

Facultad de humanidades y artes
Doctorado en humanidades y artes, mención en educación



Trazabilidad del saber geográfico: Una mirada desde las prácticas de enseñanza de geografía en Instituciones Educativas de Montería – Colombia.

Director:
PhD Samuel Joaquín González-Arizmendi
Director Nacional

Co director
Fernando Avendaño

Noviembre de 2023



Juan Carlos Ramos Bello
Cedula de Ciudadanía Colombia: 78675643
Pasaporte: AR602667
Número de Resolución de Admisión: C.D. NRO. 096/2021

Doy mi aprobación a la presentación de la tesis

Nombres/apellidos Tesista:
Juan Carlos Ramos Bello
Cedula de Ciudadanía Colombia: 78675643
Dirección Postal: Calle 38 # 15B - 81
Barrio La Floresta, Montería, Córdoba – Colombia
Celular: 3008950931 e-mail: jcramos2000@gmail.com



73.131.194

Samuel Joaquín González Arismendi PhD
Cedula de Ciudadanía Colombia: No 73131194 de Cartagena
Profesor Universidad de Córdoba
Investigador Senior – COLCIENCIAS

Nota de Aceptación

Dr. Pedro Dabin (ISP N° 16) - DNI 17.963.645

Presidente del Jurado

Dr. Daniel Lesteime (ISP GOYA). DNI 23.526.126

Jurado

Dr. Gerardo Kahan (UNR) – DNI 8.344.292

Jurado

Rosario, 7 de noviembre de 2023.

Dedico la tesis doctoral:

Al Dios de los cielos, quien me ha dado la vida, el amor por la gente, la paz, y la fuerza para hacer lo que siento en mi alma y corresponde, porque Él me lo dice en Filipense 4:13 “Todo lo puedes en Cristo que te fortalece”.

A mi esposa Luchy, a mi hijo Juan Diego, quienes con dulzura en mi vida familiar han transmitido las inmensas cosas buenas que tiene la vida y que las he tomado como forma de endulzar los ratos amargos que he vivido, permitiendo con esto, mostrarles, que así como comprendieron el sacrificio que hice, también comprendo y valoro mucho el esfuerzo que hicieron para hacer que cada momento que pasaba se acortara y llegase rápido ese día de finalizar y estar a disposición de ellos, para devolverles y reparar un poco lo que les quité: el tiempo y el placer de la familia de estar siempre juntos en las cosas buenas y malas y, poderles decir, que también hacen parte de esta investigación.

Juan Carlos Ramos Bello

Agradecimientos

El autor expresa sus agradecimientos a:

La Universidad de Córdoba, que hizo lo posible por brindar el tiempo, los espacios, mecanismos y la gestión administrativa para que se diera la posibilidad de pertenecer como estudiante de doctorado en humanidades y artes, mención en educación.

Los diferentes profesores, asesores y colaboradores de la Universidad Nacional de Rosario – Argentina, por sus aportes en relación con los procesos académicos y administrativos, que favorecieron el desarrollo de los estudios doctorales.

La Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba y la Institución Normal Superior de Montería por dar los espacios para que la población de profesores y profesoras participantes aportarán sus opiniones y discursos, en la búsqueda de alternativas que favorezcan el desarrollo de la educación geográfica en Colombia

La Universidad de Rosario y al cuerpo administrativo del doctorado en Ciencias de la Educación que integran Dres Fernando Avendaño, José Aníbal Romero director FUNPEI, Alfonso Acosta coordinador en Colombia, por facilitar, apoyar, gestionar y estar siempre en disposición de servir y estar atento a las diferentes circunstancias y acontecimientos de tipo administrativo, académico y financiero con la intención de que el doctorado funcionara de la mejor manera.

Al director Nacional de la tesis Doctor Samuel González Arismendy, por las orientaciones pertinentes y medidas de tipo metodológico, conceptual y bibliográfico, así como el valioso tiempo dedicado al proceso investigativo en mención.

Al Co Director internacional de la tesis Doctor Fernando Avendaño Cabezas por aceptar en el momento oportuno ser asesor y orientador del proceso de investigación

Al cuerpo de profesores que orientaron módulos en el doctorado por los referentes teóricos-conceptuales dados en cada sesión, así como las orientaciones metodológicas, bibliográficas y aportes personales para aumentar el rigor de la investigación.

Al Doctor Alfonso Acosta y todos los doctorandos de la cohorte por los aportes realizados en cada una de las gestiones administrativas y académicas, que favorecieron el desarrollo de los encuentros y seminarios que nutrieron la presente tesis doctoral.

Al Licenciado Fabian Cavadía por su apoyo en diferentes fases que hicieron posible la presentación del presente informe a la comunidad académica de Colombia y Argentina.

Tabla de contenido

Resumen.....	12
Summary.....	14
Introducción.....	16
Capítulo I: Fundamentación práctica del problema planteado y los objetivos que la circunscriben.....	20
1. Fundamentación del estudio de las prácticas de enseñanza de la geografía como problema de investigación.....	20
1.1 Subpreguntas de investigación:.....	42
2. Objetivo general.....	42
2.1. Objetivos específicos.....	42
3. Justificación	43
Capítulo II: Trenzado teórico y referencial para el estudio de las prácticas de enseñanza en el currículo escolar.....	55
2. Elementos para la comprensión de la trazabilidad del saber geográfico en las prácticas de enseñanza.	55
2.1. Estado del arte.....	60
2.1.1. La enseñanza de la geografía como objeto de investigación	61
2.1.2. Investigaciones realizadas sobre el objeto de estudio: las prácticas de enseñanza de la geografía.	66
2.1.2.1. Investigaciones a nivel internacional.....	69
2.1.2.3. Investigaciones a nivel Latinoamericano	81
2.1.2.3.1. Las prácticas de enseñanza desde las miradas regionales.	90
2.1.2.4. Investigaciones a nivel nacional.....	101
2.2. Marco Teórico.....	110
2.2.1 Las prácticas de enseñanza una mirada desde Sociología del Currículum	116
2.2.1.1. Las miradas clásicas de la sociología sobre las prácticas de enseñanza	117
2.2.2. Las prácticas de enseñanza desde la sociología e historia del currículo	130
2.2.2.1. Las prácticas de enseñanza: tensiones y posibilidades de transformación desde el currículo escolar	144
2.3. Marco conceptual.....	155
2.3.1. Prácticas de enseñanza.....	157
2.3.2. Enseñanza de la geografía.....	165
Capítulo III: El trenzado metodológico en la comprensión de las prácticas de enseñanza de la geografía	173

3.1 Contextualización de la importancia del enfoque cualitativo en el estudio del problema de las prácticas de enseñanza	173
3.2. El paradigma crítico social en el diseño metodológico para el estudio del problema	180
3.3. La hermenéutica reflexiva como método para la comprensión del campo de la investigación.....	182
3.4. Técnicas e instrumento de investigación	186
3.5. Análisis documental.....	187
3.6. Observación directa	189
3.7. Entrevistas a profundidad.	190
3.8. Grupo de discusión.	191
3.9. Sujetos participantes en el desarrollo de la investigación.....	195
3.10. Presentación de la información	199
3.10.1 Formas de codificación.....	200
3.10.1.1 Codificación abierta.....	201
3.11. Análisis e interpretación de la información	202
3.12. Análisis de contenido.	203
 <i>Capítulo IV: El proceso de configuración de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales: Un reconocimiento de las subjetividades vinculadas a los procesos desde las voces, experiencias, y las realidades escolares.....</i>	
4.1. El saber geográfico escolar presente en la formación de los estudiantes desde la Institución educativa Normal superior de Montería.....	209
4.1.1. Documentos vinculados a los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza, en docentes la Institución Educativa Normal Superior de Montería	216
4.1.1.1. Implementación de las Políticas curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una mirada a la alineación curricular en las prácticas de enseñanza.....	220
4.2. El Plan de Área como escenario para la trazabilidad de las Políticas curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales.....	224
4.3. Las prácticas de enseñanza de la geografía presentes en la institución educativa Normal Superior de la ciudad de Montería.....	237
4.3.1 El trenzado fundante en la configuración de las prácticas de enseñanza de la geografía en la Institución Educativa Normal Superior	254
4.4. Análisis de los hallazgos de los actos de significación con los actores participantes desde las observaciones	269
4.5. Aproximación al quehacer cotidiano de los docentes en la Institución Educativa Normal Superior de Montería: Un análisis desde las entrevistas aplicadas.....	294

4.6. Análisis de los hallazgos de los actos de significación con los actores participantes desde las entrevistas.....	297
4.6.1. Codificación, categorización y construcción de redes semánticas a partir de las entrevistas a profundidad a los docentes participantes.....	299
4.6.2. Campos emergentes hacia la resignificación de la enseñanza de la geografía: las relaciones espaciales y ambientales como escenario para una enseñanza renovada de la geografía	324
4.7. Análisis de los hallazgos de la revisión y explicación del cuaderno como dispositivo de control del currículo objetivado.....	334
4.8. El cuaderno como recurso para la reflexión de las prácticas de enseñanza	369
<i>Capítulo V: La consolidación del currículo prescrito en el área de las ciencias sociales en Colombia: Reformas y tensiones que marcan las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas</i>	
5.1. Antecedentes que marcan la presencia de la geografía escolar en el currículo prescrito en Colombia	378
5.2. 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.....	394
5.3. La trazabilidad del saber geográfico a partir de la implementación de las reformas curriculares en las ciencias sociales.....	414
5.3.1. Lineamientos Curriculares: Rutas para la configuración de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia.....	417
5.3.2. Estándares Básicos de Competencias: Un modelo para homogeneizar y controlar las prácticas de enseñanza.....	430
5.3.3. Derechos Básicos de Aprendizaje y la búsqueda de nuevas rutas en la enseñanza de la geografía	441
<i>Capítulo VI: La formación docente en Colombia y la presencia del saber geográfico escolar presente en los programas de Ciencias Sociales.</i>	
6.1. El saber geográfico escolar presente en la formación docente en los Programa de Ciencias Sociales en Colombia	451
6.2. Políticas educativas y formación docente en Colombia	468
6.2.1. Reconocimiento a las escuelas Normales y formación docente y en Colombia ...	473
6.3. La formación docente y presencia del saber geográfico en el Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba - Colombia.....	477
6.4. Perfil profesional y la formación en la educación geográfica en Colombia	488
6.4.1. Perfiles de formación de las carreras de licenciatura en ciencias sociales de Colombia.....	495

6.4.1.1. Perfil profesional de la Universidad del Atlántico.....	503
6.4.1.2. Perfil profesional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia ..	505
6.4.1.3. Perfil profesional de la Universidad del Valle	506
6.4.1.4. Perfil profesional de la Universidad de Antioquia.....	508
6.4.1.5. Perfil profesional de la Universidad del Tolima	510
6.5. Presencia del saber geográfico en la formación docente desde la Universidad de Córdoba.....	513
<i>Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones</i>	<i>522</i>
7.1. Reflexiones sobre el quehacer pedagógico desde las prácticas de enseñanza.....	522
7.2. Conclusiones en relación con el objetivo general.	525
7.3. Conclusiones en relación con los objetivos específicos	529
7.4. Conclusiones en relación con el objetivo específico: Describir las prácticas de enseñanza de la geografía presentes en los cuadernos escolares de los estudiantes de la institución educativa Normal Superior de la ciudad de Montería.....	533
7.5. Conclusiones en relación con el objetivo específico: Identificar el saber geográfico escolar presente en la formación docente implementado desde el programa de Ciencias Sociales de la Universidad y la normal superior.....	541
7.6. Recomendaciones	545
<i>ANEXOS.....</i>	<i>563</i>

