificar una visión ideológica, las condiciones y relaciones presentes en las prácticas de enseñanza.

Otro rasgo distintivo que se resalta en la formación docente en Colombia es la relación directa entre el currículo, los perfiles profesionales y procesos de cualificación continua, como una respuesta a las realidades políticas y económicas, en un contexto histórico determinado, bajo las premisas y las condiciones espacio temporales que impactan la organización y gestión educativa que Mezaros (2010), reconoce como relatos impuestos que obedecen al modelo neoliberal y colonizador imperante.

Existen entonces una serie de hechos y factores que describen los procesos de formación y cualificación docente, que para el caso de Colombia, estuvo orientado por las sugerencias expuestas por la Organización de los Estados de América, y detalla en el informe de la misión Bases de un programa de fomento para Colombia (1951) y la misión Le Bret Comisión de Economía y Humanismo (1956). En las cuales se impulsó la creación del primer Plan Quinquenal de Educación, sobre el cual se edificaron políticas que dieran respuestas a las necesidades de cobertura, calidad, cualificación y financiación de la educación en los diferentes niveles (Zuluaga,1999).

Estos informes se convierten en referentes que soportan la formación de los licenciados en el campo de las ciencias sociales, y su compromiso en la construcción de espacios para la búsqueda de acciones que mejoren la formación y estabilidad de los docentes en el sistema educativo, impulsando programas que contribuyan a mejorar su labor cotidiana. En este sentido, la cualificación continúa, coherente y consistente, favorecen la búsqueda de un cambio del sistema educativo hacia la transformación social; de allí que:

En relación con la normatividad de la enseñanza de las Ciencias Sociales, ésta ha sufrido transformaciones en los últimos cincuenta años, frente a la concepción del conocimiento social, sus áreas centrales a nivel escolar y la apuesta pedagógica en materia de su enseñanza y aprendizaje. En cuanto a lo relacionado con los futuros docentes, se nota un viraje de una propuesta centrada en los saberes disciplinares de las Ciencias Sociales, hacia la pedagogía como disciplina fundante de la profesión y la formación de maestros investigadores que desempeñen un rol propositivo en la escuela. De igual forma, es importante considerar el estado actual de las Ciencias Sociales y la geografía escolar en particular, que continúa apoyando el proyecto de formación de ciudadanos para una realidad local en constante evolución. Estos son los ejes que se pretenden desarrollar en la presente reflexión, con el ánimo de aportar elementos de análisis valiosos para los docentes del país (Rodríguez, 2011:6).

Lo expuesto infiere entender que la formación docente ha sido uno de los ejes que consolidan el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en diferentes regiones de Colombia. Al respecto se debe resaltar que durante las décadas de los años 70 y 80; en Colombia, existía un déficit de maestros preparados para desempeñar labores que se requerían; diagnóstico que Chaves (2015), sobre el cual identifiqué que en 1971 la proporción de docentes era del 57%, teniendo en cuenta que se contaban con profesionales que tuvieran siete u ocho años de experiencia en la educación, con o sin preparación. En otras palabras, el 43% de las personas que trabajaron como maestros no tenían ninguna preparación. Esta situación fue más grave en el campo colombiano (p. 33).

Estos datos exponen que uno de los problemas presentes en los años 70 y 80, radicada en la demanda docente acelerada, en virtud de las asimetrías claramente documentadas en el informe de Chaves (2015), y resaltó en las instituciones educativas ubicadas en las áreas urbanas y rurales. El déficit de docentes y la demanda en las áreas urbanas y rurales promueven la búsqueda de procesos de formalización de la profesión docente, mediante la implementación de políticas para mejorar el desempeño de la labor docente frente a estos nuevos escenarios políticos y curriculares.

La problemática descrita en el déficit de docente ha requerido y exigido profundizar la investigación educativa, como escenario donde se identifican las tradiciones pedagógicas y didáctica, pero también el lugar donde se puede intervenir y mejorar el oficio de enseñar. Así entonces la cualificación docente es reconocida como una función social y una vivencia cotidiana que posibilita la transformación y la innovación del oficio o acto de enseñar, Igualmente la reflexión sobre lo que ocurre en las aulas escolares se reconoce como un ejercicio que permite aportar propuestas para la resignificación o construcción del sentido la labor docente en las aulas escolares.

Ahora bien la búsqueda de alternativas para el mejoramiento del oficio de enseñanza, reconoce que en Colombia con la implementación de la Ley General 115 de 1994 y la Ley 30 de 1992, se definieron las bases de orden político y legal para promover y consolidar programas y políticas de formación docente, orientándose hacia la transformación de las instituciones de formación de maestros (Facultades de Educación y Escuelas Normales), expuestos en los Lineamientos Generales para la formación de Educadores (1994) y los Lineamientos Generales para la formación de Maestros (1995) (MEN, 1995:10).

Estos soportes legales se reconocen como un documento que hace un reconocimiento por formar un docente que pueda poner en práctica el saber didáctico y pedagógico desde el oficio de enseñar, como también el interés por hacer una recuperación de la historia del saber pedagógico en la formación docente en Colombia. En el segundo documento referenciado, se hace una reseña de la crisis de la escuela como instituciones que son parametrizadas bajo indicadores que denotan la baja cobertura educativa, que justifican la necesidad de formar maestros que se comprometan con las problemáticas socio territoriales.

Otra característica identificada en los documentos es el reconocimiento de la pedagogía como eje esencial para la formación de maestros en Colombia; y con ello, la necesidad de brindar una identidad a su oficio, con fundamento en el saber pedagógico. En este sentido, en la historia de las prácticas pedagógicas en la formación de maestros, se tienen tres elementos importantes: La institución, el saber pedagógico sobre la enseñanza y el sujeto, los cuales han direccionado la consolidación de la educación para el desarrollo humano a través de la historia (MEN, 1995).

3.3. Reconocimiento a las escuelas Normales y formación docente y en Colombia

Dentro de los antecedentes identificados en las políticas para la formación docente en Colombia, se encuentra que las Escuelas Normales se reconocen como una de las entidades líderes y pioneras de la Formación de Maestro. Estas tuvieron su origen en el Congreso de Cúcuta mediante la Ley 6 de agosto de 1821, en donde el ejecutivo autorizó la fundación de Normales de tipo lancasteriano. Al respecto, el General Santander fundó en Bogotá la primera Normal de nuestro país, bajo la dirección del franciscano payanés Fray Sebastián de Mora, propagador del sistema lancasteriano o de enseñanza mutua (MEN, 1995:10).

Es importante resaltar que el modelo que se organizó se consolidó durante el período presidencial de Mariano Ospina Rodríguez (1844); en dónde la Escuela Normal, cobra mayor importancia con el oficio del maestro; y se define como una institución reconocida “como una escuela de enseñanza mutua y se empleaba como modelo para enseñar el método, se le denominaba Escuela Normal (Zuluaga, 1995). Este modelo de institución educadora empieza a proporcionar al maestro un saber sobre la enseñanza; y el método deja de ser el único conocimiento pedagógico de los maestros.

La revisión documental sobre la consolidación de las Escuelas Normales en Colombia, indica que, a partir de 1870, se configura la formación docente con la llegada del movimiento insurreccionalista, promotor de la formación de maestro como un propósito nacional, con influencia de la pedagogía pestalociana, y con gestándose un gran movimiento nacional centrado en consolidar la instrucción pública (Zuluaga, 1995). El autor resalta que, en el Siglo XX, el modelo propuesto orienta los procesos de formación del maestro, acompañados por la pedagogía fundada en el método biológico del estímulo respuesta, proponiendo que el maestro debe ser formador para formar en la vida.

Todas estas reformas, permiten reconocer que, en Colombia, la formación de maestros está enfocada a consolidar maestros investigadores, que no solamente manejen los conocimientos académicos y teóricos, sino que sea capaz de reflexionar sobre su propio quehacer. Se destaca que la búsqueda de políticas centradas en la formación docente en el campo de la educación geográfica en Colombia, tiene un gran impulso con la creación de la escuela Normal Superior en 1936, formando docentes para la educación básica y secundaria; teniendo presente que “en el año de 1954 se da un impulso a la educación geográfica con la creación de la Fundación Universitaria Jorge Tadeo Lozano, con la apertura de programas en geografía, cartografía y topografía” (Rincón et al., 2016:175).

Un hecho trascendental con la llegada de las Escuelas Normales a Colombia es poder reconocer que éstas abren las puertas al surgimiento y apertura de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional en el año 1932 en la ciudad de Bogotá. Esta política favoreció la implementación de la Escuela Nueva y la fundación de la Escuela Normal Superior por Francisco Socarrás mediante la Ley 38 de 1936. Existen otros hechos cronológicos que marcan la formación de docentes en Colombia, y que a continuación se presentan algunos referentes que consolidan las políticas centradas en el mejoramiento de la labor docente en Colombia. Estos antecedentes se resumen en el Apéndice 2.

Es importante analizar lo expuesto en la tabla 4, ilustrando una síntesis que recoge una línea de tiempo reformas y acciones del Estado para fortalecer la formación docente y los logros implementados en la organización y lucha del profesorado en Colombia por mejorar, que no sólo se ha fundamentado en la formación del docente en todos los niveles, sino que además se promueve por la defensa de la educación pública. Estos logros surgen de la reflexión sobre el sentido e identidad de la labor docente, su responsabilidad social, limitaciones y requerimiento de cualificación enfocados en garantizar una buena labor en el marco de las nuevas tensiones y emergencias que surgen a nivel planetario.

Estas apreciaciones permiten evidenciar que la formación docente a través de la historia promueve y consolida una serie de características que resaltan la importancia por adquirir nuevos avances en el campo de la pedagogía, didáctica y nuevas tecnologías que mejoren el desempeño profesional del docente, como una política continua que proyecte un “profesional consciente de sus limitaciones, fortalezas, carencias, miedos, ideales, incertidumbres y sueños de manera que aprenda de sí mismo y oriente el aprendizaje de estudiantes de la misma forma” (Pérez, Jiménez, 2003, p.50).

En este contexto, se puede inferir que los docentes y las instituciones escolares se han encontrado inmersos en un mundo de tensiones por los cambios que demanda la educación en el marco de las reformas curriculares y tecnológicos, que impactan organización, planificación y desarrollo de actividades en la configuración y desarrollo de las prácticas de enseñanza en las aulas escolares. En el campo de la enseñanza de la geografía escolar, requiere la búsqueda de alternativas para entender el cambio paradigmático y social que se ha generado con las reformas educativas y curriculares; en el marco de sus realidades sociales, políticas económicas y ambientales.

Se reconoce finalmente que la formación docente en la educación geográfica contemporánea juega un papel fundamental que contribuye al desarrollo de habilidades que permitan mejorar las relaciones de la sociedad con su entorno natural; garantizando la consolidación de nuevos escenarios para el desarrollo sostenible, la paz, la gobernanza y gobernabilidad en los sectores o territorios que requieren la configuración del tejido social.

3.4. La formación docente y presencia del saber geográfico en el Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba – Colombia

El desarrollo del capítulo tiene presente que uno de los objetivos de la investigación se centra en la necesidad de develar y analizar desde los procesos de formación docente en el campo de las ciencias sociales, como se evidencia la presencia del saber geográfico, para ello, se hace necesario identificar algunos hechos o categorías de análisis que describen cómo las reformas educativas en nivel básico y medio impacta la reorganización de los currículos universitarios, en especial los Programa de Licenciatura Ciencias Sociales de Colombia y la Universidad de Córdoba.

Para el logro de este propósito, la revisión de los perfiles de formación permite interpretar y develar cómo las reformas educativas en nivel básico y medio (LC; EBC; DBA) emitida por el MEN, inducen la formación de un docente con nuevas competencias didácticas, pedagógicas y disciplinares en el campo del saber geográfico. Estas tendencias, han generado discusiones y alternativas en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en el marco de los contenidos y orientaciones curriculares que se orientan la reorganización del perfil profesional que se requiere las escuelas de Colombia.

La definición de los perfiles y programas de formación docente tiene como marco de referencia la implementación y aceptación de los paradigmas que han marcado la consolidación de las Ciencias Sociales en el campo científico. En este sentido, los aportes de Wallerstein (1964); resaltan que “para los siglos XVI y XX, las ciencias sociales encuentran un impulso con el proyecto de la modernidad, apoyados con las ideas expuestas en el marco de la evolución industrial, el desarrollo del capitalismo, la ilustración y el realce de la razón en la interpretación de la realidad social de la mano con el surgimiento de los Estados modernos” (p. 4).

Ahora bien, para analizar lo expuesto por Wallerstein (1964), se hace necesario reconocer que el paradigma positivista se consolidó como el referente de las ciencias a partir del siglo XVIII, impactando el objeto de estudio de las Ciencias Sociales, resaltándose los

aportes de Comte; Stuart Mill; Saint-Simón, y Durkheim, quienes aportaron referentes del modelo epistemológico para el desarrollo de las ciencias sociales. Esta mirada, generará el reconocimiento del modelo hegemónico ligado al positivismo; y con ello, fomentar un debate sobre el reconocimiento o no de algunas disciplinas como ciencias sociales o por el contrario construir sus propios referentes (Mardones, 2001)

Se tiene así, que los debates epistemológicos planteados al interior de las ciencias sociales durante la primera mitad del siglo XX, impactará la organización del currículo y la formación disciplinar en el campo de las ciencias sociales a nivel universitario; conllevando a lo que Wallerstein denominará; “una “ruptura” o giro hacia las miradas particularidades de los fenómenos sociales; centrado el interés de las ciencias sociales por la comprensión e interpretación de su objeto de estudio, y con ello el surgimiento de miradas fenomenológicas, hermenéuticas y etnográficas” (Mardones, 2001:33).

Estas nuevas tensiones, conllevan al surgimiento de corrientes emergentes consideradas como rupturas epistemológicas sobre el objeto de estudio de las Ciencias Sociales que impactan el desarrollo y la forma de realizar investigaciones al interior de las universidades. De otro lado, define las pautas que marcan la enseñanza y aprendizaje de los fenómenos sociales en el marco de las realidades y problemas locales. Para el caso del saber geográfico, se evidencian temas amplios del orden local, regional, territorial, sociales y ambientales.

Las políticas de reformas curriculares y de formación docente tienen una fundamentación epistemológica que requiere su comprensión en las instituciones centradas en la formación docente y tienen como marco de metodológico para su análisis la indagación y búsqueda arqueológica y genealógica, que a juicio de Foucault (1970), se fundamenta en la revisión documental y las voces de los actores que hacen parte del proceso educativo; estos proporcionan una serie de elementos que facilitan la comprensión de algunos hechos que caracterizan el desarrollo de las prácticas de enseñanza en las instituciones formadoras.

Se reconoce que la consolidación de los saberes disciplinares y enfoques epistémicos de las ciencias sociales en el currículo escolar en Colombia, permiten identificar la presencia de algunos modelos de prácticas de enseñanza definidas como monótonas, tradicionales y memorísticas. Al respecto González-Arizmendi (2019), reconoce que el estudio del quehacer del docente desde las prácticas de enseñanza requiere entender al docente como sujeto de saber e histórico, que necesita inmiscuirse en el contexto socioeducativo en el que se mueve, en el que trabaja, en el que debate y disiente, porque no tendría sentido estar ahí sin conocer lo que le puede ofrecer el espacio donde vive la mitad de su vida (Zuluaga, 2005).

Desde lo expuesto se identifica un problema en el campo de las prácticas de enseñanza y con ello la búsqueda de alternativas hacia la renovación de los currículos universitarios, por la débil formación didáctica y pedagógica, y en algunos casos se considera al docente como responsable de hacer que la enseñanza de la geografía sea monótona para el alumno, puesto que está sometida “al aprendizaje de conceptos repetitivos y memorísticos, centrados en conocer un mapa o aprender el nombre de las capitales de los países que tal vez nunca conocerán; conllevando al estudiante a la universidad carente de motivación, luego de pasar por ciclos de pobreza curricular, escasa interacción con el medio y débil guía institucional” (Mendoza, 2009, p.8).

Ante las miradas tradicionales, la geografía como disciplina que se viene impartiendo en las aulas escolares, ha evolucionado y cambiado al pasar del interés por memorizar y evocar ríos, capitales, montañas, y una inmensa forma de datos que pueden ser identificados y representados en un mapa, por buscar la posibilidad por mejorar y transformar su quehacer pedagógico, y desde la comprensión de su propia experiencia puede potenciar y consolidar una enseñanza crítica y reflexiva, hacer posible enseñar la geografía como una ciencia al servicio de la humanidad para resolver los problemas presentes en el espacio geográfico (Capel, 1984, Ortega, 2000, Santos, 1996, Pulgarín, 2002).

Estos paradigmas tradicionales, son escenarios para desarrollar investigaciones y propuestas que mejoren la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar. Sus críticas promueven la emergencia de nuevos enfoques epistemológicos, y la consolidación científica de la ciencia geográfica. Se ha institucionalizado su enseñanza de manera integral (1984) con la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales. Al respecto Llanos (2014), reconoce que ha existido un notable interés por reconocer y destacar la importancia de la educación geográfica; y los Congresos Colombianos de Geografía realizado desde 1987, en donde se han presentado trabajos centraron en este tema, como son los de Tejeda (1987); De Moreno (1987) y Cerón (1987); Delgado (1988, 1999), Llanos (2006), Pulgarín (2010) y Herrera y Llanos (2011).

Otro aspecto que permite comprender la formación docente y la presencia del saber geográfico en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, radica en reconocer la importancia por consolidar líneas de investigación para promover un diálogo permanente entre los académicos por atender un cúmulo de expresiones, amparadas bajo el lenguaje de la calidad, la competencia; y ante todo, el interés por parte del Estado del cumplimiento de los procesos, a través de instancias que vigilan, supervisan avalan que las universidades interesadas en fomentar y garantizar los lineamientos propuestos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad del MEN.

Ahora bien, para entender la integración de los elementos que promueven la búsqueda de la calidad, impacta el sentido, organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza, las instituciones formadoras de docentes se encuentran con la incorporación de la calidad, un proceso encaminado a la estandarización de las pruebas, ratificadas en la Ley 1324 de 2009 y el Decreto 3963 de 2009, reglamentado el modelo de exámenes de estado (pruebas saber pro). Estas directivas legales inciden en el perfil de la formación de Licenciados en Ciencias Sociales ha desarrollado procesos de autoevaluación de los programas académicos.

Es importe resaltar el surgimiento de las licenciaturas en el campo de la educación en Colombia, y con ello la formalización académicamente, mediante la ordenanza 38 de 1929 de la Asamblea de Boyacá, que dio origen a la primera Facultad de Educación que se organizó en Colombia; “con el decreto No. 150 del 28 de marzo de 1931, planteando cuatro ramas de la especialización: la naturalística matemática, la pedagogía, la agrícola y la filología histórico-geográfica con estudios que durarían dos años” (Restrepo, 2000: 90).

Se resalta que en Colombia las disciplinas y Programas de Licenciatura en las Ciencias Sociales, los fundamentos regulan la formación de licenciados, están consagradas en la Ley General 115 de 1994, en sus artículos 11, 15, 23, 31, 46, 50, 55, 64, 68, y el artículo 109 centrado en indicar la finalidad de los programas de formación docente. En efecto, partir la Ley 115, Ley General de Educación, se regulan los niveles de Educación Preescolar, Básica Primaria, Básica Secundaria y Media; tal como lo establece el artículo 23º referido a las áreas obligatorias y fundamentales, para el logro de los objetivos de la educación básica en lo que toca a la adquisición del conocimiento y de la formación que necesariamente se debe ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional; entre ellas el área de las ciencias sociales.

Ahora bien, en Colombia, la geografía fue incluida en los planes de estudio dentro de las instituciones escolares, con la implementación de los Decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978, reconocidas como disciplinas independientes. La presencia en el currículo escolar en la formación básica y media surge un nuevo cambio con el Decreto 1002 de 1984, exponiéndose la idea de fusionarla con la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales. Estos antecedentes impactan la formación de licenciados en Ciencias Sociales, tienen la finalidad de profesionalizar a los docentes en ejercicio, con la posibilidad de afianzar el perfil profesional que requieren las instituciones escolares, desde las dos áreas disciplinares (Historia o Geografía). (Rodríguez, 2010:11).

Estos cambios en la educación básica y media, va exigir el replanteamiento de las actividades pedagógicas y didácticas desde las prácticas de enseñanza; a lo Burgos y Navarro (1988), definen como la renovación del currículo, con una mirada interdisciplinaria de conceptos y métodos, que le permite al docente orientar el aprendizaje sobre la realidad vivida. Para aclarar esta idea Rincón et al. (2016), sostiene qué:

Esta modalidad permitirá imprimir al estudio de la geografía por parte de los escolares un carácter de interrelación e interacción de fenómenos del espacio geográfico, al dejar de lado el enfoque tradicional descriptivo y el estudio de la esencia y carácter nacional del espacio y de los hechos históricos, imperantes hasta entonces. No obstante, como efecto real, diluye en los escolares y posteriores adultos colombianos el conocimiento del territorio y, en consecuencia, se ven debilitados los sentimientos de identidad nacional y pertinencia a una patria (Rincón et al., 2016:172).

En esta línea de cambios y búsqueda de reformas, para el año 2002, se plantea un marco de reformas y propuestas que se consignan en los Lineamientos Curriculares en las Ciencias Sociales (MEN, 2002). Estas reformas marcan un cambio de la visión y enseñanza de la geografía propuesta en el área de Ciencias Sociales, buscando que los alumnos desarrollen la capacidad de interpretar las relaciones sociedad-naturaleza en una dimensión histórica que los ayude a conocer y a situarse en la comunidad, estado, país, América Latina y el mundo (Aponte, 1999: 1).

Ahora bien, el análisis e interpretación de las reformas que impactan la organización y gestión escolar, en el manejo de los procesos académicos, infiere resaltar la presencia de una serie de tensiones que son abordadas y estudiadas por las universidades, con el propósito de dar respuestas coherentes en el proceso de articulación de la interdisciplinariedad en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la consolidación de la geografía en el campo de la formación universitaria, teniendo presente qué:

Por consiguiente, la escuela se entiende como una entidad autónoma que desarrolla una cultura propia fue determinante en la configuración de las ciencias como la geografía y las diferentes formas de apropiación de estos saberes y en cuyo proceso fue clave la aparición de los textos escolares debido a que constituyen el espacio de actuación de un saber en la escuela hasta su arribo en instituciones de educación superior como la universidad donde se configura como ciencia (González, 2017:109)

Se resalta entonces, la relación marcada entre la universidad y la escuela, consolida un modelo de diálogo y sinergia en aras mejorar la organización de los planes de área y planes de clase; es decir, lo que deben aprender los niños en el área de las ciencias sociales en las escuelas, definiendo las líneas temáticas, estándares de competencias y con ello la consolidación de habilidades para la estudiar la relación del hombre con el medio (relaciones con la cultura y la historia; relaciones espaciales ambientales; relaciones ético-políticas).

Estas reformas curriculares se convierten en el eje de análisis, consolidación y agrupación de las disciplinas y saberes de la geografía escolar. En este sentido, se encuentra que la historia de las disciplinas escolares de las ciencias sociales permite develar las irrupciones que han marcado la organización y reorganización de los contenidos; y desde la formación universitaria, la geografía ha sido una disciplina privilegiada, por su larga e importante presencia en las enseñanzas básicas europeas y de otros países durante los últimos cinco siglos (Capel, 1985: 5).

Los documentos y reformas curriculares del MEN, orientan cambios en la formación de los licenciados en ciencias sociales, promueve un cambio hacia la integración de las diferentes disciplinas; en donde surge la inquietud al cuerpo de docentes en ejercicio ¿Cómo lograr este propósito? Todo este escenario de reformas e interés soportan el tipo de formación de docente, los saberes disciplinares, pedagógicos y didácticos para la acción en la investigación y práctica en las aulas, como también la consolidación de competencias dentro del perfil y desempeño profesional; para el caso de las Ciencias Sociales, se tiene que:

La formación de los licenciados cruza en Colombia por un cambio en la concepción del perfil profesional; antes y después de los procesos de acreditación iniciados por las Facultades de Educación en el año 1998 (Decreto 272/98), los licenciados en Ciencias Sociales con una formación disciplinar, aplicaban en la escuela el saber específico con la división convencional en la historia del mundo o de Colombia, o por periodos cronológicos o la Geografía física y humana, con lo cual el establecimiento de relaciones temporales y espaciales, asume la realidad con un carácter independiente y no interdependiente (MEN, 2016: 25)

De acuerdo con lo anterior, las reformas del currículo de las Ciencias Sociales, se convierte en una fuente de consulta para entender el desarrollo de las disciplinas escolares en Colombia, afianzando lo que Goodson (2003), define como las prescripciones establecidas en el currículo oficial, traducidos en los documentos que las instituciones toman como soporte para la organización de los currículos de las universidades e instituciones escolares.

Estos postulados resaltan que las reformas educativas impactan la formación de los licenciados en Ciencias Sociales y cómo se presenta y caracteriza la presencia de la geografía escolar en los niveles de la básica primaria, secundaria. Como también la cualificación en temas y componentes didácticos, pedagógicos y tecnológicos, como ejes esenciales para la renovación de la enseñanza y aprendizaje de la geografía en las instituciones educativas.

Otro componente que se resalta en las reformas y orientaciones que soportan la formación docente en Colombia, se expone en los Lineamientos de las Condiciones de Calidad, en la Ley 1118 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010. Normas que exponen a los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales los elementos que direccionan y reglamentan los procedimientos para la obtención y renovación del Registro Calificado y el reconocimiento de la calidad por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA). Estos lineamientos, se centran en la formación por competencias y resultados de aprendizajes, el desarrollo de contenidos, habilidades y capacidades enmarcadas en dar respuestas a los resultados esperado en la aplicación de las pruebas estandarizadas por parte del ICFES.

Esas orientaciones igualmente requieren que se apliquen los procesos de aseguramiento de la calidad a una institución o programa educativo, basada en una autoevaluación previa de los mismos. Al igual que otros países, el proceso lo lidera una agencia externa a las instituciones de educación superior, para el caso de Colombia es el Consejo Nacional de Acreditación, (CNA) , direccionado un conjunto de políticas, estrategias, procesos y organismos para garantizar a la sociedad que las instituciones de educación superior que hacen parte del sistema cumplen con los más altos requisitos de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos, expuesto en el artículo 53 de la Ley 30 de 1992 (Ver Tabla 12).

El CNA define la acreditación como un testimonio que da el Estado sobre la calidad de un programa o institución con base en un proceso previo de evaluación en el cual intervienen la institución, las comunidades académicas y el Consejo Nacional de Acreditación. Se presenta además en un momento crítico como respuesta a los imperativos del modelo hegemónico, que otorgan un carácter central a la calidad de la Educación Superior, como elementos que determinaran el surgimiento de nuevas propuestas que renueven los pensum académicos para dar respuestas a estos nuevos requerimientos.

Los programas de formación docente en Colombia tienen un soporte epistemológico, legal y enmarcado en los propósitos del CNA, entendiendo que el aseguramiento de la calidad es un proceso integrador, que incluye las acciones de distintos actores tendientes a mejorar y promover la calidad de la educación superior. Abarcando procesos internos de evaluación y de mejora de la calidad, desarrollados por las propias instituciones de educación superior, como aquellos que se promueven desde las autoridades de gobierno y sus instrumentos de política para tal efecto. Para entender estos los referentes de este proceso en los programas de formación docente, se resalta que:

El proceso conducente a la obtención inicial del registro calificado y su renovación se sustenta en la verificación del cumplimiento de las condiciones establecidas en el Decreto 1295 de 2010, cada una de las cuales se describe en clave de formación de maestros. Para algunas de ellas, además de precisar su significado y alcance, también se presentan aclaraciones adicionales con el ánimo de lograr una mayor comprensión de su articulación con las demás características, y sugerencias sobre cómo la institución de educación superior puede demostrar su cumplimiento. A diferencia de la acreditación de calidad, el registro calificado es de obligatorio cumplimiento. El Decreto 1295 de 2010 establece claramente los criterios y diferencias entre el registro inicial de un nuevo programa y su renovación. Si bien el decreto divide las condiciones en institucionales y de programa, esta separación es más de forma porque hay articulación y coherencia entre unas y otras. Igualmente, se espera que las IES y sus programas de educación realicen un único proceso de renovación para que paulatinamente transiten hacia la acreditación de alta calidad producto de los dos procesos de autoevaluación requeridos para la renovación del registro calificado (MEN, 2014:10).

Se evidencia que desde el MEN la organización y consolidación de la acreditación tiene presente entre otras instancias, la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior: se ocupa de verificar las condiciones de calidad de los programas de educación superior (con miras al registro calificado) y del fomento de la consecución de estándares progresivamente mejores de las condiciones básicas del registro calificado. Consejo Nacional de Acreditación: se ocupa de certificar logros destacados en la calidad de los programas y de promover la búsqueda y obtención de grados crecientes de calidad en aspectos clave –distintos a aquellos de los que se ocupa la CONACES- que permitan poner nuestros programas de educación superior en niveles comparables a los de clase mundial (Peña, 1997).

Un componente legal que reorganizó la formación docente fue la implementación del Decreto 272 de 1988, se estructura la organización de todos los programas como “Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales”, las cuales se sometieron a procesos de revisión, estructuración y aprobación por parte del Ministerio de Educación Nacional. Con el Decreto 2566, del 10 de septiembre de 2003, sobre créditos académicos que debían cumplir los programas de formación, y con ello la implementación de orientaciones para soportar los lineamientos para la búsqueda de Registros Calificados, según los parámetros de la Resolución 7545 del 2010. Con la implementación de la Resolución 02041 de febrero de 2016 del MEN, los programas de licenciatura se someten a la renovación de la Acreditación y con ello ajustar los planes de estudios en el marco de las orientaciones solicitadas en estos procesos, en especial la organización de los planes de estudios y la organización disciplinar (Tabla 5).

Las normas expuestas en la Tabla 5 demuestran que en Colombia se han desarrollado de una serie de reformas y desde allí definir un modelo de “aseguramiento de la calidad” basados en la reorganización y definición de procesos que, desde el MEN, se reconocen como criterios y líneas de acción que demuestran la hegemonía de la regulación del currículo, en lo que se debe enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar, desde los planes y programas de estudio. Como también en la búsqueda de elementos que fundamentan la formación docente universitaria calificado (MEN, 2014).

Con toda esta serie de elementos legales, se reconoce que la formación docente en el campo de las ciencias sociales tiene el reto de lograr consolidar un nuevo modelo que soporte e integre la formación pedagógica y didáctica, resalte y consolide la integración y explicación de los fenómenos sociales desde la mirada espacio temporal. Las reformas educativas y curriculares durante las últimas dos décadas demandan cambios en la formación docente y el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Demanda una apropiación, análisis y aplicación por parte de los docentes, reconfigurando su praxis tradicional, a través de nuevas propuestas para una enseñanza resignificada y significativa para la vida (Rodríguez, 2011; Pulgarín, 2020).

Es importante resaltar que las instituciones dedicadas a la formación docente, han definido el debate, en la búsqueda de alternativas para mejorar las prácticas de enseñanza de los saberes geográficos en la educación en la básica y media vocacional, impulsando cambios, que impactan la organización de los programas de formación, en el marco de los avances científicos y tecnológicos; pero en especial que los estudiantes puedan desarrollar competencias y habilidades para interpretar y explicar los fenómenos geográficos que ocurren en su entorno; en ese sentido, se debe reconocer que:

En geografía se tiene la ventaja de contar con el entorno como el mejor recurso para su aprendizaje y enseñanza, especialmente si no enseñamos temas , que sería lo ideal, sino comportamientos individuales y colectivos que benefician la organización espacial, la movilidad ordenada, el adecuado uso de espacios públicos y privados y de la infraestructura, la formación de la conciencias ciudadana en relación con el cuidado de los escasos bienes naturales, el desarrollo de un pensamiento crítico en cuanto al manejo del poder territorial y la toma de decisiones que afectan la calidad de vida de los habitantes en un lugar (Rodríguez, 2000:5).

Se resalta el sentido y pertinencia de la educación geográfica por parte de la autora, y con ello la búsqueda de nuevas propuestas que se generen desde la formación didáctica y pedagógica en las instituciones universitarias, resignificando la visión memorística y tradicional, reflexionando sobre la complejidad de los fenómenos que se dan en el espacio geográficos; en donde la propuesta innovadora de Pulgarín (2001); resalta que la educación geográfica permite integrar el desarrollo del pensamiento espacial y temporal de las ciencias sociales, exponiendo un modelo que permite integrar desde el espacio geográfico para la construcción de currículos y materiales didácticos.

3.5. Perfil profesional y la formación en la educación geográfica en Colombia

En el desarrollo del presente capítulo se ha expuesto cómo el Estado colombiano con la implementación de las reformas políticas y curriculares ha configurado el fundamento epistemológico, disciplinar, pedagógico y didáctico desde los procesos de formación de los licenciados. En este sentido, la formación profesional analiza los intereses políticos e ideológicos presente en los documentos oficiales; y con ello reconocer que el contexto nacional e internacional la educación geográfica ha evidenciado diferentes cambios, en las formas de enseñar y formar los docentes; estas nuevas tendencias, reconocen que la enseñanza y aprendizaje de la geografía; en especial las relaciones del hombre con el medio y la consolidación de una conciencia crítica frente a los problemas geopolíticos, económicos, ambientales, sociales y urbanos, entre otros (Gurevich, 2012; Arenas & Salinas, 2013; Garrido, 2005).

Se reconoce que el campo de la formación profesional, las tendencias contemporáneas que emergen en el campo de las ciencias sociales proyectan el sentido de la organización de las prácticas de enseñanza, tendencia que se consolida como un sistema de ideas, conceptos, principios, proposiciones y acciones, que se generan en uno o varios lugares determinados, ya sean institucionalizados o no, lo que significa estar en comunión con una perspectiva de tipo socio cognitiva (González-Arizmendi, 2007).

Estos referentes soportan la importancia por revisar y comparar la formación docente, en el contexto de las instituciones universitarias de Colombia, analizando como ese sistema de ideas, conceptos y teorías emergentes de las reformas políticas y curriculares consolida una educación integral que contribuye a la construcción de sujeto comprometido con la transformación social y bienestar de la humanidad. Al respecto, Santiago (2005), reconoce que las tendencias contemporáneas de la geografía se centran en “los estudios ambientales y los sistemas eco geográficos, los problemas del hambre y los problemas geo demográficos en diferentes escalas, las políticas de ordenación del territorio, las percepciones de otras culturas y otras personas, las marginaciones sociales en las ciudades, entre otros” (p.65).

Al revisar estas tendencias en el campo de la geografía como disciplina científica, define los temas y problemas que deben afrontar los docentes desde el mundo escolar, y con ello identificar las bases del modelo de educación geográfico presente en los programas de formación profesional. En efecto, la formación docente y los conceptos y teorías que fundamentos de la educación geográfica en Colombia muestra un auge e impulso con la creación del Instituto Geográfico Agustín Codazzi en el año 1935. Entidad centrada en promover la investigación y producción científica en diferentes campos de la ciencia y el análisis territorial nacional.

Esta iniciativa de igual forma favoreció la consolidación de programas de formación profesional de geógrafos, en los niveles de pre y posgrado, en diferentes regiones; destacándose la Universidad Nacional de Colombia, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), la Universidad de los Andes, la Universidad del Valle, Universidad de Nariño, entre otras. Entidades que reconocen la importancia de implementar estudios territoriales, ambientales, planificación y desarrollo urbano; y con ello el reconocimiento social que tiene el saber geográfico en la consolidación de las diferentes regiones de Colombia, en el marco de sus problemas socio territoriales.