Lista de Figuras

Figura 1: La trazabilidad del saber geográfico.	36
Figura 2: Fases que soportan el desarrollo del marco referencial de la investigación	59
Figura 3. Las prácticas de enseñanza desde las teorías sociología del currículo.....	122
Figura. 4. Las prácticas de enseñanza desde la sociología e historia del currículo.....	137
Figura 5. Aportes teóricos al estudio de las prácticas de enseñanza desde la sociología del currículo	143
Figura 6: Trazabilidad del saber desde los componentes curriculares	149
Figura 7. Proceso de investigación cualitativa (Rodríguez Gómez et al, 1996:63).	186
Figura 8. Etapas del método fenomenológico adaptado de Fuster, (2019).....	194
Figura 9: Fases generales de análisis de datos cualitativo.....	203
Figura 10: Ruta metodológica para el análisis documental.....	214
Figura 11: Niveles planeación y conformación trazabilidad del saber geográfico	228
Figura 12. La trazabilidad desde lo planeado y lo desarrollado.....	244
Figura 13. La regulación de la trazabilidad del saber geográfico	251
Figura 14: Componentes plan de área ciencias sociales grado 6.....	262
Figura 15: Aula espacio para la reflexión	290
Figura 16. Docentes participantes en el trabajo de campo.....	295
Figura 17. Red semántica sobre Formación de profesorado frente a enseñanza de las ciencias sociales...	300
Figura 18. Red semántica sobre evaluación del proceso formativo en las ciencias sociales	310
Figura 19. Red semántica sobre formación disciplinar en la enseñanza de la geografía escolar	313
Figura 20. Red semántica sobre percepciones contextuales en la enseñanza de la geografía	317
Figura 21: Interacción desde las prácticas de enseñanza	330
Figura 22: Configuración de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la institución educativa Normal Superior de Montería.....	341
Figura 23: Evidencias cuaderno 1	350
Figura 24: Evidencias cuaderno 2: Componente desarrollo de las actividades cumplimiento de la pregunta problematizadora.....	355
Figura 25 A. Componente de la planeación y alineación de los EBC, DBA.	356
Figura 25 B. Componente desarrollo de las actividades cumplimiento de la pregunta problematizadora	357
Figura 26: Actividad de aprendizaje con mapas conceptuales.....	360
Figura 27: Actividad de aprendizaje con líneas de tiempo	364
Figura 28: Actividad de evaluación desde el cuaderno.....	365
Figura 29: uso de imágenes explicación temas.....	367
Figura 30. El cuaderno como recurso para la reflexión de las prácticas de enseñanza	374
Figura 31. Lineamientos Curriculares: Estructura flexible, integrada y en espiral (M.E.N, 2002).	424
Figura 32. Esquema de la propuesta curricular para el área de Ciencias Sociales.....	426
Figura 33. Multidimensionalidad de la geografía	429
Figura 34. Estructura en Estándares en Ciencias Sociales.....	436
Figura 35: organización de los Estándares CS MEN (2006)	438
Figura 36: La trazabilidad de la enseñanza desde la propuesta de los DBA.....	445
Figura 37: Distribución de los programas de Formación docente en Colombia.....	493
Figura 38. Presencia del Saber Geográfico en Programas de LCS en Colombia	501
Figura 39. Universidad del Atlántico.	504
Figura 40. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.....	506
Figura 41. Universidad del Valle.....	507
Figura 42. Universidad de Antioquia.	509

Figura 43. Universidad de Tolima	511
Figura 44. Presencia del saber geográfico en el PLCS de la Universidad de Córdoba.	517
Figura 45. Etapas del trabajo de campo en las Ciencias Sociales.....	520

Lista de Cuadros

Cuadro 1: Memorias publicadas sobre Didáctica de la Geografía en España.....	71
Cuadro 2: Ejes Temáticos Encuentro de Geógrafos de América Latina (2019).	88
Cuadro 3. Revistas colombianas de Geografía vigentes.....	103
Cuadro 4. Población y sujetos participantes	196
Cuadro 5. Tabla de Operacionalización de Categorías.....	205
Cuadro 6. Códigos para el análisis de la información.	215
Cuadro. 7. Componentes de Importancia.	227
Cuadro 8. Reformas curriculares y la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza en Colombia 1978 – 1994	412
Cuadro 9: Ejes generadores de los Licenciados en Ciencias Sociales.....	423
Cuadro 10. Los cambios de la legislación educativa y la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza de la geografía en Colombia 1994 - 2017).....	449
Cuadro 11. Universidades con Programas de Licenciatura en Ciencias Sociales.	464
Cuadro 12. Políticas y procesos de formación docente en Colombia.....	475
Cuadros 13. Fundamentos de la Formación Docente en Colombia.....	486

Lista de Anexos

• Anexo 1. Tabla de Programas de formación en Geografía en Colombia - https://drive.google.com/file/d/1MkAXhbhGLh-z_WMqTQVeK2Mb_qJK0NQY/view?usp=drive_link	563
• Anexo 2. Tabla de Programas de Maestría en Geografía en Colombia- https://drive.google.com/file/d/1Udk4fDqYDVjdjDI7xlL85e1QcykDLeV/view?usp=drive_link	563
• Anexo 3. Relación de programas en Geografía - https://drive.google.com/file/d/17wt0wwQWgZ4g0YxemJI64weG8s2D7UH/view?usp=drive_link	563
• Anexo 4. Pensum Licenciatura en Ciencias Sociales – Universidad de Córdoba https://drive.google.com/file/d/1rC7wUXDJFW6pKVlgPmgNy1XSIXKAITB_/view?usp=drive_link	563
• Anexo 5. Universidades de Colombia que ofertan Programas de formación en Licenciatura en Ciencias Sociales - https://drive.google.com/file/d/14dA251C3NByGwDvVZLqaYfNwfiGLVh9q/view?usp=drive_link	563
• Anexo 6. Evidencias soportan análisis desde software ATLAS.ti. 23 - https://drive.google.com/file/d/1QbGtDLksxH-BOWDBiMcB61DBvbD0XINL/view?usp=drive_link	563
• Anexo 7. Entrevistas realizadas a los docentes participantes - https://drive.google.com/drive/folders/1g1CmkVKa6w3HNFS7I70Ena0mZOySQfcN?usp=drive_link	563
• 8. Eventos - https://drive.google.com/drive/folders/1oxs1gRGaPehXX8aTudd5kj_LdD6F1WvT?usp=sharing	563
• 9. Producto de la tesis y sugerencia a seguir - https://drive.google.com/drive/folders/1RNMit1C-aweJf6bdl8m1KG80d3gOy-iU?usp=sharing	563
• 10. Videos del Diario de Campo y Cuadernos de los Estudiantes - https://drive.google.com/drive/folders/1JJUxOZeMxgBXvAZ9WfHI28Ay_PGVKRfq?usp=sharing	563

Resumen

NOMBRES Y APELLIDOS DEL AUTOR	Juan Carlos Ramos Bello
FECHA DE PRESENTACIÓN	10-09-2023
TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN	Trazabilidad del saber geográfico: Una mirada desde las prácticas de enseñanza de geografía en Instituciones Educativas de Montería – Colombia
PROBLEMA:	
¿De qué manera se pueden comprender las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales para evidenciar la trazabilidad del saber geográfico escolar en la Institución Educativa Normal Superior de Montería - Colombia?	
OBJETIVO GENERAL	
Comprender las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, a través de la trazabilidad del saber geográfico escolar para su proceso de configuración en la Institución Educativa Normal Superior de Montería – Colombia	
MARCO TEÓRICO	
La presente investigación doctoral, desde el componente epistémico, toma como soporte teórico diferentes enfoques y teorías del currículo, analizando y exponiendo las reformas y políticas que soportan la configuración de las prácticas de enseñanza en geografía; describiendo la confluencia de vertientes sobre la sociología de la educación que soportan la revisión de los cambios en las prácticas de enseñanza. El ejercicio de interpretación del mundo de las aulas escolares de la Institución Educativa Normal Superior de Montería, permite dimensionar la relación entre el currículo oficial y las prácticas de enseñanza, a partir del análisis y comprensión crítica y reflexiva de estas, con el propósito de entender que estas pueden tomar diversas formas, amparadas por un sujeto mediador de situaciones y hechos vinculados a un interés político y práctico, como la metodología y estilo que caracteriza al docente (Camilloni, 1996; Chevallard, 1998; Sanjurjo, 2011; Steiman, 2018). Al estudiar lo que está pasando en el aula escolar se interpreta el sentido, intenciones, decisiones y formas de articular el currículo oficial con los contenidos, metodologías, recursos didácticos y pedagógicos utilizados en la organización e implementación de las prácticas de enseñanza, escribiendo lo que hace y como lo hace, en donde su labor puede tomar diversas formas, y no depende necesariamente del docente como persona, sino de su propia experiencia (Jackson, 1998). Realidades convertidas en categorías sobre la cual emergen elementos que favorecen la renovación de la educación geográfica frente a un mundo de complejidades del entorno contemporáneo y la necesidad de implementar estrategias que innoven y promueven aprendizajes significativos frente a los problemas socio territoriales en los cuales se encuentran inmersas las escuelas de Colombia.	
METODOLOGÍA	
El diseño metodológico utilizado en la presente investigación doctoral se centró en el paradigma crítico social, en el enfoque cualitativo y en el método de la hermenéutica reflexiva, lo cual, a través de los instrumentos y técnicas como el análisis documental, observación directa, entrevista en profundidad, y grupos de discusión, con un muestreo intencional, los sujetos en estudios generaron apreciaciones, de las cuales se logró obtener significados y conceptos, que posteriormente, por medio del análisis de contenido, el investigador logró realizar inferencias y tomar postura frente al objetivo general y a los objetivos específicos planteados. En consecuencia, con lo anterior, el desarrollo del trabajo de investigación supone la toma de una postura epistemológica; por tanto, es importante reconocer que la investigación cualitativa	

posee un diseño flexible, capaz de reconstruirse en la medida que el proceso que avanza. Goetz y LeCompte (1988), lo asocian como un proceso en espiral, caracterizado por una simultaneidad de etapas; que requieren comprender racionalmente la vida, la cultura y el acontecer humano, sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir al sujeto (Eisner, 1988).

RESULTADOS

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 trazabilidad es una alternativa para comprender los procesos que articulan la alienación de las políticas educativas y curriculares en la configuración de las prácticas de enseñanza, entendiendo las decisiones e intenciones para la llegada del saber geográfico a las aulas en la Institución Educativa Normal Superior de Montería. De otro lado, permite evidenciar las relaciones de poder, comprendiendo que desde el currículo nacional se promueve y ejerce la presencia de un saber que se considera como hegemónico por el interés del Estado, como una acción que implica lo que se debe enseñarse en el campo de la geografía escolar, de qué forma y para qué enseñarse. La revisión documental se centró en comprender las intenciones y decisiones que definen el sentido de los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza; indagando si presencia en los planes de área y planes de curso de los docentes. teniendo presente que la trazabilidad se fundamenta en una serie de etapas y procesos que propenden por consolidar los modelos hegemónicos de alineación curricular y los elementos que definen la organización y presencia del saber geográfico en la formación ciudadana en la Institución Educativa Normal Superior de Montería. Se elaboraron redes semánticas que recogen el sentir de los actores participantes que expresan los conocimientos, formación, vivencias y experiencias del profesorado, se analizan los procesos que emergen en la planeación docente y las prácticas de enseñanza, desde las voces, experiencias y las realidades escolares. Finalmente, el informe recoge la llegada del saber geográfico en los cuadernos escolares, analizando las categorías que emergen en el desarrollo de la observación de las clases, entrevistas realizada y revisión documental.