La formación y perfil de los profesionales y docentes reconocen que la geografía como disciplina científica en el contexto de la universidad colombiana, comienza con los programas de Licenciatura en Educación en Ciencias Sociales, en universidades públicas como la Universidad de Antioquía (UdeA) en Medellín, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), en Tunja y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Bogotá. Estos Programas inicialmente otorgaron el título de licenciados en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales. Luego cambiaron y ofrecieron un énfasis en el saber específico: la Licenciatura en Geografía e Historia, dónde el estudiante tenía la opción de elegir, entre ambas disciplinas, un área mayor y un área menor, que implicaba en el caso de la primera, vez un mayor número de créditos representado en materias de esa disciplina (Cely & Moreno, 2015; Pulgarín, 2020).

Al revisar los antecedentes y consolidación de los programas de geografía a nivel posgradual, se evidenció que estos tienen su origen en 1984, con la implementación del primer programa en Maestría en Geografía, con el apoyo interinstitucional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica y el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), impulsando y consolidando diferentes escuelas de formación en Colombia (Guhl, 2011). Este proceso muestra que una primera fase contó con la posibilidad de tener como profesores a tres de los cuatro Doctores en Geografía que había entonces en el país: Héctor Rucinke, PhD., de la Universidad de Michigan, Estados Unidos; Antonio Flórez, PhD., de la Universidad de Ámsterdam, Holanda; y Gustavo Montañez Gómez, PhD., de la Universidad de Florida, Gainesville, Estados Unidos (Montañez, 1999).

A nivel de maestría, existen varios programas de Geografía en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), Universidad del Valle, Universidad de los Andes y Universidad de Córdoba, cada una de estas Maestría cuenta con diferentes líneas de investigación que aportan significativamente al desarrollo geográfico del país. En cuanto a doctorados, a la fecha se encuentran en el país dos programas de Doctorado en Geografía que son ofertados por la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC.

En el campo de los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales en Colombia, las reformas curriculares en la educación básica y media con los LC; EBC y los DBA, con los procesos de acreditación; plantean la necesidad rediseñar los currículos en las instituciones universitarias. Ahora bien, un hecho a resaltar, que soporta el estudio y análisis del perfil del docente de Ciencias Sociales en Colombia, es que sus resultados, revelan la presencia de la geografía en la formación y el perfil de los docentes. Comparando el perfil de las universidades nacionales, se puede determinar la relevancia del área de la geografía, como también de otras disciplinas pedagógicas didácticas, que son esenciales en la formación docente, el manejo de los conceptos, teorías; en la búsqueda de estrategias y procesos que favorezcan la enseñanza de la geografía.

Los antecedentes expuestos en el campo de la geografía contemporánea, al igual que la presencia de institutos como el IGAC, definen elementos sobre los cuales se configura la formación disciplinar, pedagógica y didáctica, como también el nivel de créditos /horas que se asigna a la geografía en el pensum académico. Así mismo se justifica la presencia de saberes y disciplinas didácticas y pedagógicas impactaran la formación para la enseñanza y aprendizaje los conceptos, habilidades y competencias didácticas; como también la búsqueda de nuevas metodologías de

enseñanza en el campo de la geografía, integrando al sujeto y el aula con el reconocimiento de los problemas locales, regionales, nacionales y globales; asumiendo qué:

La geografía es una ciencia que está directamente relacionada con las exploraciones, los viajes, la observación de paisajes y el reconocimiento del territorio (ya sea el barrio, la ciudad el departamento, el país o el mundo), también se le hará mucho más fácil incorporar nuevos contenidos a sus clases que fortalezcan el conocimiento geográfico de los sujetos en formación (Santiago, 2009, p.8).

El autor referenciado, expone que la geografía dentro del proceso de formación profesional promueve el pensamiento crítico y compromiso para el estudiante maneje y aplique los conocimientos teóricos básicos de la ciencia geográfica. En este sentido Diaz – Villa (2001), reconoce que las prácticas de enseñanza conllevan al docente a comunicar, enseñar, producir, reproducir significados, enunciados, así mismo desde el aula se relaciona con el conocimiento, proporcionando los medios legítimos para la construcción de sujetos conectados con el contexto.

Estas tendencias conllevan a la búsqueda de alternativas para resignificar el perfil profesional de los licenciados que se forman en las universidades colombianas en el marco de las reformas de la Ley General 115 de 1994, previendo la búsqueda de un profesional comprometido con la articulación del saber disciplinar, el manejo de estrategias didácticas, analíticas y reflexivos con los avances de la ciencia geográfica. Al respecto Delgado (2009), desarrollando actividades que:

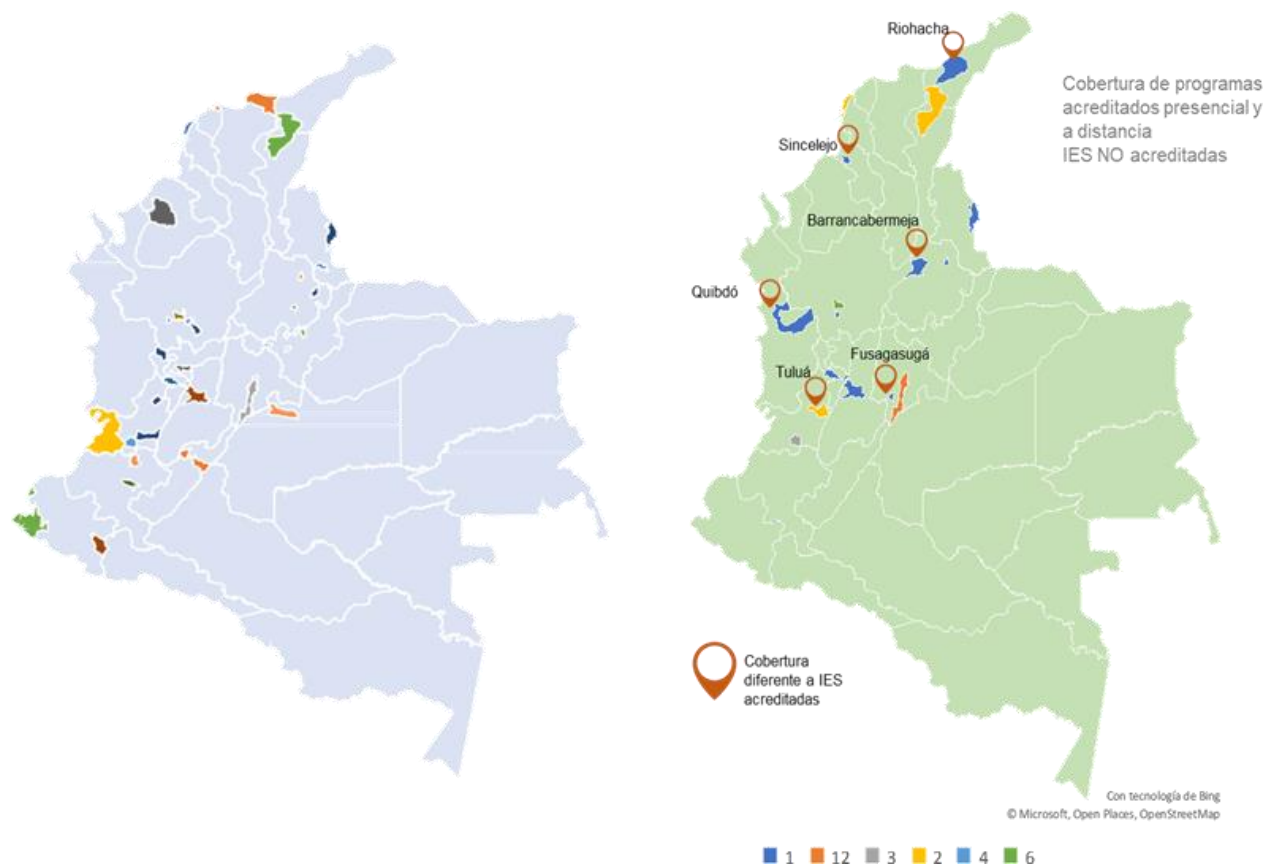
Tienen que ver con el espacio, la región y las relaciones hombre-ambiente estos conocimientos van desde difusión, crecimiento-decrecimiento, modalidad, accesibilidad, movimiento, expansión-contracción, interacción espacial, distancia, dispersión, aglomeración, divergencia, convergencia y jerarquía, en lo que tiene que ver con el sistema espacial; por otro lado se encuentra la parte regional, que puede dividirse en tres aspectos o tipos de región, la región formal o regiones de uniformidad, la región funcional o regiones de modalidad y las regiones de planificación o regiones de acción administrativa y ejecutiva; por último las relaciones hombre-ambiente son las que tienen que ver con “sitio, hábitat, territorio ambiente (conductual, fenomenal), paisaje (natural, cultural, percibido) secuencia de ocupación, recurso, calidad del suelo, potencial del suelo, conservación; ecosistema, equilibrio, eficiencia (Delgado, 2009:4).

Estos temas para ser enseñado en las aulas requieren de un conocimiento didáctico y pedagógico, por lo tanto, la revisión de los perfiles profesionales en los de LCS, aporta elementos para contrastar y evaluar la forma como se incorporan estas tendencias o componentes conceptuales, pedagógicos y didácticos en los procesos de formación docente. Sus resultados permitieron reconocer la importancia brindada a la Geografía en los Programas de las ciencias sociales en Colombia. En este sentido, el Sistema Nacional de Información en Educación Superior (SNIES), permitió identificar los programas de licenciaturas en ciencias sociales. En Colombia

según cifras del MEN (2022), existen 320 programas de Licenciaturas dedicadas a la formación docente, de las cuales 284 son presenciales, 28 a distancia y 8 virtuales en Instituciones de Educación Superior acreditadas. Igualmente se encuentran 34 licenciaturas acreditadas en Alta Calidad, de las cuales 32 son presenciales y 2 a distancia. Ahora bien, en la tabla 6 se identifican los Programas de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Para el caso de Colombia, el SNIES (2022) reporta que se cuentan treinta (30) programas de pregrado dedicados a la formación de licenciados en Ciencias Sociales, de las cuales doce (12) poseen metodología presencial. De las doce Licenciaturas anteriormente mencionadas, dos (2) son ofrecidas en ambas modalidades (distancia tradicional, presencial) y dos (2) con metodología virtual. Son programas concentrados principalmente en universidades de carácter oficial y sobresalen las áreas de formación pedagógica, didáctica y disciplinar, predominan en mayor porcentaje en los planes de estudio las áreas de Geografía e Historia (Ver figura 7)

Figura 7: Distribución de los programas de Formación docente en Colombia



Fuente: MEN- SNIES, 2024

Los datos reportados por el SNIES, permite entender que de los Programas registrados en la plataforma del MEN -SNIES (2024), se escogen 5 de los 14 programas acreditados, con el objetivo

de reconocer la presencia del saber geográfico en los planes de estudio de las universidades en Colombia. Los Programas seleccionados encuentran ajustados a las normas y requerimientos del Sistema Nacional de Acreditación SNA; y son resultado de la consolidación y creación de los primeros programas de formación de licenciados en Colombia, como también en las diferentes regiones geográficas.

En cuanto a las Universidades de Colombia que cuentan con Licenciatura en Ciencias Sociales, de los programas presenciales se identificaron nueve (9), a los cuales se revisó la organización de los planes de estudio, identificando en el pensum académico, cómo se define desde los cursos el desarrollo de habilidades, competencias para el desempeño profesional, como también el sentido de la vocación, actitud y aptitud hacia las ciencias sociales. Estos programas se caracterizan por la presencia de perfiles de formación que recogen orientaciones específicas del MEN, exponiendo los fundamentos de la profesión docente en Colombia, y con ello su laboral y profesional.

Estos programas han realizado cambios curriculares en el marco de las nuevas tendencias e innovaciones didácticas, pedagógicas y tecnológicas que favorezcan el manejo teórico, conceptual y metodológico de las ciencias sociales. Se debe reconocer que la variedad de regiones y contexto socioculturales ha incidido en la organización y presencia de diversas denominaciones en los perfiles profesionales, encontrándose, programas como: La Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales; Licenciatura en Ciencias Sociales, Licenciatura en Etnoeducación.

Las condiciones y características multiétnicas y culturales, las realidades urbanas y rurales de las diferentes regiones de Colombia, requieren de un docente de ciencias sociales que desarrolle en los estudiantes una educación geográfica que favorezca la apropiación y aplicación de los contenidos disciplinares para resolver problemas en el contexto. Igualmente, que fomente la capacidad de pensar, analizar, interpretar, comprender la importancia que tiene el saber geográfico en transformación en la vida cotidiana.

Estas condiciones requeridas convocan a la universidad a formar individuos que comprendan el mundo, que identifiquen los problemas que agobian a la sociedad y que al mismo tiempo estén en la capacidad de proponer soluciones a estos. Esta tendencia nos condujo a la revisión de 9 programas de formación en ciencias sociales, con el propósito identificar el saber geográfico escolar presente en la formación docente en el Programa de Ciencias Sociales; identificando que tipo de cursos adquieren soportan la formación profesional en el contexto de la educación geográfica. Teniendo presente que se requiere reconocer qué:

Es vital que los programas de formación de licenciados en ciencias sociales aborden la formación geográfica de los docentes, así como lo que sucede en contextos escolares y que indaguen con mayor contundencia el paso del saber especializado que adquieren los docentes en la universidad al saber escolar que llega a los contextos educativos. Esta situación amerita resignificar en los programas de formación de profesores el qué, cómo, por qué, para qué y con quién o para quién de la formación docente en geografía (Cely & Moreno, 2018:22)

Lo expuesto por Cely & Moreno (2018) permite comprender porque coexisten diferentes programas de formación docente en el campo de las ciencias sociales; por tanto, la revisión de los perfiles y la presencia del saber geográfico en su proceso de formación, ayudan a explicar las orientaciones generales y específicas de la disciplina geográfica, la articulación de las reformas y políticas curriculares y el perfil requerido por las instituciones educativas públicas y privadas. Se reconoce así que la presencia e intensidad de algunas disciplinas en los planes de estudio, favorece entender el contexto histórico y significado que tienen las reformas, como también una serie de reflexiones que explican la visión histórica del currículo (Goodson,1995).

La consolidación del currículo escolar reconoce que las fuentes teóricas que explican las instituciones escolares como las reproductoras sociales del modelo económico dominante, teniendo presente que las reformas reorientado el qué, cómo, por qué, para qué y con quién de la formación docente en especial el saber geográfico. Por tanto, comprender los procesos de consolidación de la presencia de los contenidos de la geografía en la formación docente, no sólo se deben revisar el sentido de las reformas educativas del currículo; sino también, la forma en que se referencian en los programas de formación docente. En especial el análisis de los perfiles profesionales, entre ellos la Universidad de Córdoba, cual tiene incidencia en los docentes que laboran en la región Caribe del norte de Colombia, área de interés en el presente trabajo de investigación.

3.6. Perfiles de formación de las carreras de licenciatura en ciencias sociales de Colombia

El desarrollo de este capítulo ha permitido evidenciar que en Colombia existe una variedad de programas de formación en la LCS, y con ello diferentes modalidades y estructura curricular los cuales han cambiado en el marco de la normatividad y reglamentaciones expuestas en las reformas educativas y curriculares, que impacta la configuración del perfil profesional de los docentes que requieren las instituciones escolares en la educación básica y media.

Una de las finalidades del trabajo de investigación se hacer una reflexión sobre la organización curricular, sobre la presencia de las disciplinas que componen el área de las ciencias sociales en relación sobre el conocimiento que se enseña en las Instituciones Educativas de Educación Básica y Media. Se reconoce que la organización del currículo en las instituciones escolares ha estado sujeto a una serie de reformas, que han marcado la mirada y sentido de la formación docente que se brinda desde las universidades. Los documentos oficiales se convierten en referentes en donde se definen los contenidos, competencias (interpretativas, argumentativas y propositivas) y las habilidades que se evalúan por parte del Estado desde las pruebas Saber.

La revisión documental de los PLCS, resaltan los aportes que hace el saber geográfico en la formación ciudadana no sólo en la formación disciplinar, sino también en el campo pedagógico y didáctico, teniendo presente que se requiere un saber escolar que de respuestas a los requerimientos y orientaciones expuestas en las referentes curriculares (LC, EBC y DBA) y que son objeto de evaluación desde el ICFES con las pruebas Saber. El oficio de enseñar encuentra en estos campos de reformas, nuevos escenarios de cambio que impactan el ejercicio desde la cotidianidad en las aulas.

Se reconoce que la formación docente, recoge las experiencias y necesidades que emergen desde las aulas escolares, establecidos como aspecto que se consideran trascendentales en el análisis y reflexión en reconocer la naturaleza del saber disciplinar y la complejidad presente del manejo didáctico que se requiere en el marco de las nuevas realidades tecnológicas y prácticas que se requieren por parte de los docentes.

Un antecedente que marca la formación docente requiere hacer un recuento del surgimiento del decreto 272 de 1998, en el cual se recomienda que los PLCS corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica (Art. 2). Se reconoce que los programas de formación docente LCS, se rigen por la normatividad que regula la educación superior, entre las cuales se resalta la Ley 30 de 1992, Ley 1188 de 2009, el Decreto 1295 del 2010. Esta última estipula en sus artículos 7ª y 9ª expone que, para el ejercicio de la profesión docente, un 45% de los cursos debe corresponder a la formación Pedagógica, un 43% a la formación disciplinar y un 12% a las electivas lo que le da un carácter flexible e interdisciplinario; caracterizado al docente de LCS por el manejo de la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad.

Los cambios en las políticas de formación docente también han estado sujeto a reformas y políticas del gobierno nacional, sobre el diseño y configuración de la estructura y sentido del perfil docente. Estas discusiones han marcado el sentido sobre el que y para que enseñar ciencias sociales en Colombia, teniendo presente que “traspasar de un saber científico a uno pedagógico es un arte complejo, y en Colombia la tarea se hizo sin interrelación entre Universidad- Educación Básica y Media; y sin investigación, lo que hizo más difícil y lentas las transformaciones y logros (Restrepo et.al, 2000).