PALABRAS CLAVES

currículo escolar, enseñanza de la geografía, políticas educativas.

Summary

AUTHOR'S NAME	Juan Carlos Ramos Bello
SUBMISSION DATE	23-08-2022
RESEARCH TITLE	Traceability of geographic knowledge: A look from the teaching practices of geography in Educational Institutions of Montería - Colombia
PROBLEM STATEMENT	
How can the teaching practices of social sciences be understood to demonstrate the traceability of school geographical knowledge in the Higher Normal Educational Institution of Montería - Colombia?	
GENERAL OBJECTIVE	
Understanding teaching practices in social sciences through traceability of school geographical knowledge for its configuration process in the Educational Institution Higher Normal of Montería – Colombia	
THEORETICAL FRAMEWORK	
The present doctoral research, from the epistemic component, takes as theoretical support different approaches to the social theory of the curriculum, analyzing and exposing the reforms and policies that support the configuration of geography teaching practices; The confluence of aspects of the sociology of education that support the review of changes in teaching practices is exposed. The exercise of interpretation of the existing reality in the school classrooms of the Normal Higher Educational Institution of Montería, allows us to dimension the relationship between the official curriculum and the reality present in teaching practices, based on the analysis of the critical and reflective understanding of teaching practices, leading to understanding and explaining that teaching practices can take various forms, supported by the teacher as a mediator of situations and events linked to a political and practical interest, such as the methodology and style that characterizes the teacher (Camilloni, 1996; Chevallard, 1998; Sanjurjo, 2011; Steiman, 2018). By studying what is happening in the school classroom, the meaning, intentions, decisions and ways of articulating the official curriculum with the contents, methodologies, didactic and pedagogical resources that are used in the organization and implementation of teaching practices are interpreted; from what he does and how he does them; where his work can take various forms, and does not necessarily depend on the teacher as a person, but on his own experience (Jackson, 1998). Realities that become categories on which elements emerge that favor the renewal of geographical education in the face of a world of complexities of the contemporary environment and the need to implement strategies that innovate and promote significant learning in the face of the socio-territorial problems in which the schools of Colombia are immersed.	
METHODOLOGY	
The methodological design used in this doctoral research focused on the critical social paradigm, the qualitative approach and the method of reflective hermeneutics, which, through instruments and techniques such as documentary analysis, direct observation, interview in depth, and discussion groups, with intentional sampling, the subjects in studies generated appreciations, from which meanings and concepts were obtained, which	

later, through content analysis, the researcher was able to make inferences and take a position regarding the objective general and the specific objectives set.

Consequently, with the above, the development of the research work involves taking an epistemological position; Therefore, it is important to recognize that qualitative research has a flexible design, capable of being reconstructed as the process progresses. Goeztz and LeCompte (1988) associate it as a spiral process, characterized by a simultaneity of stages; that require a rational understanding of life, culture and human events, without reducing it to mechanistic simplicity, without suppressing the subject (Eisner, 1988).

RESULTS

The results of this research constitute a theoretical-conceptual contribution for all educational institutions in the country, in the sense of proposing the search for processes of resignification and innovation of the teaching practices of geographical education. Interest in studying classroom experiences is promoted, based on critical reflection and the collective participation of all actors who are part of the educational community. This guarantees the search for a shared commitment between teachers and directors for the resignification of teaching practices. Traceability is an alternative to understand the processes that articulate the alienation of educational and curricular policies in the configuration of teaching practices, understanding the decisions and intentions for the arrival of geographical knowledge to the classrooms at the Normal Higher Educational Institution of Monteria. On the other hand, it allows us to demonstrate power relations, understanding that the national curriculum promotes and exercises the presence of knowledge that is considered hegemonic in the interest of the State, as an action that implies what should be taught in the field. of school geography, in what way and why it should be taught. The documentary review focused on understanding the intentions and decisions that define the meaning of the planning processes of teaching practices; investigating whether it is present in the teachers' area plans and course plans. keeping in mind that traceability is based on a series of stages and processes that tend to consolidate the hegemonic models of curricular alignment and the elements that define the organization and presence of geographical knowledge in citizen education at the Normal Higher Educational Institution of Monteria. Semantic networks were developed that collect the feelings of the participating actors who express the knowledge, training, experiences and experiences of the teachers, the processes that emerge in teaching planning and teaching practices are analyzed, from the voices, experiences and school realities. Finally, the report includes the arrival of geographical knowledge in school notebooks, analyzing the categories that emerge in the development of class observation, interviews conducted and documentary review.

KEY WORDS

school curriculum, geography teaching, educational policies

Introducción

Las ideas expuestas en la presente tesis doctoral se sustentan y justifican en las situaciones problémicas 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, la organización y asistencia a eventos académicos a nivel nacional e internacional que han permitido reconocer un mundo de tensiones y acontecimientos que emergen en las instituciones escolares, su elaboración y resultados fueron generando una producción bibliográfica entre ellas: *“Las prácticas de enseñanza de geografía escolar y la trazabilidad del saber geográfico en las aulas”* (2021), asistir como ponente en el XII Simposio de Enseñanza de la Geografía en México (2022) con el trabajo *“Políticas y Reformas curriculares como ejes disruptivos de la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza en Colombia* y la participación en el XXV Congreso Nacional de Geografía (2023) con la ponencia *“Los procesos hegemónicos que marcan la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza en Montería”* (Ver anexo 8).

El problema abordado desde la reflexión fenomenológica favoreció describir el significado de los sujetos participantes desde su trayectoria; quienes aportaron elementos de juicio e interés por reconocer los fenómenos que ocurren en las aulas escolares, identificando desde su experiencia, los sentidos y subjetividades que emergen de la praxis cotidiana describiendo las acciones y decisiones que toman los docentes en el procesos de configuración y alienación de las políticas y reformas curriculares en el las aulas escolares de la Institución Educativa Normal Superior de Montería (IENSM).

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, el primer Capítulo aborda la

fundamentación práctica del problema y los objetivos que la circunscriben; en este sentido, el estudio del problema logró darle cumplimiento al objetivo general y específicos, lográndose hacer una reflexión sobre los fundamentos que soportan la configuración de las prácticas de enseñanza, reconociendo que en el aula escolar emergen una serie de categorías y subcategorías que brindan identidad al quehacer del docente, en donde **la clase** tiene un propósito y significado para el estudiante y el docente. Así mismo, los resultados analizados demuestran que la educación geográfica favorece el diálogo con otras disciplinas de las ciencias sociales en la búsqueda de una enseñanza significativa que responda a las realidades y problemáticas socio territoriales en las cuales se encuentra inmerso el estudiante y la institución educativa.

El Capítulo dos se centra en analizar la construcción del marco teórico, con el propósito de soportar el estudio y explicación de los elementos que emergen de las aulas escolares, a partir de la consolidación de los fundamentos teóricos que desde la sociología de la educación se analizan las reformas educativas y curriculares, correlacionado las teorías con el desarrollo social e histórico del currículo y el significado de las prácticas de enseñanza en el campo de la educación geográfica.

La búsqueda y construcción de un trenzado teórico y referencial que favorezca analizar el problema y las categorías requirió de una reflexión teórica que posibilitara analizar las categorías emergentes en el trabajo de campo. En este sentido, la revisión bibliográfica de tesis doctorales contribuyó a entender el tema estudiado, los soportes teóricos y epistemológicos, como también las metodologías, enfoques utilizados y los resultados obtenidos, como propuestas que orientaron el desarrollo del trabajo y análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo.

La presente investigación doctoral, en su Capítulo III, expone la importancia de la interpretación de las prácticas de enseñanza y con ello la comprensión de los sentidos y significados, en especial lo que está pasando en las aulas escolares, cuáles son las intenciones que direccionan los docentes a la hora de articular el currículo oficial, con las decisiones que vinculan la utilización de materiales y recursos que soportan la enseñanza, el aprendizaje y

la llegada del saber geográfico a los cuadernos escolares. Reconociendo que las investigaciones cualitativas basada en el método hermenéutico reflexivo y el diseño fundamentado en el paradigma crítico social permitió utilizar diferentes técnicas e instrumentos que facilitan la comprensión del problema de investigación brindado la posibilidad de obtener respuestas coherentes y consistentes a cada uno de los objetivos propuestos en el desarrollo y culminación del presente informe.

El IV Capítulo se centra en describir los resultados obtenidos en el desarrollo del trabajo de campo, presentado los resultados de la revisión documental de los documentos que se utilizan en los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza; indagando los planes de área y planes de curso de los docentes. teniendo presente que la trazabilidad se fundamenta en una serie de etapas y procesos que propenden por consolidar los modelos hegemónicos de alineación curricular entre el currículo prescrito y los elementos que definen la organización y presencia del saber geográfico en la formación de los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Montería. Se elaboraron seis redes semánticas que recogen el sentir de los actores participantes que expresan los conocimientos, formación, vivencias y experiencias del profesorado, se analizan los procesos que emergen en la planeación docente y las prácticas de enseñanza, desde las voces, experiencias y las realidades escolares. Finalmente, el informe recoge la llegada del saber geográfico en los cuadernos escolares, analizando las categorías que emergen en el desarrollo de la observación de las clases, entrevistas y grupo de discusión con la revisión documental realizada.

Para dar cumplimiento a los objetivos específicos, en el Capítulo V, 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.

En el Capítulo VI 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.

Capítulo I: Fundamentación práctica del problema planteado y los objetivos que la circunscriben

Síntesis

El campo de la enseñanza de la educación geográfica en Colombia ha sido impactado en el marco de las reformas educativas y curriculares que impactan y plantean la necesidad de buscar nuevas estrategias y formas de enseñar de acuerdo con las realidades y contextos en los cuales se encuentran inmersas las instituciones escolares. De allí que se considere que las escuelas vienen siendo sujetos de cambio, por lo que se presentan una serie de situaciones problemáticas que merecen ser estudiadas y resueltas; entre ellas los procesos que explican la configuración de las prácticas de enseñanzas, a partir de la decodificación y comprensión de las relaciones o conexiones presentes entre los propósitos y fundamentos del currículo oficial y el currículo realizado.

1. Fundamentación del estudio de las prácticas de enseñanza de la geografía como problema de investigación

La presente tesis doctoral tendrá como objetivo central comprender la trazabilidad del saber geográfico en el currículo prescrito, el cual es abordado de manera pragmática, taxativa, conductista, y desarticulado de las múltiples realidades que se dan en las dinámicas de sostenimiento institucional, las cuales se soporta como pretexto de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar en la Institución Educativa Normal Superior de la ciudad de Montería.

De aquí que las principales motivaciones de esta investigación incluyen dos dimensiones: una personal, por cuanto el autor es docente formador de maestros en el área de geografía, lo cual le permite mirar de manera integral y holística un problema que por lo general se aboca de manera fragmentada, o desde miradas didácticas (Lache, 2015) y (Cely, 2016), o a partir de conceptos y su enseñabilidad, i.e., espacio, paisaje, territorio, lugar (Benejan, 1992; Pulgarín, 2014, Garrido, 2009); o desde la historia de las disciplinas escolares (Taborda, 2015); y, otra dimensión programática, por cuanto se considerará el saber geográfico que se imparte y se debería impartir en una de las regiones colombianas que más han sufrido como enclave territorial de la violencia política ya casi inveterada.

Es por ello, que la interpretación de las prácticas de enseñanza en las aulas escolares se convierte en circunstancia propicia para la identificación y caracterización de los hechos

que marcan el ejercicio del quehacer docente, analizando ese diálogo interno y cotidiano que permite dar cuenta de la integración de las orientaciones expuestas a partir del saber disciplinar y las categorías que fundamentan la geografía escolar desde el currículo, la pedagogía, la didáctica y la diversidad de actos de enseñanza (Benejam, 1998; Pagés, 1990; Castellar & Vilhena, 2010).

De este modo, los docentes asumen la organización y planeación de los contenidos disciplinares de la geografía, atienden las orientaciones y políticas educativas, organizan y definen las diferentes situaciones didácticas que favorecen el aprendizaje en los alumnos, todo lo cual requiere de un ejercicio de observación, caracterización e identificación de los diferentes componentes o fases que describen la trazabilidad del saber geográfico en la búsqueda de una lectura y articulación al mundo (Castellar, 2016).

Una de las realidades identificadas en el contexto de las prácticas de enseñanza de la geografía en las escuelas, se relaciona con un escenario de encuentros y desencuentros entre el currículo prescrito y el currículo enseñado, entre lo planificado y la práctica en el aula. De ahí se derivan experiencias que, a partir de su interpretación y reconstrucción, sentidos y subjetividades, posibilitan acciones para el desarrollo de una enseñanza con sentido contextual que responda a las realidades socioespaciales (Álvarez-Álvarez, 2015).

En este sentido, se requiere de la construcción de nuevos conocimientos vinculados a la reconfiguración de las prácticas de enseñanza, impulsando nuevas dinámicas de enseñanza de la geografía, en un contexto caracterizado por la innovación, y necesidad de consolidar procesos críticos y reflexivos de los contenidos con los problemas sociales, económicos, políticos y ambientales que suceden a nivel global, regional y local; mediante la dialogicidad en términos freirianos, expresado en el debate de la escuela con la vida cotidiana, como lo anota el mismo Freire (2004), en sus ensayos sobre Pedagogía de la Esperanza.

Una primera aproximación al estudio de la interpretación de las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales es lograr entender que esta categoría se convierte en una

línea de estudio para la construcción de reflexiones teóricas, con la finalidad de exponer nuevas rutas para el mejoramiento de los procesos asociados al fortalecimiento del aprendizaje de las disciplinas escolares. La experiencia personal, lecturas sobre el tema, entre ellos, el seminario “la enseñanza en la Universidad: aspectos epistemológicos, curriculares y didácticos” a cargo de las Doctoras Liliana Sanjurjo y Alicia Caporossi de la Universidad Nacional de Rosario (2018).

Así las cosas, la búsqueda de conocimientos que tiendan a identificar y describir el estado actual de las prácticas de enseñanza permite definir acciones que promuevan la transformación e innovación de tales prácticas; las cuales requieren que se decodifiquen los hechos, acciones, procesos y demás elementos que favorecen o desfavorecen la articulación entre el currículo prescrito, las políticas educativas y los métodos y recursos utilizados en el aula por parte de los docentes. El desarrollo del trabajo permite evidenciar cómo ha cambiado la geografía en las escuelas de Colombia, a partir de las reformas educativas en las escuelas y en la formación docente, reconociendo el impacto de las reformas de los gobiernos neoliberales, a partir de la década de 1990 en la organización del sistema escolar (Posner, 1990; Ley 115/1994; González-Arizmendi, 2018).

Un segundo elemento para el análisis del problema, tienen presente que el desarrollo y consolidación de la geografía como ciencia ha sido una realidad holística y compleja; aspectos que son detallados por Capel (1981), en su obra *Filosofía y Ciencia en la Geografía Contemporánea*, exponiendo que los objetivos y propósitos se centran en dar explicación y sentido al espacio que vivimos, desde al ámbito local hasta el global, desarrollando conocimientos, métodos y explicaciones de los problemas que presentan gran relevancia presentes en estos dos contextos. Gran parte de las escuelas en Colombia tienen presente un gran divorcio entre el saber disciplinar y la relación con el contexto de las escuelas, desde dónde se requiere una mayor articulación con los fundamentos pedagógicos y didácticos como elementos básicos en la consolidación de la geografía escolar y universitaria.

La geografía escolar debe ser estudiada y analizada, para romper las tendencias imperantes en las aulas, reconocida como una disciplina y un saber “aburrido y memorístico”;

con lo cual, a través de la investigación doctoral, se puede reconstituir y mejorar todo un mundo de tradiciones y tensiones que desde la disciplina y tradiciones geográficas han configurado su objeto de estudio. Aspectos que han generado el interés por consolidar una geografía con sentido, hacia el entendimiento de los problemas y proponer alternativas para actuar en la búsqueda de soluciones; entendiéndose así la geografía como una práctica social (Méndez & Molinero, 1984).

El estudio, comprensión y análisis de las prácticas de enseñanza en las aulas, tiene presente la institucionalización de la geografía, como una disciplina escolar, del cual Capel (1981) resalta los factores que conllevaron su institucionalización por la comunidad de geógrafos, los cuales se relacionan estrechamente con la presencia de la geografía en la enseñanza primaria y media en su proceso de escolarización en los países de Europa Occidental, a mediados del siglo XIX.

En el contexto internacional, predomina el interés por realizar investigaciones en el campo de la enseñanza de la geografía, centradas en diferentes enfoques, de donde han surgido algunas respuestas tomadas como referentes en la búsqueda de alternativas por el mejoramiento y consolidación de la geografía en el currículo escolar. Debe reconocerse que, en Colombia, al igual que en gran parte de América Latina, se tiende a mejorar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la educación media, especialmente en lo que concierne a la geografía.

Esta temática ha sido objeto de investigación, desde algunas miradas centradas, por un lado, en reconocer la forma como se enseñan conceptos como espacio, paisaje, territorio, lugar. Por otra parte, se han realizado trabajos dedicados a comprender y explicar aspectos relacionados con la didáctica y la utilización de materiales en la enseñanza, lo mismo que en la innovación de las prácticas (Souto, 2001; Pages 2007; Pulgarín, et al. 2008 y 2016; Gurevich, 1997 y 2005; Fernández, 2007; Muñiz 2010; Moreira, 2017).

En consecuencia, la educación es un escenario de mucha complejidad, con problemas recurrentes que deben ser estudiados de acuerdo con las diferentes perspectivas del mundo

académico y científico. La innovación y el cambio en la práctica de la enseñanza es un proceso dinámico que debe ser analizado a profundidad, a partir de los resultados de investigaciones sobre este particular. Muy importante referente son las teorías cognitivas, con contribuciones como las de Moreno (1987); y la transposición didáctica (Delgado y Murcia, 2000).

Otros se han referido a la manera de enseñar los conceptos geográficos, como espacio, paisaje, territorio, lugar (Pulgarín, 2014; Garrido, 2009, Arenas, 2017), y la historia de las disciplinas escolares (Taborda, 2015); las estrategias didácticas (Lache & Cely, 2015, 2016); y, en general, el campo de la didáctica de la geografía (Xouto, 1998; Pagés, 2011; Benejam, 2014; Durán, 2015; y Santiago, 2018).

Estos trabajos denotan el notable interés que existe por mejorar las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, en general; lo propio ocurre en el campo de la geografía. Este problema de estudio tiene relevancia epistemológica para la formación del pensamiento geográfico, en cuanto el enfoque verdaderamente científico que se siga debe tener como marco de referencia los problemas sociales, económicos, ambientales, urbanos, que afectan a la sociedad contemporánea.

Existe un gran interés por entender cómo llega el saber geográfico a ser protagonista en la enseñanza que se imparte desde las aulas de las instituciones educativas. Se trata de ver la geografía a partir del entendimiento, del entramado de las relaciones intersubjetivas que ocurren en las escuelas y que merecen mostrarse, con el propósito de construir nuevos caminos para mejorar el ejercicio de la docencia, como también la intervención de nuevos elementos pedagógicos que permitan resignificar el papel de la geografía en el esquema general del conocimiento y su manejo en el mundo de la enseñanza escolar.

Se trata de ubicar el significado de la geografía como disciplina escolar, para proveer un instrumento de análisis, comprensión y explicación de un mundo cada vez más complejo, a partir de los contenidos y conceptos que se aprenden en el espacio geográfico. La geografía escolar puede constituirse en una nueva estrategia para enseñar y comprender la posibilidad

de integrar y consolidar procesos de formación situada, de acuerdo con las realidades vividas; es decir, cumplir como una geografía aplicada a lo cotidiano, a lo existencial. En este sentido, Bozzano (2013), reconoce la importancia de indagar lugares, territorios, espacios y espacialidades; la sociedad, la naturaleza, sus procesos y relaciones; indagar sujetos en términos de percepciones, intereses y acciones.

El desarrollo de esta reflexión académica, parte de la comprensión de una realidad que merece ser analizada en el marco de los impactos que tiene en las escuelas la implementación de las políticas educativas dentro del campo de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Se trata de ir tras el objetivo de comprender tópicos relacionados con el análisis de la forma de identificar, describir y conocer los procesos que impactan la enseñanza en el aula; es decir, la forma como se articulan o se desenvuelven los procesos asociados con la trazabilidad y trenzado entre políticas educativas, planeación curricular, desarrollo de las clases y la forma como llegan los resultados de esos procesos al cuaderno escolar. En otras palabras, es lo que para Texano (1988) tiene como propósito explicar, analizar e interpretar los procesos asociados con el acto educativo, pedagógico o lo didáctico.

Este trabajo se inscribe en la línea de mejoramiento y consolidación de la geografía escolar, que se viene promoviendo en las escuelas de Colombia desde la Red Latinoamericana de Didáctica de la Enseñanza de la Geografía (REDLADGEO), con el propósito de contribuir a la consolidación de una educación comprometida con el mundo, con el yo y con el otro.

En concomitancia con lo anterior, el individuo como actor y la “otredad”, recoge un análisis de las reformas y políticas educativas que han impactado la consolidación del currículo escolar, la forma como se aplican en las instituciones educativas desde las prácticas de enseñanza. En ello va implícita la búsqueda de alternativas para impulsar la innovación y la transformación de las prácticas de enseñanza.

Desde el ejercicio docente se puede comprender y examinar la aplicación de las reformas políticas y curriculares propuestas por el Estado, que impactan la forma de enseñar

geografía dentro del contexto obligado de las realidades sociales, inscritas dentro del fenómeno de la globalización. Esto permite a los docentes intentar una serie de respuestas frente a diversos problemas, al tiempo que en su ejercicio pedagógico se ven obligados a enfrentar y resolver una multiplicidad de situaciones (Perrenoud, 1995).

La realidad obliga a dar claridad a situaciones que durante años motivaron la búsqueda y consolidación de nuevos escenarios requeridos por los problemas contemporáneos, evaluando los fenómenos educativos en términos de la construcción y difusión de conocimientos para transformar la realidad. En este sentido, el diseño de una educación geográfica articulada con las problemáticas territoriales, demandan el soporte de investigaciones a partir de las cuales llevar a la práctica las propuestas con las cuales se pueden ejecutar las nuevas prácticas de enseñanza (Bisquerra, 1989).