En las instituciones escolares aún siguen predominando estilo de enseñanza tradicionales, en donde el rol del docente está marcado por la una enseñanza marcada por un conocimiento que se debe aprender de una forma pasiva, en donde los estudiantes aún se analizan como sujetos vacíos de conocimientos. Estas tendencias han sido estudiadas en Colombia por Delgado (1999); Rodríguez (2000); Buitrago (2005); Pulgarín (), identificando las debilidades presentes en la formación profesional en el campo disciplinar, pedagógico y didáctico.

Se reconoce que los PLCS en Colombia han asumido grandes desafíos en el marco de los LC; EBC y DBA, en la reestructuración de los programas curriculares en la exigencia que se plantea para el manejo integral de los saberes desde las prácticas de enseñanza, tema sobre el cual han surgido alternativas para trabajar la multidisciplinariedad y transdisciplinariedad, a partir de la enseñanza de la geografía como ciencias integradora de los disciplinar, didáctico y pedagógico, teniendo presente la importancia de la educación geográfica en la formación de competencias ciudadanas.

Teniendo presente lo planteado, se hace necesario hacer una revisión de los componentes disciplinares de la geografía, y lo didáctico, en la estructuración del perfil profesional de acuerdo a Rossi (1993), en sus escritos sobre *El Perfil profesional y la planificación curricular a nivel Universitario*, lo define como la formación general que se brinda al profesional, como dotación polivalente para desarrollar la capacidad de pensar, crear, reflexionar y asumir el compromiso desde la perspectiva de la realidad nacional los valores sociales que trascienden la formación humana, caracterizando los rasgos que tipifican al profesional en su campo profesional.

Se reconoce que, desde el MEN se definen elementos estructurantes sobre el currículo oficial en las escuelas como el perfil profesional en las universidades; y dentro de los objetivos de la presente tesis doctoral se tiene comprender cómo llegan los conocimientos y saber geográfico a las aulas escolares. Así mismo, la revisión de los contenidos curriculares a partir de la formación docente, definen elementos que explican la relación universidad - docente escuela en la consolidación de relaciones que marcan el sentido de los procesos que facilitan la enseñanza desde las aulas escolares, lo que se traduce como la trazabilidad del saber en las aulas escolares.

Otro componente que justifican la revisión de los perfiles educativos de las universidades seleccionadas es la trayectoria y características del contexto en la cual se encuentran las universidades formadoras. El trabajo reconoce el Estado define el interés del perfil profesional que requieren las escuelas de Colombia y con ello entender que la educación es un medio por medio del cual se consolidan las relaciones de poder, comprender el sentido de la función que busca el Estado en la formación profesional de los docentes en su desempeño en las instituciones escolares (Bernstein,1990).

Los docentes en su proceso de formación reciben una serie de herramientas didácticas y disciplinares que dimensiona el desempeño profesional, y desde allí se define ese modelo relaciones de poder, en el marco de las tendencias y reformas curriculares. Bajo esta mirada, se requiere analizar en el contexto de las reformas y la forma, cómo se articulan en las reformas en los currículos universitarios y con ello explicaciones coherentes sobre la historia de las disciplinas escolares, la historia de la enseñanza en las instituciones escolares, la organización de los procesos en las escuelas y la forma como se han establecido en el currículo escolar (Popkewitz, 2000).

Por tanto, los perfiles profesionales son analizados en el marco histórico de la evolución y consolidación del currículo escolar; y con ello, la organización de las reformas que determinan las características de los perfiles de formación docente en Colombia y su relación directa con la enseñanza de la geografía escolar. Sus componentes disciplinares, didácticos y pedagógicos permiten analizar la dinámica de enseñanza de los docentes con respecto a esta área en su desempeño profesional en las aulas.

Al comparar los planes de estudio, se identifican y diferencian elementos dominantes en el currículo (disciplinar, pedagógicos, didácticos); reconociendo la presencia del saber geográfico en los programas de formación docente. De igual describir la relación entre las reformas de los currículos escolares y la renovación de los programas de formación docente en el área de las ciencias sociales, teniendo presente las particularidades y autonomía que les asigna la Ley 30 de 1992 a las instituciones universitarias de Colombia.

La revisión de los Programas de formación docente permite el análisis de las tendencias y enfoques de las corrientes de pensamiento geográfico y los temas que configuran el área de las Ciencias Sociales. La explicación de las prácticas de enseñanza de las disciplinas académicas, tienen un elemento importante que explica las relaciones, interacciones y conocimientos que emergen de las prácticas de enseñanza; en especial, la elaboración de conocimientos que explican las relaciones entre el profesor, alumno y el conocimiento enseñado en el aula de clases; exponiendo alternativas para mejorar su enseñanza (Pagés, 2000).

Los programas revisados y seleccionados permiten comprender que, en el mundo contemporáneo, la formación docente requiere de una formación didáctica a nivel general y específica que brinde orientaciones coherentes al cómo enseñar los contenidos académicos en el campo de las ciencias sociales. Al respecto Tomachewski (1994), indica que la didáctica es la teoría de la enseñanza y las didácticas específicas son una serie de orientaciones y métodos de una disciplina en particular, centrada en consolidar y mejorar la enseñanza y aprendizaje de contenidos concretos.

Se aprecia que hay una relación directa entre las disciplinas el saber didáctico y las prácticas de enseñanza, conllevando a revisar cómo los programas de LCS mantienen las disciplinas y tendencias contemporáneas de la geografía en los planes de estudios. En efecto, en la figura 41 se expone como se presenta la presencia del componente geográfico en los seis (6) programas de LCS seleccionados, se identifica el componente geográfico de acuerdo con el número de créditos es interesante, como un saber dominante en la formación de los licenciados que se desempeñarán como docentes en las instituciones escolares de Colombia.

Ahora bien, el desde el MEN y la Ley General 115 de 1994, se reconoce las universidades tienen como objetivo central el formar Licenciados con sólida fundamentación teórica y metodológica en Pedagogía y disciplinas de las ciencias sociales, los profesionales deben diseñar, implementar y evaluar proyectos, procesos y labores educativas, en consonancia con las condiciones históricas, territoriales, culturales, económicas y políticas de la región y del país.

Bajo este contexto se concibe el interés del Estado en el perfil profesional y con ello la importancia por revisar y comparar los programas seleccionados, identificando el número de cursos y créditos en cada uno de los Planes de Estudio. En los seis programas que son representativos de las diferentes regiones de Colombia, existe una coherencia y consistencia en la consolidación de las tendencias contemporáneas de la geografía como disciplina, la didáctica general y específica y los modelos pedagógicos que soportan la enseñanza y aprendizaje desde las prácticas de enseñanza (Apéndice 4).

La relación entre número de cursos y créditos que se deben cursar, demuestran que los docentes en LCS en Colombia, tienen un perfil profesional que favorece la comprensión y explicación del sentido de pertenencia y compromiso de las universidades en la formación de un profesional integral que no sólo adquiere el manejo del saber; sino que además, existe la presencia de asignaturas que está secuenciada en cuanto a contenidos, articulación en el marco de las tendencias teóricas y aportes de la ciencia geográfica a las realidades locales.

A continuación, se presenta una síntesis de los componentes disciplinares y didácticos que permite comparar la presencia del saber geográfico en la formación docente en Colombia, en donde se aprecia idéntica el número de cursos y el número de créditos, en la cual sobre salen universidades como la del Valle con 30 créditos, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja con 27, la de Antioquia con 25, la del Tolima con 18, la del Atlántico con 18 y la de Córdoba con 14 créditos respectivamente.

Se aprecia igualmente que los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales tienen un promedio de créditos totales de que oscila entre los 169 y 180 créditos, con una duración de 10 semestres. Se observa que la Universidad del Tolima tiene 69 créditos de la carrera distribuidos en 9 cursos en geografía y 18 en formación didáctica y pedagógica. Le sigue la Universidad del Valle que, a pesar de tener 47 créditos en la carrera, tienen mayor peso los cursos de geografía con 10 y 30 créditos en formación didáctica y pedagógica, se destaca en componente la Universidad de Antioquia con 58 créditos, distribuidos en 10 cursos de geografía y 25 en formación didáctica y pedagógica, así mismo la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja con 60 créditos, con 8 cursos en geografía y 27 en didáctica y pedagógica.

Otra característica que se identifica en el perfil de los PLCS en ciencias sociales es una formación ampliamente disciplinar; por lo tanto, la formación geográfica es fuerte y variada en conceptos y tendencias; con un soporte en las disciplinas en el campo de la pedagogía y la didáctica, esenciales para formar y consolidar el desarrollo de habilidades y competencias que se requieren en las aulas escolares.

Al interior de los programas identificados, se aprecia que hay una fuerte presencia del saber geográfico en los currículos universitarios, convirtiéndose en un gran aporte para fortalecer las prácticas de enseñanza están soportadas y afianzadas en los procesos de formación inicial; por tanto, la interpretación de las prácticas de enseñanza, permite reflexionar sobre un cúmulo de múltiples realidades que subyacen de los submundos que se dan entre el manejo de la disciplina (conceptual - teórica), el manejo didáctico y la posibilidad de conectar la geografía escolar con los problemas del entorno (reflexión práctica).

Una tercera característica identificada en los componentes curriculares de los Programas formación docente, subyace en la importancia de los componentes didácticos, pedagógicos y prácticos para entender las lógicas internas que direccionan la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza, las tendencias que regulan el currículo escolar, determinando en los futuros docentes pautas que orientan la enseñanza y aprendizaje en las aulas. En este sentido López-Cadauid (2008), reconoce y explica cómo la formación de docentes, desde diferentes líneas (enfoques), promueve la formación y consolidación del perfil del profesor y su intención formadora y educadora de la disciplina que orienta.

Un aporte interesante evidenciado en la figura 8, es que en Colombia la consolidación de los programas de formación docente en las Ciencias Sociales responde a las demandas del sistema educativo; y con ello, vincular sus egresados en escuelas públicas y privadas en las diferentes regiones brindado respuestas a las demandas de profesionales en este campo del saber. A continuación, se resumen y exponen algunas características relevantes en cada uno de los programas seleccionados con el objetivo de identificar los elementos que caracterizan la presencia del saber geográfico en la formación de los Licenciados en Ciencias Sociales en Colombia.

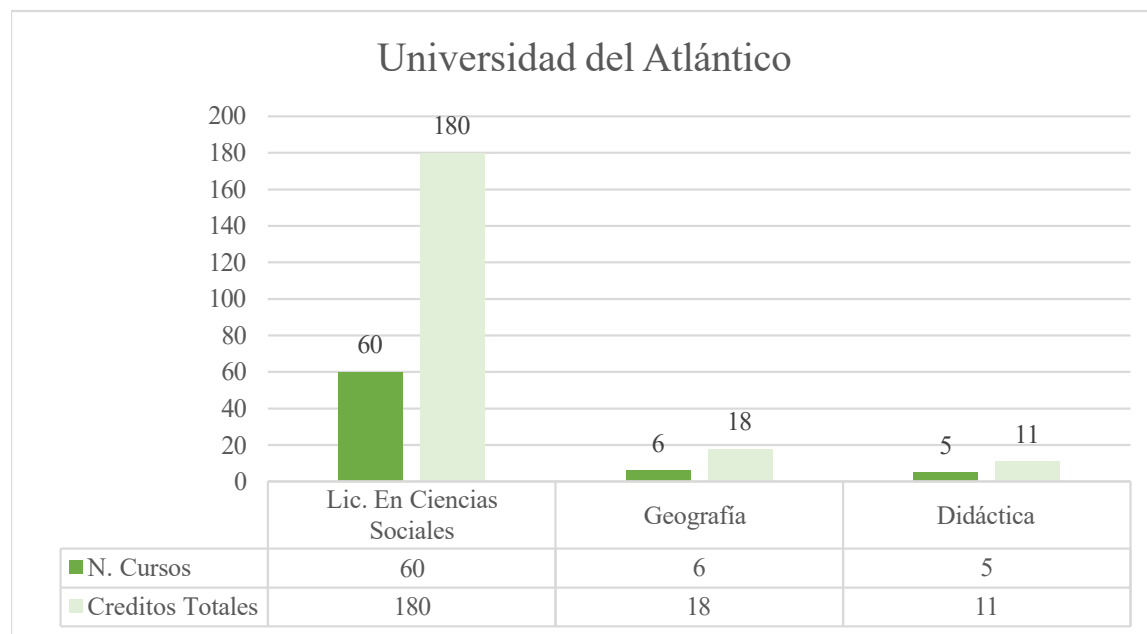
3.7. Perfil profesional de la Universidad del Atlántico

La revisión y análisis de cada uno de los PLCS se asume como una responsabilidad social; en virtud las instituciones universitarias tienen como misión “preparar a los futuros docentes para enfrentarse a los retos y exigencias que se les presente utilizando las herramientas necesarias para llenar las expectativas en cuanto a la enseñanza de la geografía” (Márquez, Villegas, 2010:24). Al respecto, el perfil del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, ofertado por la Universidad del Atlántico, aporta elementos que sirven de análisis sobre la estructura y presencia, de la forma como se aborda las disciplinas de la geografía, didáctica y pedagogía, es decir, el enfoque que estructuran la formación docente. Se tiene que el Plan de estudio de la Universidad del Atlántico está basado en dos núcleos obligatorios y un núcleo electivo, formando tres componentes de formación (pedagógico, disciplinar y flexible), cada uno de los cuales posee definidas competencias que contribuyen al desarrollo integral del estudiante.

El primer núcleo es de formación básica e incluye Pedagogía, Desarrollo Humano, Investigación Formativa y Práctica Pedagógica Profesional; mientras que, el segundo núcleo es de formación Profesional, incluye Antropología, Sociología, Derecho, Geografía, Historia, Lingüística, Economía, Filosofía y Ciencias Políticas. El tercer componente de formación corresponde al Núcleo de Electivas, compuesto por Electivas de Contexto y de Profundización (PEP Universidad del Atlántico, 2020).

El PEP del PLCS de la Universidad del Atlántico presente un modelo curricular que recoge muchos elementos teóricos, conceptuales y didácticos con modelo curricular que hace visible en su plan de estudios 180 créditos, de los cuales se identifican 6 cursos que recogen 18 créditos en área del saber geográfico. Así mismo hay 5 cursos relacionados con el área de la didáctica y pedagógica que favorecen la integración de los conceptos geográficos y la búsqueda de escenarios para la enseñanza y aprendizaje desde la formación docente (figura 8). Los créditos académicos 8, se definen como una unidad que mide el tiempo estimado de actividad académica del estudiante en función de las competencias profesionales y académicas que se espera que el programa desarrolle.

Figura 8. Universidad del Atlántico.



Fuente: Elaboración propia 2022

Del documento revisado, un aspecto a resaltar en los contenidos y estructura de los planes de formación docentes demuestra que al comparar la Universidad del Atlántico con otros Programas académicos del país, se resalta entender y comprender cómo se ha logrado consolidar una estructura y organización académica, que atiende las tendencias y paradigmas dominantes de la geografía como ciencia y las necesidades o demandas presentes en la geografía escolar.

El Crédito Académico equivale a 48 horas totales de trabajo del estudiante, incluidas las horas académicas con acompañamiento docente y las demás horas que deba emplear en actividades independientes de estudio, prácticas, preparación de exámenes u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, sin incluir las destinadas a la presentación de exámenes finales. Es decir, (48/16), tres horas semanales de trabajo por parte del estudiante, de las cuales, una será presencial y dos de trabajo adicional no presencial. Sin embargo, la relación real dependerá de la asignatura específica, de su carácter teórico o práctico y de la metodología. Es decir, existen asignaturas de naturaleza teórico – prácticas, requieren mayor acompañamiento presencial del docente.

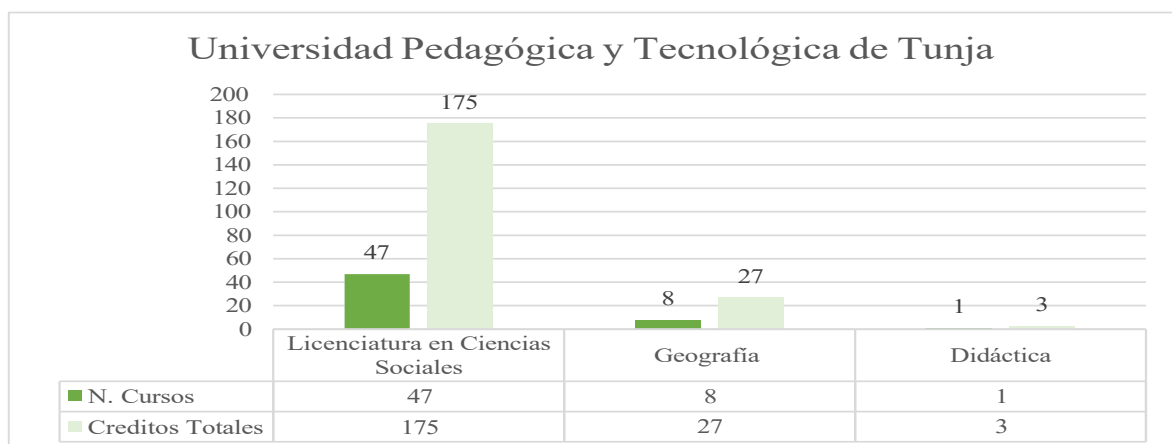
3.8. Perfil profesional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Un programa interés y que fue seleccionado es la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, escogida por ser pionera y tener una trayectoria, en la formación de docentes en Licenciatura en Ciencias Sociales en Colombia, por casi 76 años de vida académica. Posee un Plan de Estudios enmarcado en un proceso histórico caracterizado por varias etapas: El primero que va desde los años treinta (30), con la creación de la Escuela Normal Superior de Colombia en 1936 y mediante el decreto 1218 del 9 junio de 1938 surgió la profesión pedagógica de Ciencias Sociales, con la creación de la Facultad de Educación, con el objetivo de formar docentes e investigadores para educación secundaria, normalista y universitaria.

Este es un hecho histórico de gran relevancia para entender el surgimiento de los programas de formación en ciencias sociales en Colombia, hecho que puede ser objeto de una investigación en este campo. Ahora bien, al revisar el Plan de Estudios de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, se aprecia que el área de Geografía ofrece una formación técnica y práctica que denota la importancia que tiene el saber geográfico en sus egresados.