En comunión con lo anterior, entre otras cosas, desde las prácticas realizadas se promueven el desarrollo de habilidades de razonamiento, lectura del espacio, pensamiento crítico, capacidad de análisis, solución de problemas y otros (Pagés, 1990). Ahora bien, desde la educación geográfica se puede contribuir a la producción de espacios justos (Vessentini, 2005), pues es poco menos que perentorio consolidar una geografía comprometida que pueda ayudar a comprender y explicar los grandes conflictos que enfrentan las sociedades contemporáneas (Oliveira, 2005).

De aquí que las complejidades actuales nos invitan a reflexionar y plantear el desarrollo de una educación geográfica contextualizada que, ante todo, fortalezca en los estudiantes la comprensión y raciocinio espacial (Straforini, 2008; Cavalcanti, 2010). Se reconoce que los problemas sociales y económicos que han afectado a Colombia en el marco de conflictos armados por cinco décadas, han causado la rotura del tejido social, vulnerando derechos fundamentales de las personas e inducidas a una ausencia manifiesta del Estado Social de Derecho, además de conflictos de convivencia social, situación anómala que debe ser motivo de reflexión en el trabajo de formación de docentes, lo mismo que demanda repensar las prácticas de enseñanza tradicionales en la cuales ha estado inmersa la formación geográfica (Rodríguez, 2012).

Los temas relacionados con el currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia, y de la educación para la ciudadanía, y la investigación de los problemas de la enseñanza y del aprendizaje de estas disciplinas a nivel escolar, han sido abordados y discutidos en diferentes eventos académicos. De aquí que de acuerdo con Pagés y Santiesteban (2014), han de orientarse hacia los conocimientos que permitan a los sujetos en estudio la gente ubicarse en el mundo y ser actores reales de su devenir.

Los anteriores autores, comenzaron a definir una serie de debates, en especial entender “La enseñanza” como objeto de estudio del conocimiento profesional; pues se considera un espacio para comprender la complejidad como característica constitutiva de las prácticas docentes y ante todo la existencia de fundamentos epistemológicos, psicológicos, políticos, teóricos y técnicos que ayudan en la búsqueda y construcción del conocimiento científico para la transformación de las realidades escolares.

Al respecto, Estébanez (1982), expone que:

Es precisamente la necesidad del formar profesores de Geografía en la enseñanza primaria y de bachilleralo el factor esencial que llevó a la institucionalización de la Geografía en la Universidad y a la aparición de la comunidad científica de geógrafos, tal y como se da en la actualidad [...] La aparición de esta comunidad científica contó con el apoyo de los gobiernos y de las sociedades geográficas, pero encontraba una fuerte oposición en los científicos procedentes de otros campos, (geólogos, botánicos, historiadores y sociólogos, principalmente). En la lucha enlabiada por el reconocimiento de la disciplina geográfica, los geógrafos se esfuerzan tenazmente en demostrar la importancia e identidad de esta disciplina, definiendo su campo y sus límites con respecto a otras ciencias (Cholley, 1947; Lelannou, 1949:29,30).

Estas apreciaciones inducen a pensar la ardua tarea emprendida para consolidar la geografía como disciplina científica y su importancia en el ámbito de la formación ciudadana. Ahora bien, en Colombia existen algunos estudios que recogen la historia de la enseñanza de la geografía escolar, analizando algunos hechos y situaciones de interés, que conducen a ratificar la esencia que se debe tener en las prácticas de enseñanza de la geografía en la escolaridad.

Ante lo planteado hasta aquí, se puede corroborar lo anterior con la investigación de Taborda (2015), quien considera que los contenidos han estado presentes en la historia del conocimiento universal vinculados con heterogéneas preocupaciones relacionadas con el interés por conocer las características de la superficie terrestre en su interacción con los seres humanos, y a lo largo de la historia, en el ámbito de la escuela, inquietudes que existieron mucho antes que apareciera una disciplina consolidada, con el nombre explícito de geografía.

Estos estudios reconocen que en los discursos y prácticas de enseñanza prevalecen esquemas tradicionales que están obstaculizando el valor y sentido que tiene el saber geográfico para explorar, reflexionar y actuar sobre los problemas del mundo y su entorno local. Tal situación expone la existencia de prácticas hegemónicas de enseñanza, vinculadas al esquema tradicional.

La anterior apreciación, es caracterizado por la memorización, repetición y ubicación de lugares, entre otros aspectos; configurando la relación enseñanza-contenido; y aplicando así las teorías del aprendizaje (Piaget, 1993; Novak, 1997; Ausubel, 1989; entre otros), estudios que inciden sobre los procesos de formación inicial docente, como también la búsqueda de la innovación de los métodos, recursos y actividades que impacten la buena enseñanza (Quiceno, 1996).

El estudio del problema de las prácticas de enseñanza puede ser abordados desde diferentes ámbitos de su configuración, que van desde los fundamentos expuesto en la formación inicial, las políticas establecidas por el Estado, hasta su implementación en las aulas escolares; realidad que está asociado con la organización de la planificación, innovación, los compromisos individuales y sociales, llevando a la toma de decisiones por parte de los docentes en su función central de la “la enseñanza” (Sanjurjo & Caporossi, 2018).

Las reformas y procesos de organización y gestión curricular implementadas desde la Constitución de 1991, han generado una serie de tensiones en el área de las ciencias sociales, que, han incidido en un rezago de la educación geográfica, y su realce como disciplina requiere de estudios hacia la búsqueda de la resignificación de las prácticas y el

posicionamiento del saber geográfico en la formación de los nuevos ciudadanos, frente a los problemas globales evidenciados en el espacio geográfico durante las últimas décadas y que ponen en evidencia la ausencia de una “buena formación en educación geográfica”.

El estudio de estos problemas educativos en el aula tiene como escenario para su reflexión, una serie de postulados teóricos centrados en abordar la realidad social y escolar que explican la presencia de tipologías docentes, como un producto de la construcción subjetiva de su trayectoria profesional, esto significa que las prácticas de enseñanza y la geografía escolar, también se connota la importancia de la subjetividad de quien las imparte el proceso.

De otro lado, el análisis comparativo de estos postulados teóricos con las realidades vividas en las aulas escolares en algunas regiones de Colombia; infieren la presencia de diferentes realidades locales que impactan el desarrollo de las prácticas de enseñanza; entre ellas, las condiciones socio espaciales conexas a las escuelas, condiciones de identidad territorial, grupos multiétnicos, entre otras; se convierten en algunos elementos que favorecen la interpretación del mundo escolar y nos llevan a explicar ¿Qué está sucediendo en el aula de clase? ¿Qué significan esos acontecimientos para los docentes que participan en ellos? (Erickson, 1989).

Estos interrogantes direccionan el estudio de las prácticas de enseñanza; reflexionando sobre nosotros mismos; quiénes somos y cuáles son los recursos de nuestros estudios e interpretaciones (Dalle, et al. 2005). Realidad que pone de manifiesto la relación entre el docente-conocimiento-estudiante, el enseñar y el aprender (Achille, 1986), acercando al investigador a un ejercicio reflexivo, para mejorar el saber y hacer en el desarrollo del oficio docente (Perrenoud, 1994 p. 25).

Las interacciones manifestadas al interior de las aulas, demuestra que el campo de las ciencias sociales hay algunas características claras y recurrentes en un predominio de la enseñanza de la historia, cobrando fuerza el tema de las competencias ciudadanas y el marchitamiento claro de la enseñanza de la geografía (Ruiz, 2018 p. 76).

Los elementos planteados describen una serie de hechos que están conectados y direccionados, a través de una serie de tramas y conexiones que configuran la trazabilidad del manejo de las políticas curriculares y llegada del saber específico al proceso de enseñanza y aprendizaje, temática convertida en una categoría de análisis para explicar que la educación depende de los sujetos cuya profesión es la enseñanza y que su mejoramiento requiere de su interpretación y análisis para llegar a la resignificación y consolidación de prácticas contextualizadas (González-Arizmendi, 2018).

Un tercer hecho que marca el estudio de las prácticas de enseñanza surge como una inquietud generada como docente en un centro de formación inicial; procesos que requieren nuevos conocimientos para asumir coherentemente los retos y complejidades existentes en las aulas escolares en el marco de las reformas que se dan en la búsqueda de un cambio en la planeación, organización, utilización de materiales y procesos didácticos coherentes con la educación geográfica escolar. La investigación se centra en reconocer de manera detallada ¿Cómo a través de las prácticas de enseñanza se incorporan las políticas educativas, lineamientos curriculares y derechos básicos de aprendizaje en el desarrollo de las clases? pregunta que permite hacer una reflexión profunda sobre algunos conceptos y métodos fundamentales del currículum y, sobre todo, los distintos modos que pueden emplearse para su desarrollo en las aulas (Martínez & Tonda, 2014).¹

Un cuarto elemento que preocupa el estado actual de las prácticas de enseñanza se centra en decodificar los procesos de alienación y articulación del currículo prescrito, la organización de estrategias para la organización de los contenidos en los planes de clase, exponiendo éstos cómo generan resultados de aprendizajes en una educación geográfica comprometida con los problemas del mundo local y los desafíos del mundo global. Entendiendo que esta problemática es una oportunidad para hacer investigaciones que generen la innovación de la enseñanza de la geografía escolar.

¹ Facultad de Educación y Ciencias Humanas, Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba-Colombia.

Todas estas apreciaciones expuestas consolidan un corpus que fundamentan la emergencia de nuevos estudios para comprender las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales; y en especial los procesos que configuran la trazabilidad del saber geográfico en las aulas escolares. Tema de gran relevancia e interés académico; en virtud que la presencia de la geografía escolar en el currículo tiende a ser desplazada o en otros casos aislada como disciplinar, como producto de las reformas implementadas en el currículo escolar a la hora de planificar y desarrollar las prácticas de enseñanza (Ruiz, 2018). Situación que nos conlleva a preguntarnos ¿Qué está pasando en el aula escolar?, ¿Cuáles son los contenidos, metodologías y formas de enseñar que están prevaleciendo en las escuelas? y ¿Cuáles son los propósitos (curriculares o personales) que la fundamentan?

Lo expuesto anteriormente, demuestra que en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales emergen algunos problemas que requieren del estudio y comprensión de temas de interés en la educación geográfica. A nivel doctoral, algunos estudios reconocen la necesidad de implementar acciones para mejorar y garantizar el aprendizaje de sus contenidos. Al respecto, Xouto (2010) sostiene que la Unión Europea ha definido y establecido las Cartas Internacionales de Educación Geográfica, y desde la Unión Geográfica Internacional, se tiene el interés por estudiar una amplia, diversa y compleja realidad social, y desde las instituciones educativas, diseñar diferentes enfoques, recursos didácticos y miradas pedagógicas, que favorezcan una enseñanza y aprendizaje, en especial consolidar un nuevo modelo de formación que escenifiquen el bienestar social como un interés colectivo. Ante lo planteado, Santiago (2002: 5) manifiesta que:

Frente a esa situación tan comprometida, la acción educativa, especialmente, en los países más pobres, y de acento tradicional se limita a transmitir conocimientos. Esto acentúa las precariedades existentes debido a que la transmisión de contenidos tan sólo es referida a descripciones de características geográficas, con un criterio muy ligero, somero y con escasos comentarios explicativos.