Existe un peso relevante de los contenidos geográficos en el plan de estudio, al identificarse 8 cursos y 27 créditos que resaltan su relevancia; es decir, dos más que la Universidad del Atlántico. Existe una diferencia de cursos en el campo de la didáctica con 1 curso de tres créditos; a pesa que es una institución centrada en la formación pedagógica y didáctica en Colombia, por lo tanto, la formación disciplinar pesa más que la didáctica. (figura 9).

Figura 9. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.



Fuente: Elaboración propia 2025

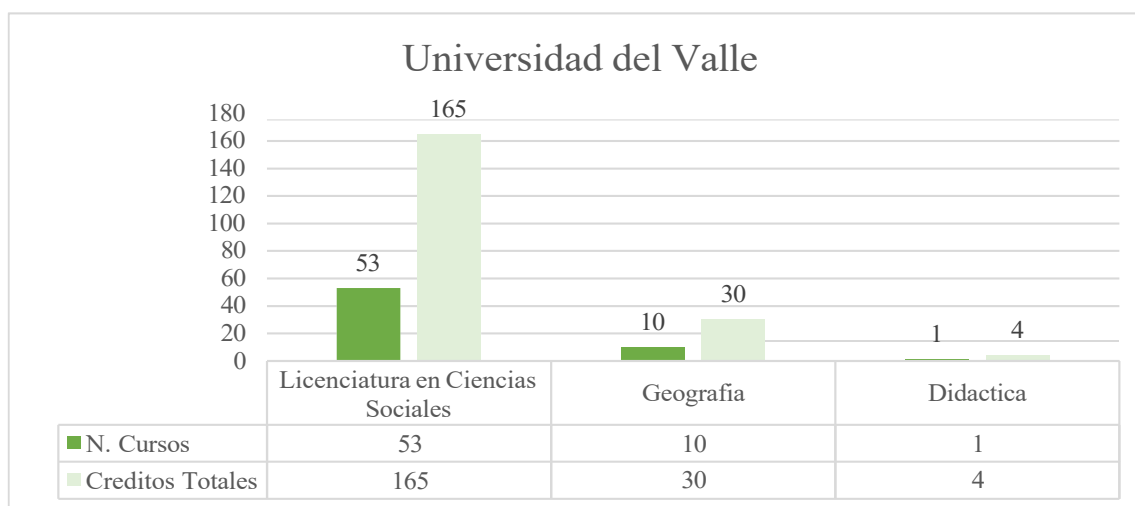
La UPTC, se reconoce como una de las universidades pioneras en Colombia dedicadas a la formación de Licenciados en Ciencias Sociales que le ha dado prioridad y relevancia a la formación geográfica en Colombia, siendo esta institución la que promueve la organización e implementación de la primera Maestría en Geografía (1994), con el auspicio del Instituto Colombiano Agustín Codazzi (IGAC).

3.9. Perfil profesional de la Universidad del Valle

Se identifico al sur de Colombia una institución de gran relevancia como es la Universidad del Valle, con una trayectoria y reconocimiento por su posicionamiento como una de las universidades con altos índices de calidad en el ranking nacional e internacional. Uno de los programas que tiene un amplio reconocimiento regional es el Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, que posee un plan de estudios, con una interesante presencia del saber geográfico, con diez (10) cursos que integran 30 créditos. Estos se integran al componente disciplinar, con cursos de geografía física, geografía humana, ambiental; entre otros, dando respuestas a las tendencias contemporáneas de la disciplina.

Es uno de los Programas que demuestra no sólo le da peso al saber formación de los contenidos geográficos; sino que, además, incluye los componentes didácticos como herramientas complementarias que apoyan la formación integral de un docente capaz de afrontar las exigencias de las reformas educativas suscitadas en el contexto de la organización escolar. Al revisar el plan de estudio de la Universidad del Valle; éstos proponen un gran interés y peso en sus créditos y número de cursos en la formación y valoración del componente geográfico (ver figura 10).

Figura 10. Universidad del Valle.



Fuente: Elaboración propia 2025.

La revisión del plan de estudio de la PLCS de la Universidad del Valle demuestra que el saber geográfico es coherente con las tendencias teóricas y paradigmas que fundamentan la formación geográfica desde las instituciones universitarias, desde los paradigmas y tendencias actuales sobre la base de la realidad local. La formación complementaria desde el componente pedagógico y didáctico que se brinda desde la Universidad del Valle, favorecen el fomento de habilidades que impactaran en la formación de un licenciado capaz de liderar la innovación de las prácticas de enseñanza, aplicando métodos y procedimientos didácticos coherentes con el avance de la ciencia y la tecnología.

3.10. Perfil profesional de la Universidad de Antioquia

El desarrollo del presente trabajo reconoce que una de las Universidades que han marcado el desarrollo curricular en las políticas educativas y en especial la geografía colombiana, es la Universidad de Antioquia, que surgió en el año 1954, siendo al lado de la Universidad del Valle y la UPTC, como una institución con trayectoria reconocimiento en el campo de la investigación educativa y consolidación de la investigación de la investigación en el área de la educación geográfica con profesores a nivel de pregrado y posgrados en esta línea de investigación.

Ahora bien, al revisar la estructura del Plan de Estudio en su PEP, se evidencia que el componente geográfico se convierte en un saber disciplinar de importancia en la formación de los docentes, al igual que los componentes y saberes pedagógicos que soportan el oficio de enseñar en el campo de las ciencias sociales; en el contexto de las reformas y tendencias de la educación colombiana.

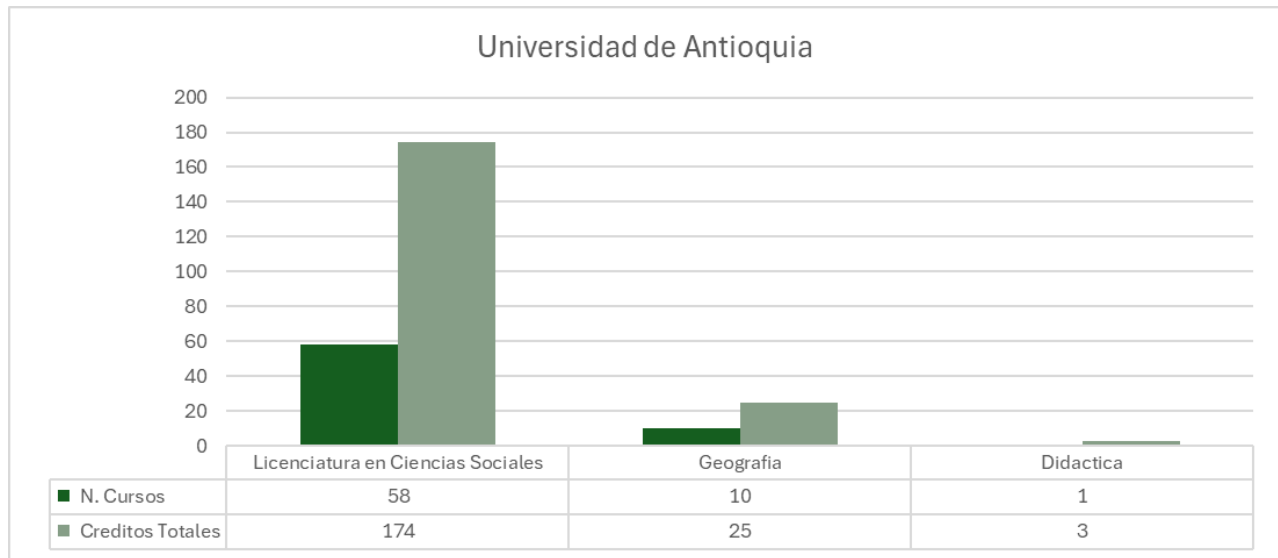
Una de las características que se encontró en el PEP de la Universidad de Antioquia, es su interés por consolidar la formación y presencia de los conocimientos geográficos en la malla curricular con diez (10) cursos que integran alrededor de 25 créditos. De igual forma, se integran los cursos de didáctica, pedagogía y comunidad; por ello, se ofrece al futuro maestro herramientas teórico-metodológicas que le permitan promover una reflexión pedagógico-didáctica-disciplinar, desde las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales (PEP, 2022).

La revisión documental del PEP permite evidenciar la relevancia de la enseñanza de la geografía para la universidad de Antioquia, disciplina considerada como un amplio espacio para la conceptualización de temas relacionados con el espacio ambiente y sociedad, los cuales comprenden los cursos de geografía física, humana, ambiental y de Colombia. Es una formación secuencial centradas en las miradas a escala global, regional y local de los temas, conceptos y teorías de la ciencia geográfica y saberes didáctico-pedagógicos, expuestos en cada uno de los cursos del plan de estudio (Ver figura 11)

En la figura 11 los datos obtenidos en el PEP, demuestran que los resultados evidenciados en la Universidad de Antioquia, permiten comprender como la geografía es un área que favorece la formación LCS; y más allá de las particularidades que muestran cada una de las universidades que vienen ofertando la formación y cualificación docente en las diferentes regiones de Colombia, es posible encontrar algunas coincidencias que responden a ciertas tendencias globales, la Ley 30, Ley 115 de 1994 y las reformas políticas y orientaciones establecidas por el MEN.

Un hecho relevante y caracterizador en la Universidad de Antioquia, es su interés y la presencia de la investigación educativa en la didáctica de las Ciencias Sociales; consolidando el perfil del egresado, ratificando que la formación docente, impulsa el estudio y reflexión no como simples acciones rutinarias, sino como algo un proceso crítico y formativo (Doria y Pérez, 2008).

Figura 11. Universidad de Antioquia.



Fuente: Elaboración propia 2025

3.11. Perfil profesional de la Universidad del Tolima

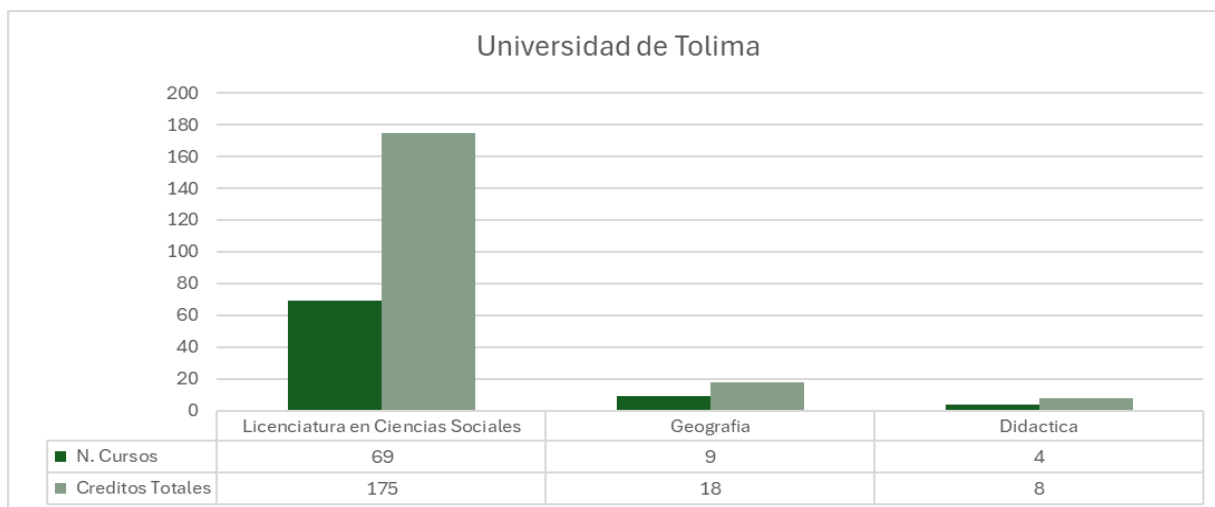
El Programa de licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, es un Programa que ha sufrido una serie de cambios en el marco de las reformas y políticas del MEN; en efecto, en el año 1974 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) aprueba las licenciaturas en Matemáticas y Física; Biología y Química; Historia y Geografía; español e inglés, como programas de gran proyección en la formación de licenciados en Colombia.

En efecto, en la década de los ochenta las licenciaturas y en particular la de Ciencias Sociales, empezaron a verse afectadas por la baja demanda de estudiantes interesados en estos programas en la región central de Colombia; y es así como en el año de 1991 la dirección de la Universidad decide anualizar las licenciaturas salvo la de Biología y Química. En el año de 1995, se cierra la licenciatura en Ciencias Sociales y se crea el pregrado en Profesional en Ciencias Sociales, cuya oferta académica termina en el 2007 por decisión del MEN al no otorgarle la renovación del Registro Calificado.

Los estudios y discusiones internas llevaron a concertar el acuerdo 000024 de 2010, por medio del cual se crea el programa Licenciatura en Ciencias Sociales e inician los trámites pertinentes ante el MEN para el otorgamiento del Registro Calificado; y es así como el 8 de febrero de 2011, mediante la Resolución 736 se otorga el registro por el término de siete años. Para la universidad del Tolima es preciso resaltar que el PLCS, es un programa coherente, contextualizado y que recoge las reformas en el campo de las disciplinas de las ciencias sociales, pedagogía y saberes didácticos (Ver figura 12). En plan de estudio existe un número de 9 cursos con 18 créditos enfocados a fortalecer la presencia del saber geográfico ocupando un lugar significativo en la formación docente en esta región del centro y eje cafetero de Colombia.

Se identificó en la revisión del plan de estudio de la Universidad del Tolima expuesto en la figura 12, que la formación didáctica y pedagógica es relevante y coherente con las tendencias de los temas y problemas presentes en la geografía disciplinar y el tema de la geografía escolar expuesto en el currículo oficial del MEN. De otro lado, los cursos del área de la geografía garantizan el estudio y manejo de los conceptos y conocimientos de la disciplina, al igual que las tendencias y teorías didácticas y pedagógicas que fomentan la formación de aptitudes y habilidades que les permiten a los docentes asumir un interés por mejorar la enseñanza de las ciencias sociales y en especial la educación geográfica.

Figura 12. Universidad de Tolima



Fuente: Elaboración propia 2025.

Una de las conclusiones de la revisión de los perfiles de los programas de formación docente en los PLCS, es establecer que no hay una tendencia única y homogénea, los perfiles y planes de estudio obedece más bien a las características de cada región en Colombia. La autonomía en las universidades permite dar un matiz diferente a cada uno de los PLCS que fueron objeto de revisión. Existe una tendencia de los programas de formación en Licenciatura en Ciencias Sociales, por reconocer e incorporar temas, problemas y conceptos relacionadas con la geografía como disciplina importante en los PLCS en Colombia.

Al igual establecer que los componentes disciplinares en los pensum, están fundamentados epistemológica y disciplinalmente por distintos enfoques. Es decir, además del conocimiento teórico del área, los PLCS responden a las necesidades de un mundo global, regional y local; como consecuencia de ello, las tendencias de la formación docente (con una amplia gama de aptitudes, incluida la capacidad de investigación reflexiva y de acción) es sustituido por un concepto basado en la aplicación de técnicas específicas” (Elliot, 2002, p.6),

Una de las conclusiones de este acápite, es poder reconocer que la revisión de los planes de estudios de los diferentes programas de formación de los licenciados en ciencias sociales en Colombia, permitieron evidenciar que contienen todo un mundo de conceptos y tendencias que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de las reformas educativas y curriculares expuestas en los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos en Competencias y Derechos Básicos de Aprendizajes.

Un hecho relevante en los cursos y sistema de créditos de las asignaturas del pensum de las licenciatura en Ciencias Sociales es la presencia de un balance entre los conocimientos cognitivo, valorativo y lo procedimental correspondiente a esta área disciplinar en la formación profesional docente, con una fuerte presencia de las disciplinas correspondientes al saber pedagógico y fundante, así como aquellas relacionadas con la investigación formativa, se distribuyen en áreas, tal como en los programas que fueron revisados.

De todos los programas revisados, existe una variada y amplia formación disciplinar; como también una formación didáctica y pedagógica que se está brindando en torno a estos componentes, hecho que puede considerarse como el reto de la formación docente en el campo de las ciencias sociales en Colombia. Se puede afirmar que, en Colombia, la formación de maestros está centrada en formar maestros investigadores, que no solamente lleven a cabo avances en cuestión de conocimientos académicos y teóricos, sino que sea un maestro capaz de reflexionar sobre su propio quehacer, que entienda el contexto en el cual se encuentran implementando estrategias y metodologías que le permitan motivar al estudiante a aprender y conocer su propio entorno, maestros con formación integral.

Además sean ejemplo y que sientan la rigurosidad e importancia de esta labor, que sean autocríticos y estén siempre dispuestos a desarrollar sus clases teniendo en cuenta la infraestructura, los materiales con que cuenta y las distintas formas como sus estudiantes aprenden, que guíe al educando, decidir ser un “profesional consciente de sus fortalezas, carencias, miedos, ideales, incertidumbres y sueños de manera que aprenda de sí mismo y oriente el aprendizaje de estudiantes de la misma forma” (Pérez, Jiménez, 2003, p.50).

3.12. Presencia del saber geográfico en la formación docente desde la Universidad de Córdoba

La revisión de los programas de formación de los licenciados en Ciencias Sociales en Colombia ha permitido evidenciar la presencia de enfoques y escuelas geográficas que soportan la presencia de contenidos y temas de interés del mundo contemporáneo. Esta tendencia trasciende la revisión y rediseños de los pensum académicos, como también el perfil profesional que requieren las instituciones escolares en Colombia; al respecto Díaz Barriga (1990), sostiene que, en la estructura del currículo en la educación superior, el plan de estudios contiene un conjunto de

contenidos o unidades coherentes, seleccionados que se deben cursar durante la carrera, nivel o ciclo, para el logro de los objetivos propuestos.

Lo expuesto por el autor proporciona un enfoque para la revisión del plan de estudio, como una serie de procesos articulados de forma secuencial sobre cada una de las áreas que soportan el currículo que de acuerdo a Díaz (2002), muestran que el mapa curricular está instituido por la descripción sintética de contenidos de cada una de las asignaturas que integran el plan de estudio, en especial que la estructura de cursos del plan de estudio debe ser respuesta a los planteamientos obtenidos mediante el perfil profesional y con base en la realidad y necesidades futuras del país.

La revisión del plan de estudios de la LCS, se analiza desde los aportes teóricos de Goodson (1995) en la comprensión de la Historia del currículo: La construcción social de las disciplinas escolares y Díaz Barriga (2003), expone miradas y reflexiones en el campo de la consolidado la teoría curricular, como un proceso de orden histórico y político que han incidido en el desarrollo curricular. Estos soportes favorecen el análisis de los cambios en el currículo en el marco de las reformas políticas que dimensionan la consolidación de las ciencias sociales desde 1994 hasta el 2022; en especial, reconocer como las reformas explican la transformación del currículo, la adopción y consolidación de las disciplinas en especial el saber geográfico en la formación docente.

En este sentido, una mirada retrospectiva demuestra que desde el año 1972 la Universidad de Córdoba consolida su oferta de programas académicos en su área de influencia; en especial, el Programa de Ciencias Sociales, surgiendo como una respuesta a la necesidad de cualificar los docentes de la región que para la fecha contaba con un 20% de profesionales licenciados en diferentes áreas para cubrir la cobertura de cuarenta y dos colegios existentes en el departamento, el 80% restante eran profesionales de otras áreas, como sacerdotes, bachilleres, médicos, y personas sin título alguno (PEP: 2009:11).

La proyección del Programa se refleja en la capacidad de este por responder a las necesidades y demandas por la formación docente teniendo presente que la Constitución de 1991, promueve el carácter profesional del ejercicio de la docencia. La Ley 115 en el Artículo 23 define las áreas obligatorias y fundamentales en las áreas de la educación básica y media, como también el perfil del licenciado y las necesidades formativas, consolidando un programa capaz de lograr satisfactoriamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales (PEP, 2020).

Un cambio curricular del Programa se genera con el Decreto 808 de abril 25 de 2002, consolidando la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (denominación

actual del Programa que pasa a Licenciatura en Ciencias Sociales), adoptando una estructura curricular basada en núcleos, bloques y ejes. Posteriormente se dio una directiva del Consejo de Facultad, en el año 2007, que solicita reorganizar y reorientar los planes de estudio de los diferentes programas de licenciatura; en ese sentido se establece un reajuste al plan de estudio para el año 2007, quedando el nuevo plan estructurado de la siguiente manera:

Un ciclo de fundamentación de primero a quinto semestre y un ciclo específico de sexto a octavo semestre. Los dos ciclos se estructuraron bajo las siguientes áreas de formación: básica, profesional fundante, complementaria y flexible; cada área se fundamentó en componentes. El área básica contiene un componente disciplinar y uno integrador; el área profesional fundante se constituyó por el componente pedagógico-didáctico e investigativo; el área complementaria se constituyó por los componentes de competencias comunicativas y complementarias e institucional. El área flexible se estructuró por los cursos de electivas. Este plan de estudio totalizó 154 créditos y contiene 49 cursos.

Una tercera reforma se implementó con la expedición de las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional expuestas en el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015 y la Resolución 2041 del 3 de febrero de 2016; por la cual se establecen las características específicas de las Licenciaturas para la autenticación, renovación o modificación de registro calificado que equivalen a la obligatoriedad de la Acreditación de Alta Calidad para todos los programas de educación en el país, estas directrices conllevan a un nuevo reajuste del Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, exigiendo la construcción de una nueva malla curricular que lleva a un cambio de denominación del Programa, el cual corresponde a Licenciatura en Ciencias Sociales y conduce al título de Licenciado en Ciencias Sociales.

El Programa de Licenciatura de Ciencias Sociales (LCS), tiene un plan de estudio que está constituido por: Fases, Componentes, Áreas y Cursos, estos últimos están definidos en créditos académicos, que se desarrollan durante diez (10) semestres. La distribución de esta estructura se establece a partir de tres fases: Comunidad y Diversidad, Cultura Escolar y Dinámica del Aula; todas las fases están mediadas por tres Componentes, a su vez los componentes reagrupan las áreas y éstas los cursos, tanto los obligatorios como los electivos. El Plan de Estudio tiene tres componentes de importancia entre los cuales se resalta: el primero es de los saberes específicos y disciplinares, cuenta con 80 créditos; el segundo es de pedagogía y ciencias de la educación (aquí se contiene el componente didáctico), cuenta con 54 créditos, y el tercero es el de los fundamentos generales, con 35 créditos; en total se completan 169 créditos.

Ahora bien, al revisar el plan de estudio para identificar la presencia del saber geográfico, en el plan se evidencian (6) seis cursos que mantienen estrecha relación con el saber geográfico desde diferentes dimensiones, que contribuyen a la formación integral de los futuros licenciados en Ciencias Sociales: interpretación cartográfica, Geografía física, paisaje y medio ambiente, dinámicas espaciales y poblaciones, Geografía de Colombia y el curso de territorio y región. En la malla curricular desde el segundo semestre del pensum, se encuentra el curso de interpretación cartográfica, donde se aprende a interpretar datos establecidos en mapas. Por otro lado, en mismo semestre, la asignatura de geografía física aporta el conocimiento inicial y pilar fundamental del conocimiento geográfico, donde se describen los elementos de superficie de la Tierra en su aspecto físico, actual y natural, así como el proceso de formación y evolución de la superficie de la Tierra.

En tercer semestre, el curso de dinámicas espaciales y poblaciones representa la asignatura las relaciones presentes en la distribución, composición y variación de la población sobre el territorio. Aportando elementos sociales, geográficos que se desarrollan en función de la geografía humana. Este curso tiene un componente práctico con una salida de campo regional que permite analizar el contexto geográfico haciendo una observación directa en el espacio físico y humano.

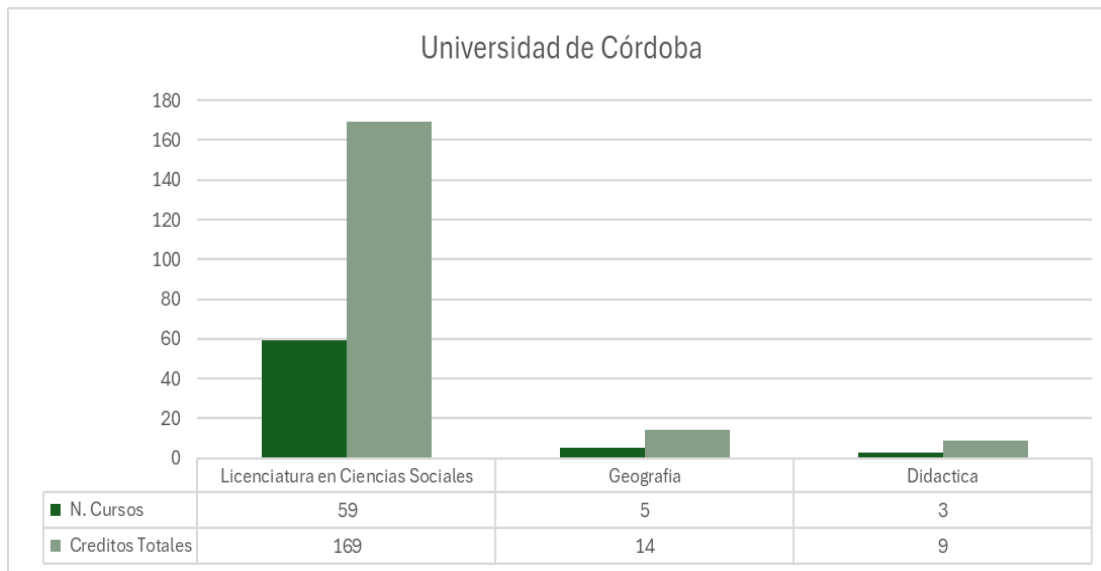
En el cuarto semestre se desarrolla el curso de paisaje y medio ambiente, posibilita identificar las características paisajísticas urbanas y rurales, las condiciones biofísicas y con ello la variedad climática, de flora y fauna que caracteriza a Colombia como uno de los países más biodiversos del planeta. Estos contenidos tienen como propósito interpretar la cultura, la sociedad y velar por el cuidado de la naturaleza. Además, se busca fomentar el compromiso con el desarrollo social y educativo, la defensa del ambiente y la convivencia pacífica a nivel local, regional y nacional.

En el quinto semestre aparece el curso de Geografía de Colombia, dedicado a comprender el territorio físico y humano colombiano, resaltando la variedad regional, social, cultural y el reconocimiento de las condiciones sociales, realizando una práctica de campo con el objetivo de estudiar y comparar las condiciones históricas urbanas, paisajísticas y económicas que aporten un conocimiento interdisciplinar de las ciencias sociales.

Como se ha referenciado, se observa en la malla curricular del PLCS la presencia de una serie de cursos que de manera secuencial favorecen el desarrollo de conocimientos conceptuales y teorías que favorecen la apropiación del conocimiento geográfico en diferentes dimensiones teóricas y prácticas. Estos cursos, se pueden tener un peso de 14 créditos en 5 cursos que se complementan con 3 cursos y electivas en el campo de la enseñanza y didáctica de las ciencias sociales que sumen 14 créditos (Ver figura 13).

Es importante resaltar que el PLCS posee una malla curricular que aporta los cursos y créditos que favorecen la formación docente con los conocimientos, habilidades y capacidades para formar y enseñar el saber geográfico desde las instituciones educativas en cualquier contexto. Desde las prácticas pedagógicas y docentes brindan el manejo de los fundamentos curriculares que el MEN ha expuesto en los referentes conocidos como LC, DBA y EBC, articulados al saber disciplinar, pedagógico y didáctico que se requiere en las prácticas de enseñanza.

Figura 13. Presencia del saber geográfico en el PLCS de la Universidad de Córdoba.



Fuente: PEP 2024 Unicordoba.

Al revisar la malla curricular y PEP de la LCS, se puede evidenciar los ajustes al plan de estudio, posee otra característica de importancia que resalta un elemento clave que compacta los conocimientos geográficos de los Licenciados en Ciencias Sociales, es la realización (4) cuatro Prácticas de Campo en: III, V, VI y VII semestre. Estas prácticas no corresponden a una asignatura específica, sino a la integración de los diferentes cursos en determinado semestre; así, en III semestre se realiza la Práctica Departamental que involucra la zona del Nudo de Paramillo, en el sur del departamento, hasta la desembocadura del Río Sinú en boca de Tinajones. Es un recorrido que se dedica a observar y caracterizar los procesos asociados a la formación del relieve en el noroccidente, medio y bajo Sinú; identificando las características bioclimáticas de cada de esos sectores y el impacto en el ambiente, generado por los modelos económicos implementados en el uso del suelo.

Teniendo en cuenta que la práctica de campo es un proceso de vital importancia para la formación disciplinar, epistemológica y pedagógica del futuro Licenciado de Ciencias Sociales. El desarrollo del curso geografía física, dinámicas espaciales y poblacionales e historia local considera importante conocer y vivenciar los problemas de orden geográfico que se presentan en la zona objeto de estudio. La ruta desarrollada presenta una serie de características especiales y determinantes que le dan una configuración a su entorno geográfico, en especial su variedad de relieve, riqueza hidrográfica; al igual que elementos de orden natural y social que ameritan ser estudiado y analizado, integrando los contenidos teóricos con la realidad a través de la observación de los fenómenos objeto de estudios.

En el V semestre se realiza una práctica por los departamentos de Sucre y Bolívar, centrada en observar y describir, los componentes del paisaje natural y cultural de la región Caribe, como también de los elementos geográficos y el papel del hombre como agente transformador del paisaje, realizar un recorrido urbano sobre los espacios físicos de Mompox y Cartagena, estudiándolos por procesos históricos y como patrimonios históricos de la Humanidad destacando las características de su trazado colonial, construcciones y emplazamiento de la ciudad de Cartagena como patrimonio histórico de la humanidad.

Esta es una práctica que integra las asignaturas de Historia de América y Geografía del plan de estudio de la Licenciatura en Ciencias Sociales, hacer observación de las transformaciones históricas de la sociedad en América Latina y Colombia, durante los siglos XVII - XX en historia de América y la comprensión en la formación del Paisaje y el medio ambiente, grupos sociales particulares y uno de los núcleos con mayor concentración de población afrodescendiente de la costa caribe e importante escenarios para la observación del paisaje y los problemas ambientales.

Una mirada al territorio nacional, la soporta el trabajo de campo del VI semestre, con la Práctica Nacional que permite reconocer la configuración territorial, física, ambiental, urbana, económica y social de interior del país; en especial los departamentos de Antioquia, Cundinamarca y Boyacá, realizando recorridos urbanos en las ciudades de Medellín, Bogotá y Tunja, identificando y caracterizando las áreas metropolitanas y una ciudad región que configura el sistema de jerarquías urbanas en Colombia. Durante el recorrido de la práctica el estudiante observa las características geomorfológicas de las cuencas media y alta del Magdalena y su importancia en la conquista y colonización de Colombia. De otro lado, debe reconocer los diferentes tipos de ciudades que se dan en el país, metrópolis, ciudades intermedias y áreas metropolitanas, ciudades regionales y otras; de igual forma identificar los diferentes parques históricos del país, asiento de las culturas muisca, chibchas, guanes, en su entorno geográfico.

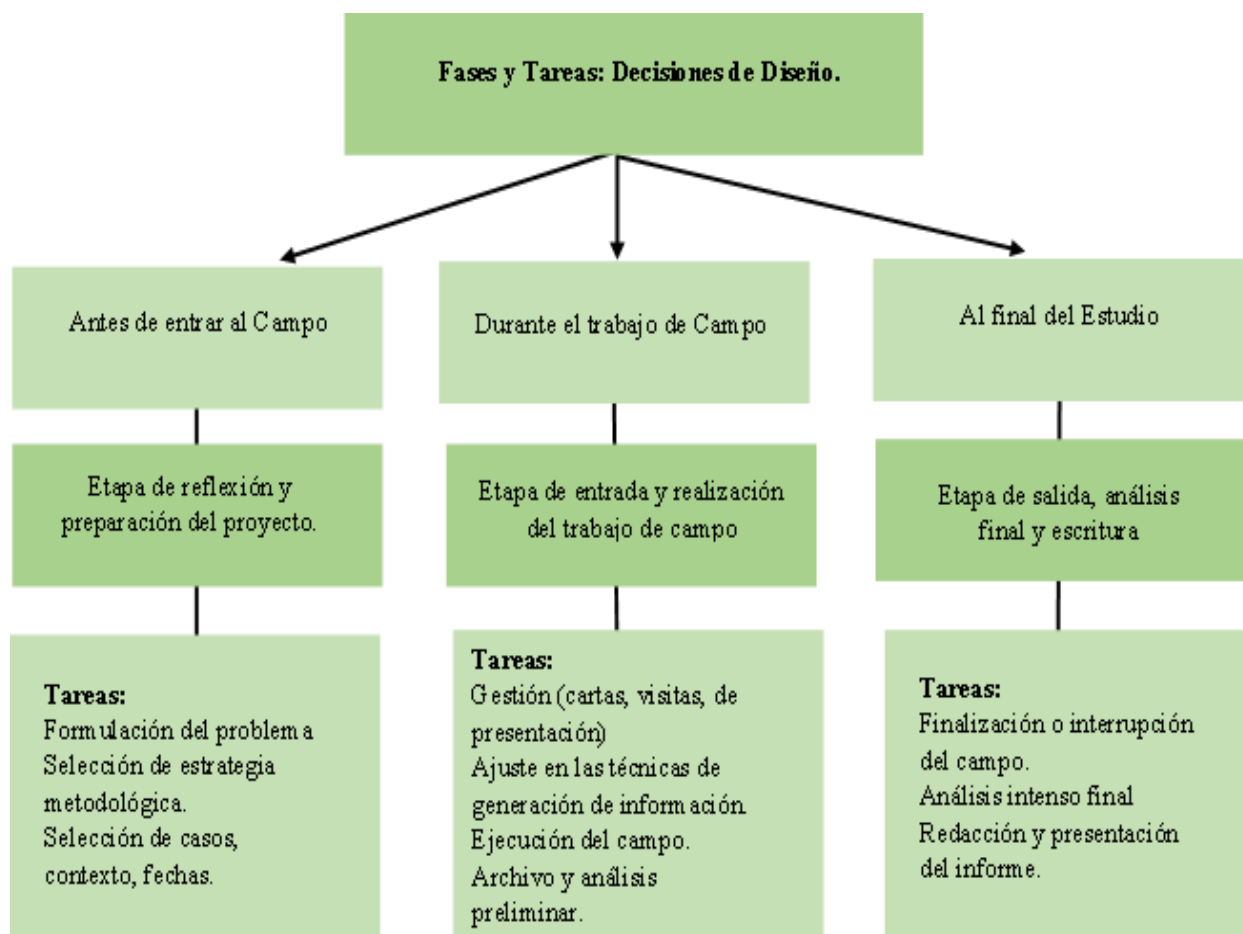
En el VII semestre se realiza la Práctica de la Región Caribe que incluye un recorrido por la depresión Momposina, algunas zonas de la Sierra Nevada de Santa Marta, complejo minero del Cerrejón, frontera con Venezuela y Cabo de la Vela, en esta práctica se destaca el reconocimiento y diferenciación de la región caribe de Colombia, su aspecto geomorfológico, ambiental, climatológico como también la valoración de las culturas ancestrales de los pueblos originarios Arhuacos en Nabusimake y la etnia Wayuu en la Alta Guajira. El desarrollo de las prácticas de campo tiene previstas 3 fases así:

Previo a la entrada en el campo, se requiere realizar la fase de preparar los documentos pertinentes, identificando las estrategias metodológicas o métodos que se requieren o adecuan a los objetivos del trabajo de campo, entre ellos la etnografía, fenomenología, teoría fundamentada, entre otras.

En segundo lugar, y en el marco del método identificado, en las técnicas requeridas para el desarrollo y búsqueda de información en los lugares en donde se realizarán las actividades de campo. Esta fase de preparación deberá considerar el tipo de terreno, los informantes clave, características de los participantes etc. Se plantean y definen las recomendaciones, asignación y distribución de tareas entre los estudiantes, función y responsabilidad en la salida. Durante la salida el docente actúa como guía, como orientador, como facilitador, atendiendo aquellos emergentes que puedan generarse, así como organizando y monitoreando la ejecución del trabajo.