Lo expuesto por el autor, refleja uno de los grandes retos y preocupaciones sobre el estado actual de la enseñanza de la geografía, se requiere de una resignificación de las mismas, y desde la investigación científica, construir conocimientos que posicionan y consoliden diferentes opciones pedagógicas y didácticas para mejorar el ejercicio hacia

“buenas prácticas” de enseñanza”; sin desconocer que: “uno de los desafíos es lograr que se desplace la idea de la enseñanza de una geografía de carácter estático, hacia una geografía de carácter más dinámico, que entienda más los procesos socioeconómicos y ambientales” (Tobio, 2018).

Se aprecia que los modelos estáticos en el campo de las ciencias sociales en las escuelas están sumidos en ambigüedades, crisis y contradicciones marcadas por reformas que para Martínez (2009), no obedecen a las realidades y hechos establecidos en las escuelas. Esta declaración induce a reflexionar sobre la pertinencia de las reformas y políticas presente en contextos institucionales que, a juicio de Taborda y Quiroz (2014), confirman que los contenidos de las disciplinas escolares en Latinoamérica han sido estructurados a partir de unos lineamientos y estándares que buscaban un cambio curricular ante las crisis internas de los países en relación con sus sistemas educativos.

Para Bianchi & Arenas (2107), observan que la implementación de las políticas educativas a niveles macro, meso y micro, durante las últimas tres décadas, han generado reformas curriculares en algunos países como Argentina, España y México, procesos que desencadenaron en las instituciones educativas una “crisis” que exigen cambios en su estructura y quehacer, como también un replanteamiento de sus relaciones internas y externas, al igual que de sus modelos pedagógicos y didácticos, requiriendo la formulación de propuestas que favorezcan la formación de verdaderos ciudadanos.

Frente a ello Noro (2017: 27), reconoce:

Desde finales del siglo XX y a partir del 2000, hubo un esfuerzo focalizado para abordar el tema de la escuela, de sus crisis, de las críticas que se formulan, de las experiencias exitosas, de los fracasos, de los alumnos que se saben adaptar a la escuela y de quienes se resisten hasta liberarse de ella y huir como pájaros de las jaulas molestas.

Estas reformas, imponen la necesidad de estudiar los impactos generados en los sistemas educativos locales, con el objetivo de reflexionar sobre las tensiones y problemas potenciales generados con el despliegue de políticas reformadoras en los diseños curriculares y los dispositivos que utilizan los docentes en las aulas. Desde una perspectiva narrativa sería

interesante recoger las experiencias y significados que le dan los docentes a las reformas políticas y curriculares (Sanjurjo, 2009; Denzin & Lincoln, 2012).

En relación con lo anterior, Martínez & Tonda (2014: 9) resaltan que:

La geografía como ciencia viva se encuentra en un continuo proceso de cambio y evolución, más si cabe cuando se añade la reflexión sobre su enseñanza; se reconoce que la geografía es una asignatura con gran tradición en el sistema educativo de los países occidentales, presencia curricular que se deriva de su utilidad en la vida cotidiana.

No obstante, en la actualidad se nota la ausencia de procesos formativos que desarrollen el pensamiento espacial en las aulas, siendo que se requiere de un enfoque diferente, para la consolidación de una “nueva geografía escolar”. Esto ha llevado a la comunidad académica a buscar otras alternativas pedagógicas, para implementar buenas prácticas de la enseñanza de la geografía, que innoven no solo los procesos docentes tradicionales sino los contenidos. Es por ello por lo que, desde las voces y expresiones que se oyen en las aulas, se evidencian vacíos que requieren rectificar la gestión académica tradicionalista. Por ello Fernández (2008: 101) precisa que:

A pesar de los esfuerzos que se vienen realizando desde distintos ámbitos de formación y actualización docente para promover la construcción de un diálogo productivo y responsable con las jóvenes generaciones, las herramientas de que dispone el profesorado para transmitir significativamente contenidos escolares aún resultan insuficientes.

Cobra renovada importancia abordar el problema de la formación de futuros ciudadanos, en especial en lo que concierne al compromiso y aptitud que se requiere para el desarrollo social. Desde la escuela se debe contribuir al mejoramiento de las relaciones del individuo con su entorno ayudando a la comprensión y mejoramiento de los procesos formativos, la educación geográfica incluida, con el aporte de elementos conceptuales para la formación de un ciudadano comprometido con el incremento del capital cultural de Colombia.

De todo esto han surgido debates académicos que discuten la necesidad de rediseñar las políticas educativas, los currículos, las organizaciones escolares y los modelos de docentes para las escuelas del siglo XXI. De ahí surgirán nuevas formas de enseñanza, como contribución a la transformación de la sociedad desde las escuelas, asumiendo que la

educación geográfica favorece la comprensión de muchos de los problemas del mundo actual. Aprender a pensar geográficamente les ayudará a los futuros ciudadanos a descubrir y entender la realidad, proceso crítico necesario que solo tendrá valor social en cuanto se aborde con competencias adquiridas sistemática y responsablemente en un entorno pedagógicamente competente. El docente tiene el compromiso de fomentar el razonamiento geográfico de la realidad compleja en la cual se encuentra inmersa la comunidad local y general.

Las crisis sociales, ambientales, políticas y económicas que afectan el entorno global, requiere de construcciones teóricas que fundamenten la consolidación de las políticas educativas y los diseños curriculares; y, ante todo, nuevos discursos pedagógicos y didácticos en los procesos de enseñanza, que sean consecuentes con las características de la entorno social y espacial local, regional y global de las escuelas. Se debe tener presente que “la geografía tiene gran importancia dentro del currículum y en la formación de los estudiantes en función de que todo hombre, como ser social, vive en contacto con el conjunto de la tierra, su planeta, y es también él, quien ha contribuido a su transformación en beneficio o perjuicio de esta” (Balderas, 2010 p. 9).

En Colombia, la búsqueda de nuevos modelos y enfoques que transformen las prácticas de enseñanza demandarían de un análisis crítico sobre el desarrollo, en general, y sobre las argumentaciones que respalden la consolidación de los procesos académicos y didácticos en la educación geográfica escolar, en un determinado sentido. Se tiene presente que, desde mediado del siglo XX, la formación para la enseñanza de la geografía en las escuelas ha tenido avances, en el sentido de lograr una renovación curricular frente a los lineamientos establecidos en 1964, en los que se determinaron la geografía y la historia como ejes de la enseñanza de los estudios sociales. En 1984 se pasa un modelo de enseñanza integrando la historia y la geografía, planeándose un giro hacia esta mirada; en efecto, con la implementación de la Ley General 115 (1994), se incorporan reformas que orientan la enseñanza de la geografía, desde el currículo prescripto; es decir, como un “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de identidad cultural, nacional, regional o local,

incluyendo también recursos humanos, académicos, y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional” (Art. 23).

Los elementos de importancia introducidos con las reformas de la Ley 115, se centran en plantear una enseñanza de las ciencias sociales como área de estudio, donde la geografía es una de las disciplinas que la conforman. Pero en ese viraje, las ciencias sociales se conciben más allá de la geografía, de la historia, la democracia o de las ciencias políticas. Se resalta que aparecen los estudios culturales dentro del currículo. Las ciencias sociales, como área de enseñanza en ese nuevo modelo curricular, debe asimilar una concepción nueva, como ciencias de la cultura, a partir de la discusión planteada por Habermas como ciencias del hombre, o desde la visión de Piaget como ciencias de la comprensión, según la opinión de Gadamer (MEN 2004). O sea, las ciencias sociales, en la escuela, se convierten en un conjunto de saberes que supuestamente pueden permitir interpretar las realidades sociales.

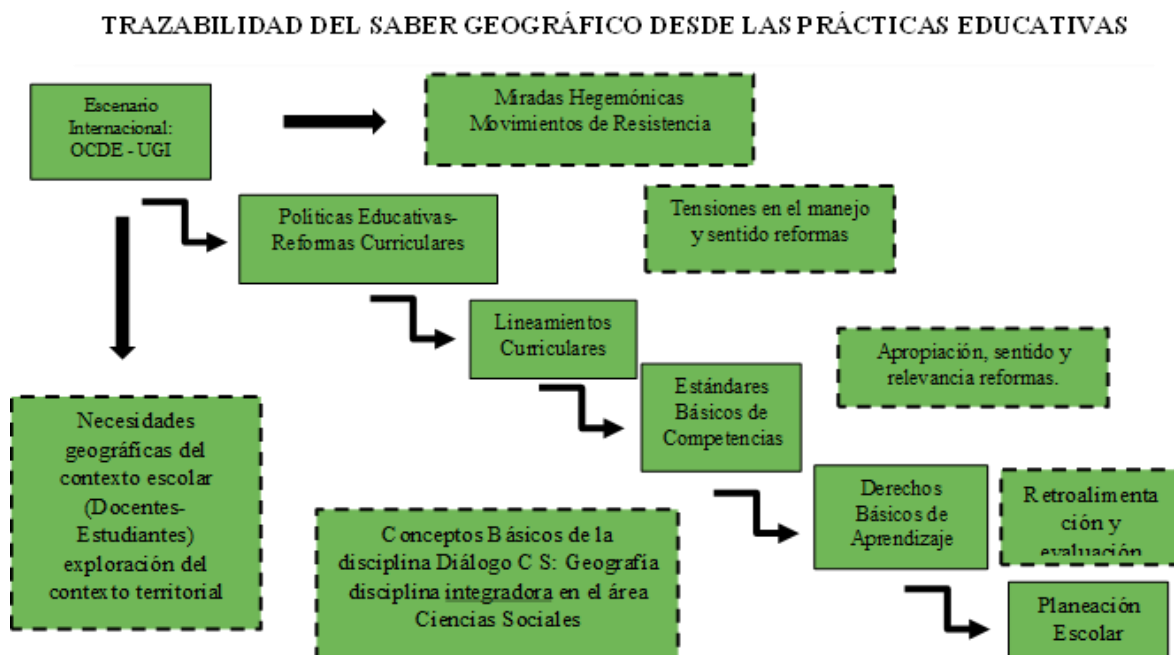
El compromiso de la escuela, al igual que de las ciencias sociales así concebidas, no es formar geógrafos o historiadores; de lo que se trata es de formar en la comprensión de los temas sociales. Tarea en la cual el maestro direcciona el sentido, la forma de interpretar y develar los acontecimientos y hechos que permiten hacer razonamientos lógicos sobre los problemas y temas que son de interés para la humanidad. Para ello considerar los diversos recursos didácticos y discursivos que propician el desarrollo de aprendizajes significativos. Al respecto, Pulgarín (2016), considera que la geografía es la disciplina que integra mejor 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 beneficia la articulación de los lineamientos, estándares y los DBA, con la llegada de la educación geográfica al aula escolar.

La trazabilidad del saber geográfico, como una serie de procesos y pautas que favorecen la articulación, alineación y confluencia de explicaciones para entender el espacio geográfico, 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 uno diferente que fortalece las competencias ciudadanas en el manejo y apropiación de las relaciones que explican el espacio geográfico, desde el diálogo interdisciplinar entre los diferentes saberes sociales.