En la tercera fase, se produce la sistematización y presentación de un documento (digital/impreso), se conforman grupos por temas y se selecciona un grupo compilador de los saberes. En esta línea se produce un documento que en algunos casos es socializado en eventos. La revisión documental reconoce que las prácticas de campo favorecen la interdisciplinariedad, la investigación, y el fortalecimiento teórico-práctica; de los procesos de formación de los licenciados en el campo de las ciencias sociales, en el desarrollo de las 3 fases, actividades que integran la formación integral, Ver figura 14.

Figura 14. Etapas del trabajo de campo en las Ciencias Sociales.



Fuente: PEP, 2024

Todas estas prácticas de campo se reconocen como una estrategia y una política institucional transversal al proceso de formación docente que promueve y garantiza la presencia del saber geográfico, fomentando la articulación teórica práctica en las aulas universitarias. De esta manera se reafirma que el Proyecto Educativo del Programa (PEP), permite identificar y entender el sentido e importancia de que tienen las prácticas de campo como ejes articuladores, en la formación de los licenciados en Ciencias Sociales. Concluyendo que las prácticas de campo se constituyen en una experiencia significativa, porque se logran articular las disciplinas y áreas, temas rutas y articulación de actividades planeadas previamente, desarrolladas en campo y posteriormente en el informe presentado. Los docentes lo reconocen.

CONCLUSIONES

Comprender el ejercicio docente exige reconocer la enseñanza como un proceso intencional que articula saber disciplinar, didáctica y contexto. En este marco, la geografía escolar se vuelve un eje clave para conectar los contenidos con la vida cotidiana: interpretar el espacio, leer los fenómenos sociales en su territorialidad y traducir conceptos en experiencias significativas. Este trabajo aportó un interés en interpretar la formación docente en Colombia, especialmente en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales, para identificar la presencia, la forma y el peso del saber geográfico en el currículo prescrito y en las prácticas formativas, como base del desempeño en el aula.

Coherencia normativa y tensiones en la práctica: La consolidación del currículo prescrito en Ciencias Sociales en Colombia muestra un marco normativo relativamente coherente entre L.C., E.B.C. y D.B.A., que orienta legal, pedagógica y didácticamente la planeación escolar. Sin embargo, en la implementación emergen tensiones: traducciones dispares a las prácticas de aula, énfasis evaluativos que pueden estrechar el enfoque competencial y dificultades para articular los referentes a contextos locales y a las realidades de cada institución.

Articulación de referentes y trazabilidad curricular: La revisión evidenció que la trazabilidad del currículo —desde su diseño hasta su ejecución— se estructura principalmente a partir de los Lineamientos Curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Cuando las instituciones usan estos tres referentes de manera integrada (alineando propósitos de aprendizaje, secuencias didácticas y evaluación), se fortalecen la coherencia vertical (entre grados) y horizontal (entre áreas), y se facilita el seguimiento de logros y brechas formativas.

Reconfiguración y posicionamiento de la geografía escolar: La presencia de la geografía en el plan de estudios se ha reconfigurado bajo la lógica competencial y los D.B.A., ganando relevancia como disciplina que articula conceptos espaciales con problemáticas sociales, ambientales y territoriales. No obstante, su posicionamiento efectivo depende de la capacidad institucional para: a) integrar la geografía con otras ciencias sociales sin diluir su especificidad disciplinar; b) traducir los referentes curriculares en secuencias y proyectos contextualizados; y c) sostener recursos, formación docente y tiempos curriculares que permitan desarrollar pensamiento espacial y competencias ciudadanas.

La literatura crítica (Mockus, De Zubiría, Martínez Boom, Zuluaga, entre otros) advierte que las reformas inspiradas en estándares internacionales suelen promover marcos unificados que pueden desatender las particularidades locales y las desigualdades territoriales. En geografía, esto se traduce en el riesgo de privilegios conceptuales descontextualizados y de prácticas evaluativas que no capturan la complejidad socioespacial. De allí la necesidad de fortalecer una formación que habilite a los futuros docentes para leer el territorio, interrogar sus problemáticas y diseñar estrategias didácticas pertinentes, con base en investigación, práctica reflexiva y recursos cartográficos y digitales.

En suma, la configuración de las ciencias sociales y la formación docente en Colombia, vistas desde la geografía escolar, revelan un campo en transformación: entre continuidad y cambio, estandarización y contextualización, prescripción y práctica. La meta es formar maestros capaces de traducir saberes en experiencias significativas, promover ciudadanías críticas y situar el aprendizaje en los espacios donde la vida ocurre. De este análisis se derivan cinco conclusiones principales:

La geografía escolar está presente de manera estructural en la formación inicial de docentes en Ciencias Sociales, pero su expresión es heterogénea; fortalecer su coherencia exige integrar saber disciplinar, didáctica específica e investigación situada sobre el territorio. Las reformas curriculares desde los años ochenta reconfiguraron fines y contenidos, impulsando enfoques por competencias e integración disciplinar; no obstante, generaron tensiones entre estandarización y autonomía pedagógica que impactan la enseñanza de la geografía.

Alineación parcial entre reformas y currículos universitarios: La revisión evidenció una correspondencia general entre las reformas educativas nacionales y los componentes disciplinares y pedagógico-didácticos de las Licenciaturas en Ciencias Sociales, pero con grados de alineación heterogéneos. Mientras algunos programas integran de forma explícita estándares, competencias y lineamientos en sus mallas y perfiles, otros mantienen currículos con inercia disciplinar clásica, lo que genera brechas entre las expectativas del sistema escolar (competencias, evaluación formativa, integración CTS-ambiental) y la preparación efectiva del futuro docente.

La geografía escolar aparece reconocida como eje articulador para comprender territorio, ambiente y ciudadanía; sin embargo, su intensidad horaria, secuenciación y profundización varían entre regiones e instituciones. En varios planes, la geografía se diluye en cursos integrados de “ciencias sociales” sin asegurar el desarrollo sistemático del pensamiento espacial, métodos cartográficos y análisis geoespacial. Los programas que mejor posicionan la geografía combinan: fundamentos teóricos robustos, cartografía y SIG básicos, didácticas específicas y prácticas escolares orientadas a proyectos territoriales locales.

Por esta razón, es imprescindible formar ciudadanos críticos y activos, capaces de interpretar y actuar sobre la realidad geográfica a diferentes escalas, constituye un eje clave de la geografía. Es así como, brindar a los estudiantes las herramientas conceptuales y analíticas necesarias para comprender, participar y proponer soluciones a los complejos desafíos del siglo XXI, resulta medular en el análisis de las dinámicas territoriales en el mundo actual complejizado y con profundas grietas con el cambio climático.

Es importante señalar comprender las nuevas configuraciones territoriales, es necesario un estudio multidimensional (cultural, social, económico y política) para explicar el desafío ambiental actual, porque los análisis de los diferentes espacios geográficos deben conducir a las diferentes formas de apropiación del territorio. Este análisis de los territorios y las economías ya no reside en atributos como: bienes naturales o ubicación geográfica, sino en su capacidad de estar interconectados y ser nodos funcionales o redes globales, en la que existen y coexisten dos realidades: el mundo hiperconectado de los flujos y el mundo de los lugares que experimentan fragmentación o marginalización social.

El Núcleo pedagógico-didáctico como factor diferenciador del perfil profesional: Los componentes pedagógicos y didácticos se consolidan como el principal rasgo de calidad y pertinencia en la formación docente. Los programas con mayor coherencia formativa articulan: a) didácticas específicas por disciplina (incluida geografía), b) práctica pedagógica progresiva en escuela, c) evaluación auténtica y formativa, y d) investigación educativa aplicada. Esta integración promueve un perfil de egreso competencial y contextualizado. En contraste, cuando el núcleo didáctico es genérico o tardío, se observa menor capacidad para traducir referentes curriculares escolares en secuencias de enseñanza, así como debilidades en la gestión de aula y en la mediación con problemas territoriales reales.

REFERENCIAS

- Aebli, H. (1951). Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires Editorial Kapelusz.
- Aebli, H. (1989). 12 formas básicas de enseñar. Madrid: Narcea.
- Alliaud, A. 2017. Los Artesanos de la Enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Paidós. Buenos Aires
- Aguirre, J. (2019). La formación docente en Argentina. Un estudio interpretativo de las políticas nacionales. El caso de los denominados Polos de Desarrollo (2000-2001). [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de Rosario, Mar del Plata. pp. 632.
- Albet A. Benejam P.(2000). Una Geografía Humana Renovada. Lugares y regiones en un mundo global. Barcelona Vicens Vives.
- Álvarez, A. (2007). Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Facultad de Educación. Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=41433>
- Álvarez, A. (2013). Las ciencias sociales en Colombia. Genealogías pedagógicas. Editorial Jotamar. <https://docplayer.es/16088039-Las-ciencias-sociales-en-colombia-genealogias-pedagogicas.html>
- Álvarez, C. (2015). La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos. Educere: Revista Venezolana de Educación, 63, 363-371. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6529291>.

- Araya, F. (2010). Educación geográfica para la Sustentabilidad. Editorial Universidad de la Serena.
- Araya Palacios, Fabián; Oberle, Alex P. (2011). Educación Geográfica y Colaboración académica internacional: El caso de la Universidad de la Serena (Chile) y University of Northern Iowa (EEUU). Revista Geográfica de América Central, vol. 2, núm. 47, julio-diciembre, 2011, pp. 217-243. Universidad Nacional. <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451745770009.pdf>.
- Arias, D. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf>. Revista de Estudios Sociales, 52, 134-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09> Link, Google Scholar.
- Benejam, P. (2002). La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. Enseñanza de las Ciencias Sociales: revista de investigación, 1, 91-95. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126133>
- Bourdieu, P. (1988). La distinción. Criterios y bases sociales del gusto. Taurus. Bourdieu, P (2005) Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. Buenos Aires: Siglo XX
- Camillioni; Davini; Edelstein; Litwin; Souto; Barco (1990). Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós. Buenos Aires
- Camilloni, A. (2016). Los profesores y el saber didáctico. Paidós, Buenos Aires
- Cely, A. y Moreno, N. (2015). Concepciones e imágenes de ciudad. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cely, A. y Moreno, N. (2016). Ciudad y literatura: una posibilidad para aprender y enseñar geografía. Universidad Pedagógica Nacional.
- Chervel, A (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. Revista de Educación. 295, 59-111 <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=482> Chevallard, Y. (2005). La trasposición didáctica. Del saber sabio al sabio enseñado. Aique Grupo Editor.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana.

Díaz, E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las ciencias sociales.

<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/VyS11.1.2020.3>.

Delgado, E. (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá: Editorial Unibiblos.

Delgado, O., Murcia, D. y Díaz, H. (1999). Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos. Universidad Nacional de Colombia

Díaz, E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las ciencias sociales.

<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/full/10.18175/VyS11.1.2020.3>.

Delgado, E. (2003). Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea. Bogotá: Editorial Unibiblos.

Delgado, O., Murcia, D. y Díaz, H. (1999). Geografía escolar: discursos dominantes y discursos alternativos. Universidad Nacional de Colombia

Elliot, F. (2005). El papel del profesorado en el desarrollo curricular. Una cuestión irresuelta en los intentos ingleses de reforma curricular. Fundación Paideia-Ediciones Morata.

Elliot E. (2014). Las escuelas que necesitamos. Amorrortu editores

Fernández, M. (2008). Formación docente continua y procesos de curricular. Aportes para pensar el cambio y la Innovación en la enseñanza de geografía. Investigación Didáctica, 7, 99-107.

Fenstermacher, G. D. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock, La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos (pp. 150-181). Paidós

Gurevich, R. (2020). La mirada y la interpretación en geografía: paisajes y territorios. Signos Geográficos, Boletim NEPEG de Ensino de Geografia, 2. www.revistas.ufg.br/signos

- Jackson, P. (1998). La vida en las aulas. Morata. Quinta Edición
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Pulgarín, M. (2016). La geografía escolar: Disciplina integradora en las ciencias sociales. La geografía escondida en el sistema educativo nacional. Bogotá, Sociedad Geográfica de Colombia
- Ramos, J. (2021). Las prácticas de enseñanza de geografía escolar y la trazabilidad del saber geográfico en las aulas. Conversaciones sobre la dimensión formativa de la geografía y la educación geográfica / coord. por María Raquel Pulgarín Silva, 2021, ISBN 9789585262874, págs. 193-230 . <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8581272>.
- Ramos , J. C., & Figueroa Ortega, E. (2024). Las Prácticas de Enseñanza de las Ciencias Sociales y el Desarrollo del Pensamiento en Crítico en Estudiantes del Resguardo Indígena Zenú – Norte de Colombia. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 4661-4683.
- Ramos, J. (2024). Trazabilidad del saber geográfico: una mirada desde las prácticas de enseñanza de geografía en Instituciones Educativas de Montería- Colombia. <https://rehip.unr.edu.ar/items/699d802d-9e80-474b-9082-27565bd64526>.
- Rodríguez, E. (2010), Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria. Bogotá.
- Sanjurjo L. (2002). La formación práctica de los docentes reflexión y acción en el aula. Homo sapiens. BS. As.
- Santiago, J. (2010). La geografía escolar y los retos y desafíos de la problemática ambiental y geográfica del mundo actual, Revista Uni-pluri/versidad, 10(3), 71-86.
- Taborda, M. y Quiroz, R. (2014). Relaciones entre currículo y didáctica de las ciencias sociales: encuentros en la encrucijada. Prospectiva, 19, 483-500.
- Unwin, T. (1995). El lugar de la geografía. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Viñao A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. En: Historia de la Educación, nº 25. Salamanca: Universidad de Salamanca.

APÉNDICES

Apéndice 1. Universidades con Programas de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Chile	Pontificia Universidad Católica De Chile	Licenciatura en Ciencias Sociales	https://college.uc.cl/es/licenciatura-en-ciencias-sociales https://www.usach.cl/universidad/documentos-universidad?page=1 • Santiago de Chile, u. (2022). usach. retrieved 18 september 2022, from https://www.usach.cl/programas/pregrado • santiago de chile, u. (2022). pregrado. retrieved 18 september 2022
Ecuador	Universidad Central del Ecuador	Licenciatura en Ciencias Sociales	https://www.universidades.com.ec/universidad-central-del-ecuador/licenciatura-en-ciencias-sociales
Argentina	Universidad Nacional De Quilmes	Licenciatura En Ciencias Sociales	http://www.unq.edu.ar/carreras/22-licenciatura-en-ciencias-sociales.php
	Universidad Nacional de formosa. (s.f.).	Facultad de humanidades.	http://www.unf.edu.ar/carreras/
	Universidad Nacional De La Plata. (2022).	Carreras de grado unlp.	https://unlp.edu.ar/ensenanza/carreras-de-grado/carreras-de-grado-unlp-10909-15909/
	Universidad Nacional De quilmes. (s.f.).	Licenciatura en ciencias sociales.	http://www.dnq.edu.ar/carreras/22-licenciatura-en-ciencias-sociales.php
	Universidad Nacional Tucumán. (s.f.).	Carreras por unidad académica.	http://www.expovirtual.unt.edu.ar/carreras.html
	Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.)	Licenciatura en enseñanza de las ciencias sociales para la educación	https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/planes_oe_2021/lic_ensen%e
	Universidad Torcuato Di Tella. (s.f.).	Licenciatura en ciencias sociales.	https://www.tdt.edu.ar/ver-contenido.php?id_contenido=9776&id_item_menu=19232
Uruguay	Universidad De La República Uruguay	Licenciatura En Ciencias Sociales	https://delar.edu.uy/carrerasinterior/licenciatura-en-ciencias-sociales/
México	Instituto De Investigaciones Sociológicas	Licenciatura En Ciencias Sociales Y Desarrollo Regional	http://iisuh.iiisuhq.edu.mx/licenciaturas-en-ciencias-sociales-y-desarrollo-regiona/
		Licenciatura En Ciencias Sociales Y Estudios Políticos	http://iisuh.iiisuhq.edu.mx/licenciaturas-en-ciencias-sociales-y-estudios-politicos/
		Licenciatura En Ciencias Sociales Y Estudios Políticos	http://iisuh.iiisuhq.edu.mx/licenciaturas-en-ciencias-sociales-y-estudios-politicos/
	Universidad Autónoma de La Ciudad de México	Licenciatura En Ciencias Sociales	https://www.uacm.mx/oferta_academica/cbyses/licenciaturas/cs
	Universidad Hipócrates	Licenciatura En Ciencias Sociales (Online)	https://www.thipocrates.edu.mx/carreras-de-ciencias-sociales/
	Universidad Uvm	Licenciatura En Ciencias Sociales	https://uvm.mx/oferta-academica/licenciaturas-ingenierias/ciencias-sociales
Costa Rica	Universidad Estatal A Distancia, Costa Rica Universidad De Costa Rica	Licenciatura En La Enseñanza De Los Estudios Sociales Y Educación Cívica	https://www.uned.ac.cr/ece/estudios-sociales-y-educacion-civica
	Universidad De Costa Rica (s.f.).	Licenciatura enseñanza-de-estudios-sociales-y-educación-cívica	sitio web https://universidades.cr/universidades/universidad-de-costarica-ucr/licenciatura/ensenanza-de-estudios-sociales-y-educacion-civica
	Universidad Estatal A Distancia De Costa Rica,	Licenciatura en estudios-sociales-y-educación-cívica	recuperado de https://www.uned.ac.cr/ece/estudios-sociales-y-educacion-civica
Paraguay	Universidad Politécnica Y Artística Del Paraguay (Upap)	Licenciatura En Ciencias Sociales	https://upap.edu.py/carreras/licenciatura-en-ciencias-sociales/
	Universidad Iberoamericana	Licenciatura En Ciencias Sociales	https://carreras.unibe.edu.py/licenciatura-en-ciencias-sociales.html
	Instituto Nacional De Educación Superior "Dr. Raúl Peña"	Licenciatura En Educación De Las Ciencias Sociales	https://www.inaes.edu.py/index.php/carrera/carreras/carreras-de-grado/210/licenciatura-en-ciencias-sociales
Venezuela			https://www.ucat.edu.ve/web/humanidades-y-educacion/ https://educacion.ucab.edu.ve/estudios/educacion-ciencias-sociales/ https://unicaedu.com/csociales.php https://www.universidades24.com/educacion-mencion-ciencias-sociales.htm

Apéndice 2. Políticas y procesos de formación docente en Colombia

Año	Programas	Importancia
1959	Se crea la Federación Nacional de Educadores FECODE	Agremiación de los docentes de Colombia encargados de la defensa de los derechos de los docentes, el derecho a una educación pública y de calidad, autonomía escolar y la participación democrática en la organización y control del sistema escolar.
1968	Creación del Instituto Colombiano de Pedagogía ICOLPE	Órgano adscrito a la Universidad pedagógica Nacional, asesorando seis Centros Regionales de capacitación e investigación educativa en Colombia
1970	Centro Nacional de Perfeccionamiento docente CENAPER	Realización de cursos capacitación, actualización especialización para los maestros
1976	Decreto 088 de 1976 creación Dirección Nacional y Perfeccionamiento Docente	Encargado de orientar la capacitación docente a través de los Centros Experimentales Pilotos y la profesionalización de maestros sin títulos docentes desde las Normales Superiores
1979	Decreto Ley 2277 de 1979 impulsa la aprobación del Estatuto Docente	Creación del Sistema Nacional de Capacitación bajo la responsabilidad de los Centros Experimentales Pilotos, Secretarías de Educación las Normales Superiores y Facultades de Educación
1982	Movimiento Pedagógico Colombiano (Congreso de Bucaramanga).	Movilización y consolidación de promoción y defensa de los Derechos de los Docentes de Colombia
1984	Revista Educación y cultura.	Publicar los fundamentos y propósitos del Movimiento Pedagógico aprobados por el el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes (CEID).
1987	I Congreso Pedagógico Nacional.	Se convocó en evento para la defensa de la educación pública en Colombia
1994	Ley General 115	Define la profesionalización de los docentes del sistema educativo colombiano
1994	II Congreso Pedagógico Nacional	Seguimiento y retos del Movimiento Pedagógico Nacional
2022	III Congreso Pedagógico Nacional	Defensa de un modelo contrahegemónico de la educación impuesta por los organismos multilaterales

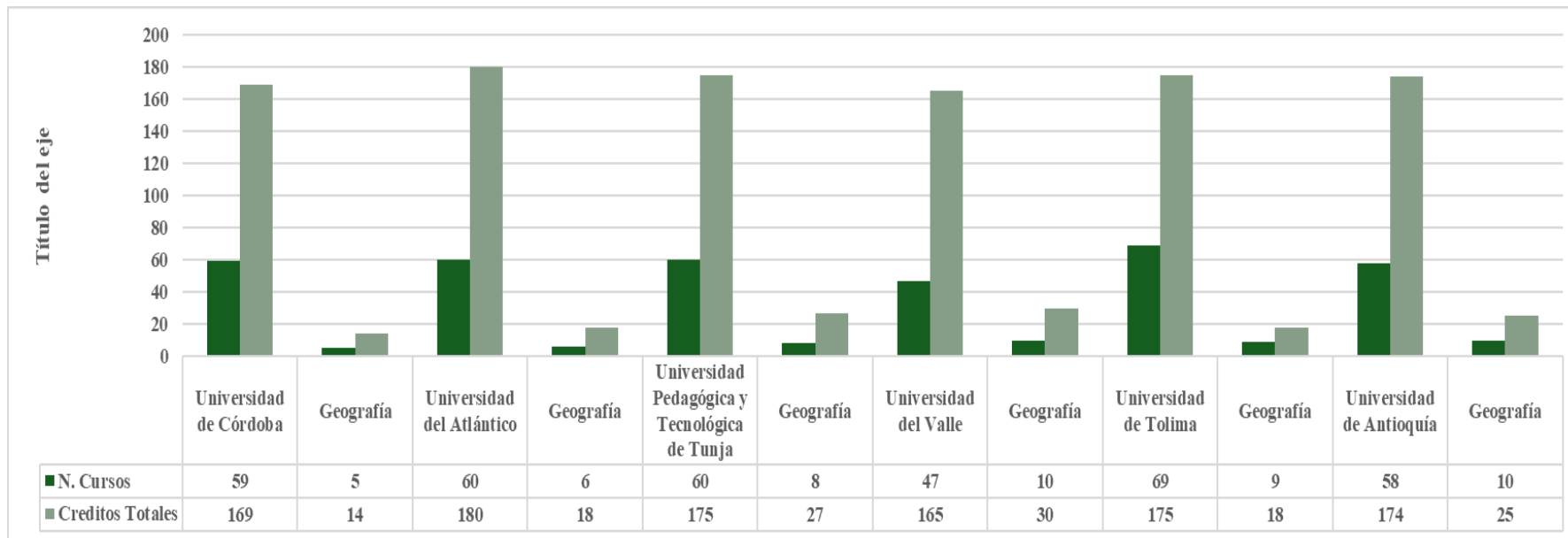
Fuente: Elaboración propia, basado en la Revista Educación y Cultura, 2022.

Apéndice 3. Fundamentos de la formación docente en Colombia

Norma	Propósitos
Decreto 272 de 1998	La Acreditación Previa de 1998, con la cual se reformó la oferta vigente de 1350 programas de licenciatura y posgrado.
Decretos 709 de 1966, 3076 de 1997, 272 de 1998, 3678 de 2003, 2566 de 2003; las resoluciones 1036 de 2004, 5443 de 2010 y 6966 de 2010; y la Ley 1188 de 2008	El Decreto 272 de 1998 que recogió y reconoció los núcleos básicos y comunes del saber pedagógico. Los núcleos del saber del maestro son: la educabilidad del ser humano, la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, y las realidades y tendencias sociales.
Con la creación de la Sala de Educación en la CONACES, se formula la Resolución 1036 de 2004	El Ministerio de Educación Nacional, el Consejo Nacional de Acreditación y ASCOFADE definen de manera mancomunada los núcleos básicos y comunes propios del maestro y los componentes básicos de su perfil profesional. Estos núcleos fueron el referente para la acreditación previa de todos los programas realizados entre 1998 y 2000.
El Decreto 1278 de 2002	Definición de los lineamientos para el otorgamiento y la renovación del registro calificado de los programas de formación inicial y permanente de maestros (2002 – 2013). La consolidación de los procesos de autoevaluación y acreditación de programas e instituciones.
Ley 1118 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010	Promulgación de las condiciones de calidad establecidas en la Ley 1188 de 2008 y el Decreto 1295 de 2010 que regulan y reglamentan la obtención y renovación del Registro Calificado;
Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016	Se establecen las características específicas de calidad de los de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”- y respondiendo a las condiciones de calidad establecidas en la Sección 11, Capítulo 2, Título 3, Parte 5, Libro 2 del decreto 1075 de 2015, se plantea el cambio de denominación asociada a las áreas obligatorias y fundamentales

Fuente: Elaboración propia, 2025.

Apéndice 4. Presencia del Saber Geográfico en Programas de LCS en Colombia



Fuente: SNIES, 2025

CERTIFICADO DE ORIGINALIDAD



CERTIFICADO DE ANÁLISIS
magister

CONFIGURACION DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA DEL SABER GEOGRAFICO ok (1)



Nombre del documento: CONFIGURACION DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA DEL SABER GEOGRAFICO ok (1).docx
ID del documento: 670cfe3edd9631f256a5c6b696de0ca341d2ecb5
Tamaño del documento original: 2,47 MB

Depositante: DIGNA DIONISIA PEREZ BRAVO
Fecha de depósito: 23/2/2026
Tipo de carga: interface
fecha de fin de análisis: 23/2/2026

Número de palabras: 53.239
Número de caracteres: 352.323

Ubicación de las similitudes en el documento:



Fuentes principales detectadas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.mineduacion.gov.co https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-357233_recurso_1.pdf 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (399 palabras)
2	idus.us.es Perspectivas epistemológicas y didácticas del conocimiento escolar e... https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/24030	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (319 palabras)
3	observatorlogeograficoamericalatina.org.mx http://observatorlogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageografia/Investiga... 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (262 palabras)
4	hdl.handle.net Intervenciones pedagógicas docentes en la enseñanza de las cie... https://hdl.handle.net/11059/495	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (260 palabras)
5	132.248.9.195 Tendencias geograficas en America Latina : una perspectiva desd... https://132.248.9.195/pd2007/0618553/index.html 1 fuente similar	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (246 palabras)

Fuentes con similitudes fortuitas

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	www.ohchr.org https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/education/cflis/cfi-expression/su...	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (30 palabras)
2	hdl.handle.net Tesorería http://hdl.handle.net/11349/36295	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
3	bdigital.uniquindio.edu.co Implementación de secuencia didáctica en grado 11... https://bdigital.uniquindio.edu.co/handle/001/6054	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (34 palabras)
4	www.scielo.org.co Las ciencias sociales escolares en Colombia al tablero de la h... http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=50121-24942022000100061	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (27 palabras)
5	www.redalyc.org EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y COLABORACIÓN ACADÉMICA INT... https://www.redalyc.org/pdf/4517/451745770009.pdf	< 1%		Palabras idénticas: < 1% (33 palabras)

Fuente ignorada Estas fuentes han sido retiradas del cálculo del porcentaje de similitud por el propietario del documento.

Nº	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	rehip.unr.edu.ar https://rehip.unr.edu.ar/bitstreams/7b0b5119-0ad3-408d-acce-f1ad596ffde1/download	89%		Palabras idénticas: 89% (47.994 palabras)

Fuentes mencionadas (sin similitudes detectadas) Estas fuentes han sido citadas en el documento sin encontrar similitudes.

1	https://college.uc.cl/es/licenciatura-en-ciencias-sociales
2	https://www.usach.cl/universidad/documentos-universidad?page=1
3	https://www.usach.cl/programas/pregrado
4	https://www.universidades.com.ec/universidad-central-del

EVALUACIÓN DE PARES

I. DATOS DEL LIBRO.

Título:	Configuración de las ciencias sociales en Colombia
---------	--

II. DATOS DEL EVALUADOR UNO (1).

Nombres y apellidos:	-		
Documento de identificación:	-		
Institución:	Universidad laica Vicente Rocafuerte		
Dirección:	Guayaquil, Ecuador.	Teléfono:	+593 99 093 3995
Correo electrónico:	-		
Grado académico:	Ph.D. MSc. Lic		
Fecha de evaluación:	23/11/2025		

III. CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN

Criterio	Rango escala(Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	90-100
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	80-89
No publicable	0-79

IV. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Asignar puntuación de acuerdo al rango de puntos según corresponda para cada criterio (Favor **sustentar** calificación asignada a cada criterio en el espacio correspondiente).

Criterio de evaluación	Rango/puntos	Puntaje
1. El título permite la identificación del tema tratado, recoge la variable o categoría de estudio.	De 0 a 3	3
Sustentación:		
2. El resumen aporta suficiente información sobre el contenido del capítulo. <ul style="list-style-type: none"> • Expone el objetivo o propósito. • Enuncia el método de la investigación. • Enfoque teórico que sustenta el capítulo (opcional). • Principales resultados, discusión y conclusiones. • Palabras clave. 	De 0 a 3	3
Sustentación:		
3. La introducción contiene los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Sitúa adecuadamente el problema u objeto de estudio. • Se enuncian los referentes teóricos y estos son coherentes con los mencionados en los resultados y la discusión. • Se expone la justificación de la investigación. • Finaliza con el objetivo. 	De 0 a 4	4
Sustentación:		
4. La metodología enuncia y desarrolla: <ul style="list-style-type: none"> • Las variables o categorías de estudio. • El enfoque y alcance de la investigación. • La población y muestra o participantes del estudio. • Las técnicas e instrumentos de recolección de datos. • Las técnicas de procesamiento y análisis de datos. • El método que permite alcanzar el objetivo o propósito propuesto. 	De 0-10	9
Sustentación:		
5. Los capítulos exponen los resultados de la investigación manera adecuada con el objetivo o propósito descrito.	De 0-10	9

Sustentación:		
6. La discusión analiza los resultados obtenidos a luz de los elementos teóricos asumidos en la investigación.	De 0-10	9
Sustentación:		
7. Las conclusiones de los capítulos son coherentes con el (los) objetivo(s) o propósito(s) y están fundamentadas en los resultados o con la(s) tesis presentada(s).	De 0 a 10	9
Sustentación:		
8. Selectividad: Los capítulos presentan aportaciones válidas y significativas al conocimiento del área desarrollada.	De 0 a 15	13
Sustentación:		
9. Las fuentes y las referencias son pertinentes y de calidad.	De 0 a 10	10
Sustentación:		
10. Normalidad: La investigación está organizada y escrita de forma adecuada para ser comprendida y discutida por la comunidad científica.	De 0 a 10	8
Sustentación:		
11. Los capítulos presenta elementos originales.	De 0 a 15	13
Sustentación:		
Calificación total	90	

V. SÍNTESIS EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PRODUCTO

Criterios	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	X
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	
No publicable	

OBSERVACIONES GENERALES:

El libro cumple con todos los parámetros de un libro de investigación con una excelente metodología de revisión científica.

I. DATOS DEL LIBRO.

Título:	Configuración de las ciencias sociales en Colombia
---------	--

II. DATOS DEL EVALUADOR DOS (2).

Nombres y apellidos:	Graciela Castellanos Pallerols		
Documento de identificación:	-		
Institución:	Universidad de Oriente		
Dirección:	Cuba	Teléfono:	-
Correo electrónico:	gracielacp@gmail.com		
Grado académico:	Ph.D. MSc. Lic		
Fecha de evaluación:	15/11/2025		

III. CRITERIOS Y ESCALA DE EVALUACIÓN

Criterio	Rango escala(Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	90-100
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	80-89
No publicable	0-79

IV. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

Asignar puntuación de acuerdo al rango de puntos según corresponda para cada criterio (Favor **sustentar** calificación asignada a cada criterio en el espacio correspondiente).

Criterio de evaluación	Rango/puntos	Puntaje
12. El título permite la identificación del tema tratado, recoge la variable o categoría de estudio.	De 0 a 3	3
Sustentación:		
13. El resumen aporta suficiente información sobre el contenido del capítulo. <ul style="list-style-type: none"> • Expone el objetivo o propósito. • Enuncia el método de la investigación. • Enfoque teórico que sustenta el capítulo (opcional). • Principales resultados, discusión y conclusiones. • Palabras clave. 	De 0 a 3	2
Sustentación:		
14. La introducción contiene los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> • Sitúa adecuadamente el problema u objeto de estudio. • Se enuncian los referentes teóricos y estos son coherentes con los mencionados en los resultados y la discusión. • Se expone la justificación de la investigación. • Finaliza con el objetivo. 	De 0 a 4	3
Sustentación:		
15. La metodología enuncia y desarrolla: <ul style="list-style-type: none"> • Las variables o categorías de estudio. • El enfoque y alcance de la investigación. • La población y muestra o participantes del estudio. • Las técnicas e instrumentos de recolección de datos. • Las técnicas de procesamiento y análisis de datos. • El método que permite alcanzar el objetivo o propósito propuesto. 	De 0-10	10
Sustentación:		
16. Los capítulos exponen los resultados de la investigación manera adecuada con el objetivo o propósito descrito.	De 0-10	9

Sustentación:		
17. La discusión analiza los resultados obtenidos a luz de los elementos teóricos asumidos en la investigación.	De 0-10	9
Sustentación:		
18. Las conclusiones de los capítulos son coherentes con el (los) objetivo(s) o propósito(s) y están fundamentadas en los resultados o con la(s) tesis presentada(s).	De 0 a 10	10
Sustentación:		
19. Selectividad: Los capítulos presentan aportaciones válidas y significativas al conocimiento del área desarrollada.	De 0 a 15	12
Sustentación:		
20. Las fuentes y las referencias son pertinentes y de calidad.	De 0 a 10	8
Sustentación:		
21. Normalidad: La investigación está organizada y escrita de forma adecuada para ser comprendida y discutida por la comunidad científica.	De 0 a 10	8
Sustentación:		
22. Los capítulos presentan elementos originales.	De 0 a 15	15
Sustentación:		
Calificación total	89	

V. SÍNTESIS EVALUACIÓN INTEGRAL DEL PRODUCTO

Criterios	Rango escala (Puntos)
Publicable con pocas modificaciones	X
Publicable, pero el capítulo requiere modificaciones sustanciales y una nueva evaluación	
No publicable	

OBSERVACIONES GENERALES:

Una excelente obra científica. Muy necesaria para la actualidad.
--

CONFIGURACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA

¿Cómo se han transformado las Ciencias Sociales en Colombia bajo el peso de las reformas políticas y las exigencias del Estado? Esta obra ofrece un análisis profundo y necesario sobre la evolución del campo educativo, explorando la tensión histórica entre las políticas gubernamentales y la autonomía en la enseñanza.

A través de un recorrido retrospectivo, los autores examinan cómo el currículo ha servido como un mecanismo de control estatal para definir los discursos de formación ciudadana, desde el Decreto 1419 de 1978 hasta las mallas curriculares actuales. El libro no solo teoriza sobre la estandarización de las prácticas de enseñanza, sino que pone una lupa sobre la formación de los futuros docentes en el país. Es un estudio detallado de las reformas que han redefinido el horizonte de la formación docente y el currículo escolar desde la década de 1980. Una revisión de programas académicos y planes de estudio para identificar cómo se integra y se enseña la geografía en las licenciaturas de Ciencias Sociales. Una mirada a la importancia de las prácticas de campo y la integración de conocimientos para formar individuos capaces de proponer soluciones a los problemas de la sociedad actual.

Este libro es una herramienta esencial para investigadores, docentes y estudiantes interesados en comprender las dinámicas de poder que configuran el aula colombiana y el desafío de enseñar ciencias sociales en un mundo en constante cambio.