Así, la trazabilidad incluye procesos prefijados que se llevan a cabo para determinar los diversos pasos que recorre un servicio para llegar a un fin último, a través de un camino con diferentes llegadas, desde su nacimiento hasta su ubicación actual en la cadena de provisión. En este sentido, Pérez (2010) reconoce la trazabilidad como un concepto del mundo de la estandarización que tomamos para adaptarlo y apropiarlo. También se le conoce como “seguimiento del producto” o “rastreo de producto”. Estas nociones permiten establecer que la trazabilidad del saber geográfico en el aula demanda el estudio y comprensión de las etapas y procesos que se deben implementar en las instituciones educativas en el marco de las políticas públicas, los documentos curriculares (derechos básicos de aprendizaje, mallas curriculares) y planeación escolar (planes de clase y cuadernos)

Figura 1: La trazabilidad del saber geográfico.



Fuente: Elaboración propia, 2022.

En la Figura 1 se muestra la secuencia de fases que marcan el registro de las huellas de un proceso educativo en diferentes niveles (macro, meso y micro). Se muestra cómo se conectan varios procesos y, en especial, el seguimiento que direcciona la llegada del saber escolar, en la configuración del currículo prescrito, en su organización y definición como una política educativa, su llegada a las instituciones educativas, mediante la planeación del maestro y su depositario final, el cuaderno escolar. Se identifican etapas sobre las cuales se experimentan una serie de mutaciones y cambios que han de ser estudiados de manera integral, evidenciando la presencia de prácticas tradicionales y la necesidad de buscar otras que sean transformadoras e innovadoras (Litwin, 2012; Camilloni, 2016; Jackson, 1968, 1996).

Desde la perspectiva resumida en la Figura 1, es pertinente abordar el problema de la formación de los nuevos ciudadanos a partir de la educación geográfica y determinar cómo sus contenidos y categorías fundamentales promueven el desarrollo social, para contribuir al mejoramiento de las relaciones del individuo con su entorno en la escuela. En este sentido, la geografía aporta bases conceptuales para la formación de un ciudadano comprometido en un propósito determinado, como la consolidación del capital cultural de un país. Estos temas se enmarcan en una línea de investigación que toma amplio interés al interior de la investigación educativa. Moral (2000: 72) plantea a este respecto que:

El tema de la construcción de una teoría personal acerca de la enseñanza es un tema esencial que dirige la atención a la hora hablar de formación de profesorado, pues al asumir el rol esencial de la teoría personal, se da al profesor un papel activo en la construcción del conocimiento acerca de la enseñanza.

La interpretación de las prácticas de enseñanza permite indagar las concepciones y elementos vinculados en la explicación de la innovación curricular y el reconocimiento de la geografía escolar en las instituciones educativas. Comprendiendo la coherencia entre los componentes curriculares, políticas educativas y realidad escolar, se podrá comparar lo propuesto desde el currículo prescrito y lo realizado en el aula. La observación facilita el registro de los elementos que impactan en una buena enseñanza, entre ellos el uso de recursos y experiencias significativas, permitiendo una aproximación e interpretación más precisa del problema (Fernández, 2008).

Los cambios y transformación de las prácticas de enseñanza, desde luego, tienen como eje central al docente, como sujeto protagónico que tiene la facultad de decidir el tipo de medios y recursos que desde el aula mejor favorecen la enseñanza de las disciplinas escolares. Es el docente quien articula y pone en evidencia el sentido de las políticas y orientaciones curriculares de acuerdo con las realidades y particularidades de cada uno de los contextos escolares. De allí que los elementos expuestos hasta ahora demuestran que el estudio de las políticas y reformas curriculares son de gran relevancia para comprender los cambios y limitaciones en el campo de la geografía escolar. Al respecto, Taborda (2015) en su estudio sobre la Geografía escolar en Colombia, expone que los debates académicos y las líneas de investigación predominantes evidencian, por un lado, un interés por estudiar los procesos de enseñanza que desarrollan los docentes; otros trabajos están centrados en comprender la forma como los estudiantes asimilan los conceptos que fundamentan la educación geográfica.

En el campo de las ciencias sociales, el estudio y la reflexión de las políticas educativas permiten entender ciertos problemas que afectan la presencia del saber geográfico en las aulas escolares, realidad que requiere ser evaluada y analizada desde las condiciones pedagógicas y didácticas a partir de las cuales formular y aplicar nuevas prácticas de enseñanza, construyendo discursos y relatos enmarcados hacia una buena educación geográfica, de naturaleza crítica, propicia al diálogo y al debate en las aulas escolares. Igual, insertando la participación de la experiencia escolar en la consolidación de la geografía como una disciplina no solo constructora de competencias espaciales sino ciudadanas, que puedan acreditar esa disciplina como instrumento científico para mejorar la vida humana en el planeta, a partir de la comprensión de los siguientes tópicos de trabajo:

- Hay que reconocer que los contenidos geográficos han sufrido permanentes mutaciones en la escuela colombiana, desde una persistente intención de utilizarlo como instrumento de concientización para el establecimiento del estado-nación, hasta perder visibilidad después de la segunda mitad del siglo pasado (Taborda, 2014), especialmente con el decreto 1002 de 1984, cuando

desaparece la geografía como materia autónoma y se la integra con otros saberes en la denominada “área de ciencias sociales”. Tales cambios de legislación coinciden con nuevas designaciones en los títulos de los textos escolares, que pasaron de denominarse “geografía” durante cerca de un siglo a “ciencias sociales” a finales de la década de los 70. Esa reforma fue un duro golpe para la geografía, como reclama Hurtado (2008). De los 30 componentes básicos planteados para enseñar ciencias sociales, 29 se asocian con la comprensión de procesos históricos y sólo uno, el último, hace cierto énfasis en la capacidad de localizar lo aprendido en el espacio geográfico.

- Tener presente que desde los años 90 las reformas curriculares de América Latina intentaron homogeneizar el currículum prescrito para la escuela por cuanto se entendió la realidad educativa desde dos dimensiones: a) la dimensión de intenciones o fines (contenidos o planes, expresados en documentos) y b) la dimensión de realidad vivida (proceso de desarrollo y experiencias en el curso de la vida o escolaridad) (Goodson, 2009).
- Reconocer la conexión entre las políticas educativas y las dificultades que presentan en las prácticas de enseñanza en el marco de lo expuesto entre el currículum prescrito y el currículum realizado. Los cambios en el desarrollo de la educación geográfica, especialmente por el desplazamiento de algunos contenidos y la disyuntiva existente entre el saber disciplinar y la integración de las áreas de ciencias sociales (geografía, historia, economía, democracia). Se requiere buscar alternativas para desarrollar aprendizajes significativos, situados, y darle sentido a la geografía para comprender y entender el mundo en el que vivimos y convivimos.
- Mejorar las prácticas de enseñanza de la geografía requiere de un proceso de configuración, que implica identificar el estado actual de las prácticas en las aulas escolares, registrar y comprender sus propósitos; y a partir de allí, poder reconocer cómo son las “buenas prácticas de enseñanza”, identificando y exponiendo las categorías que emergen en la búsqueda de un mejor actuar.
- Analizar y contextualizar desde las nuevas miradas de los cambios que se han generado al interior de las escuelas; en especial la forma en que se da la

organización y manejo de trazabilidad del saber escolar; (políticas educativas – currículo – prácticas de enseñanza) en las aulas escolares; aspecto que requiere de la interpretación de las prácticas de enseñanza en las instituciones, retroalimentación en el marco de los cambios suscitados en las últimas décadas. Al respecto Rodríguez de Moreno (2005), sostiene que en los contextos escolares de Colombia “se evidencian dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la geografía, dados desde el plan curricular, la pedagogía, procesos de desarrollo del pensamiento, y la falta de comprensión y construcción de nociones y conceptos básicos de la geografía y la cartografía” (p. 30).

- A pesar de los esfuerzos que se han realizado desde distintos ámbitos de formación y actualización docente para promover la construcción de un diálogo productivo y responsable con las generaciones jóvenes, las herramientas de que dispone el profesorado para transmitir significativamente contenidos escolares aún resultan insuficientes (Fernández 2008). Es pertinente abordar una educación geográfica que instruya a los estudiantes con nuevos significados territoriales que vayan más allá de la noción simplista del espacio geográfico como contenedor de objetos naturales. La percepción de la escuela misma debería ser reflejo de concepciones más modernas en el pensamiento y metodología geográficas, que muestran el entorno como escenarios de interacción constructiva de los seres humanos. El mundo escolar debe estar pensado como un escenario y una práctica para la convivencia y los intercambios de todo tipo (Valencia, 2018).

Los elementos planteados recogen una serie de elementos que describen algunos hechos que están conectados y direccionados, en el contexto de la alienación curricular que obedece un entramado de elementos o conexiones que configuran la trazabilidad de la enseñanza escolar, que alude a la articulación que el docente hace sobre el sentido de las políticas educativas y reformas curriculares en el proceso de enseñanza aprendizaje, hecho sobre el cual emergen categorías de análisis para comprender desde la labor docente los

principios asociados a la innovación y consolidación de prácticas de enseñanza que favorecen la educación geográfica.

Las indagaciones y experiencia profesional, conlleva a expresar que se requieren investigaciones que incorporen la necesidad de analizar de manera detallada lo inquirido en la siguiente pregunta: ¿Cómo a través de las prácticas de enseñanza se incorporan las políticas educativas, lineamientos curriculares y derechos básicos de aprendizaje en el desarrollo de las clases? Esta pregunta expresa una reflexión profunda sobre algunos conceptos y métodos fundamentales que conforman el currículum y sobre todo los distintos modos que pueden emplearse para su desarrollo en las aulas (Martínez & Tonda, 2014).

Estas apreciaciones reflejan una inquietud que fundamenta la realización de un estudio que ayude a comprender las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales; y en especial los procesos que configuran la trazabilidad del saber geográfico en las aulas escolares. Esta problemática es preocupante en razón de la presencia de la geografía escolar en el currículo, o por el nivel de formación disciplinar del docente, dos situaciones esenciales de consideración en la planificación y desarrollo de las prácticas de enseñanza. Situación que nos lleva a preguntar ¿Qué está pasando en el aula escolar? ¿Cuáles son los contenidos, metodologías y formas de enseñar que están prevaleciendo en las escuelas? ¿Cuáles son los propósitos (curriculares o personales) que la fundamentan?

Es pertinente generar propuestas de investigación que posicionan las diferentes opciones pedagógicas y didácticas para mejorar el ejercicio de “buenas prácticas de enseñanza”, sin desconocer que “uno de los desafíos es lograr que se desplace la idea de la enseñanza de una geografía de carácter estático, hacia una geografía de carácter más dinámico, que entienda más los procesos socioeconómicos y ambientales” (Tobio, 2018). Se aprecia que la educación geográfica cobra relevancia, al tener presente el sentido y pertinencia que tienen los contenidos del saber geográfico en las formas de organización espacial y demandas que exige la sociedad global. De allí que el estudio de las prácticas de enseñanza; y con ello, la forma en que se relacionan las políticas educativas y el currículo en las aulas escolares es un problema que refleja el interés que se ha generado en diferentes espacios académicos, exponiéndose la existencia de esquemas de enseñanzas que no han

trascendido las realidades sociales y vivenciales de los alumnos (Camilloni, 2005). En consecuencia, y de acuerdo con los elementos analizados, con anterioridad permiten formular un gran interrogante:

¿De qué manera se puede mejorar la trazabilidad del saber geográfico a partir de las prácticas de enseñanza en la Institución Educativa Normal Superior de Montería? En coherencia, con lo anterior, se formula el siguiente problema de investigación.

1.1 Subpreguntas de investigación:

¿Cómo se fundamenta el saber geográfico escolar desde la formación docente del programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba y desde la Normal Superior de Montería?

¿Cómo se articula el currículo prescripto en las prácticas de enseñanza en las Ciencias Sociales (educación geográfica) en la Normal Superior de Montería?

¿Cómo son traducen desde las voces y experiencias los contenidos curriculares en las prácticas de enseñanza, por parte de los docentes en el desarrollo de las clases y su llegada al cuaderno en la Normal Superior de Montería?

2. Objetivo general

Comprender la trazabilidad del saber geográfico desde las prácticas de enseñanza en la institución Educativa Normal de la ciudad de Montería

2.1. Objetivos específicos

Identificar el saber geográfico escolar presente en la formación docente implementado desde el programa de Ciencias Sociales de la Universidad y la Normal Superior.

Analizar los documentos vinculados a los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza; indagando los planes de área y planes de curso de los docentes.

Describir las prácticas de enseñanza de la geografía, desde las voces y la llegada del saber geográfico al cuaderno.

3. Justificación

El mundo académico debe sentar las bases conceptuales y epistemológicas en el diseño de las nuevas políticas educativas, y estas deben responder en la formación de los “ciudadanos que requiere el Siglo XXI”, bajo la lógica de la democracia, el respeto a los derechos humanos, y la convivencia social, es decir, responder a una gran inquietud, que debe engendrarse desde las universidades y escuelas Latinoamericanas. Se reconoce que las instituciones escolares conviven en un mundo de cambios, transformaciones y reformas que han afectado los sistemas educativos a nivel global, con la perspectiva de mejorar, cambiar e innovar la enseñanza, el currículo y la organización escolar.

El modelo socio educativo imperante en la sociedad latinoamericana está marcado de incomprensiones e injusticias que merecen ser estudiadas y abordadas desde las pedagogías emancipadoras; al respecto, algunos pensadores se han comprometido en la búsqueda permanente de alternativas que permitan construir un modelo de sociedad “más humana”, que sea capaz de superar la crisis social y alta dependencia la lógica estructural impuesta por el Capitalismo, en este sentido Rauber (2010), sostiene que: “para ello es vital construir otra lógica, no contraria a la del capital sino radicalmente diferente y superadora, capaz de poner fin a su cadena creciente de exclusión, enajenación, jerarquías, opresión y explotación humana” (Rauber, 2010: 17).

Desde la educación, se deben deliberar algunos procesos de reflexión que analicen cada una de las particularidades e impactos que tienen muchos relatos asociados al modelo

neoliberal y colonizador imperante, que desconocen nuestras realidades propias; la búsqueda de esas nuevas lógicas transformadoras requieren no sólo analizar el modelo las prácticas pedagógicas, en especial, la cosmovisión que rodea ese quehacer pedagógico, como también reconocer que la educación está inmersa en una época de crisis histórica sin precedentes que afecta a todas las formas del sistema capitalista, no nada más al capitalismo (Mezaros, 2010).

La hegemonía imperante del modelo capitalista sobre la educación impone un esquema de utilitarista, esclavizador y defensor de sus intereses, que en el peor de los casos vislumbra un panorama oscuro y peligroso para la humanidad, panorámica poco alentadora para las clases sociales que son ampliamente explotadas. Los movimientos sociales de carácter marxista ven en esta cruda realidad como la plataforma ideológica y política para exponer un esquema diferente hacia la transformación y el cambio social que requieren los pueblos latinoamericanos, frente a las injusticias, exclusión y brecha social,

En este sentido, las instituciones educativas en el contexto latinoamericano han estado sumergidas en modelos, que en muchos casos retoma postulados ideológicos que configuran un prototipo de formación que poco trasciende en su personalidad, de manera individual y colectiva, “a través de estos relatos podemos inscribirnos, pertenecer, adherir o inclusive a denegar una determinada afiliación como parte de un proceso genealógico en nuestras vida relativo a nuestras construcción colectiva de nuestra propia identidad”(Trainer, 2013: 162).

Al analizar la estandarización del relato capitalista en la educación, puede entenderse como un modelo que garantiza la difusión de los fines y propósitos del mismo; como también “de los mecanismos de producción y reproducción de la enajenación creciente de la humanidad”, expuestos por Meszaros, autor que ha motivado debates que se deben implementar para la búsqueda de esquemas de cambio: “que supere al capitalismo y al capital”, ejes que fundamentan la urgente necesidad de promover una gran organización, movilización social, pero ante todo consolidación de una masa crítica capaz de luchar por superar esta cruda realidad, a través “de procesos de supresión/separación de la lógica del funcionamiento del capital”(Rauber, 2010: 18).

Se reconoce que algunas reflexiones teóricas ponen en evidencia los cambios y efectos generados por el modelo de desarrollo capitalista; con una extensión que han coincidido en exponer que vivimos en un tiempo de cambios acelerados, se trata de muchos problemas complejos que no pueden ser comprendidos únicamente desde la lógica de las disciplinas, sino que además requieren una visión o comprensión global de la realidad del mundo (Morin, 2003). De esta forma el historiador Hobsbawm (1994), hace una reflexión sobre los tópicos del desarrollo de la civilización humana y considerando el actual momento como tiempo de barbarie.

La educación posmoderna infiere analizar de manera crítica, cómo se desarrollan los procesos académicos, pedagógicos e investigativos en la formación académica y profesional de las actuales y futuras generaciones; pues, al analizar y describir los relatos educativos presentes en las universidades y escuelas latinoamericanas, la mayor parte de estos, se centran en direccionar una formación para el individualismo y consumismo capitalista. La historia de la ciencia, al igual que la educación, han avanzado a través de sucesivas rupturas epistemológicas, instaurando modelos pedagógicos y didácticos que han moldeado la formación educativa en la media y superior, a favor de una serie de escenarios que son impuestos desde la modernidad y que se consolidan con la posmodernidad, a través de políticas y programas de desarrollo socioeducativo por parte de los Estados latinoamericanos.

Los elementos expuestos permiten abordar y analizar la importancia que tienen los estudios sobre los problemas contemporáneos de educación y las escuelas, con el propósito de analizar y explicar los fenómenos del mundo escolar, y en este caso las prácticas de enseñanza de una disciplina que tiene importancia y relevancia en la formación ciudadana. En el campo de las comunidades académicas preocupadas por la enseñanza de la geografía como disciplina escolar, se han hecho estudios enfocados a fortalecer la articulación de la didáctica en la planeación escolar. En este sentido, el presente trabajo permite interpretar algunos hechos que hacen parte de la cotidianidad de las prácticas de enseñanza, como se da la articulación y alienación de actividades de organización y planeación escolar que describen la llegada del saber geográfico a las aulas escolares en lo que se define como la trazabilidad pedagógica, en el marco de las reformas que se han dado en los planes de estudio de las Ciencias Sociales.

Colombia al igual que muchos países latinoamericanos ha implementado una serie de reformas y políticas educativas basados en las propuestas aplicadas en otros contextos diferentes a las realidades y contexto locales; reformas que desde los años 90 han sido impulsadas por organismos internacionales, que merecen ser analizada y contextualizada. Al respecto Feldman (2013), afirma que estas reformas establecieron una serie cambios que han sido objetos de debates y búsqueda de soluciones, por parte de redes y comunidades académicas especializadas, con investigaciones que evalúen los impactos de las reformas y modificaciones que han cambiado el sentido y la forma de enseñar los contenidos disciplinares de la geografía.

El análisis y reconocimiento del impacto de las reformas educativas en las nuevas realidades educativas presentes en la sociedad colombiana es uno de los grandes problemas que afronta la educación contemporánea, manifestada en la necesidad de buscar alternativas para consolidar y dimensionar la articulación de la escuela a partir de las realidades locales; en este sentido Tedesco y López (2004), consideran que la educación secundaria en América Latina comparte tradiciones y rasgos comunes, no se puede negar la heterogeneidad de situaciones que caracteriza a la región, lo que obliga a una mirada particularizada de cada Estado.

Las reformas han impactado los sistemas educativos que han tratado de imponer un modelo imperante en todos los niveles educativos que no sólo afecta la organización administrativa y presupuestal, sino que además impacta la gestión escolar en la organización curricular y distribución de las disciplinas y saberes escolares. Elementos que han ido incorporando con más fuerza desde la Constitución de 1991, la Ley General 115 de 1994 y los decretos y reformas a la misma, contradiciendo los fundamentos de descentralización y autonomía de las instituciones educativas, al imponer sistemas de control, verificación y seguimiento a los currículos y prácticas de enseñanza, con los modelos de evaluación estandarizados en las pruebas de Estado.

La presente tesis doctoral partió de la comprensión de una realidad que merece ser analizada en el marco de los impactos que se han teniendo las escuelas a raíz de la implementación de las políticas educativas, tema que carece del análisis de la forma en que se den a conocer los procesos que impactan la enseñanza en el aula, es decir, en la forma en que se articulan o aparece el trenzado entre políticas educativas, planeación curricular, desarrollo de las clases y como llegan esos procesos al cuaderno escolar. Para Texano (1988), esta actividad tiene como propósito el explicar, analizar, e interpretar los procesos asociados al acto educativo, pedagógico o didáctico.

Algunos estudios consultado (Martínez Boom, 2009; Tedesco, 2005; González, 2013; Cagua, 2013; Mejía, 2015), evidencian que las transformaciones de las instituciones educativas tienen el interés de las políticas impuestas desde Washington, con la Organización Mundial de Comercio y el Fondo Monetario Internacional (FMI), imponiendo modelos y reformas políticas que buscan la intervención de las aulas escolares en todos los niveles con modelos de contenidos, programación y selección de contenidos esenciales.

Para Borrero (2002), investigar exige indagar o reconstruir en el interior de nosotros mismos; es algo más que conservarlo en la memoria (p.14). En este sentido, las aulas escolares se convierten en un ambiente propicio para la observación, caracterización y poner en evidencia los hechos que marcan el ejercicio del que hacer docente; dar cuenta de ese diálogo interno y cotidiano permitiendo comprender las orientaciones expuestas desde saber disciplinar del currículo, la pedagogía, la didáctica y la diversidad de actos de enseñanza que se manifiestan (Benejam,1998; Pagés,1990; Castellar y Vilhena, 2010).²

Desde el ejercicio docente se pueden investigar y hacer una comprensión sobre la implementación de las reformas políticas y curriculares propuestas por el Estado (Currículo oficial); las cuales en algunos casos han impactado la forma y sentido de desarrollar la enseñanza de la geografía en el contexto de las realidades sociales; las cuales se enmarcan en tendencias, conduciendo al docente a proponer una serie de respuestas frente a los

² Mirada de la cultura zenú, pueblo originario del norte de Colombia

problemas; y en clase, el docente se ve obligado a responder y resolver una multiplicidad de situaciones (Perrenoud, 1995).

Estos problemas implican la necesidad de dar claridad de estas realidades que durante muchos años; su comprensión potencializa la búsqueda y consolidación de nuevos escenarios para la educación contemporánea, y con ello explicar los fenómenos educativos para la construcción y aplicación de conocimientos para transformar la realidad (Bisquerra, 1989:52). Estudios que requieren de la recopilación y análisis de las narrativas, percepciones y propuestas de los actores esenciales inmersos en el proceso como son los docentes y estudiantes.

Los problemas presentes en las prácticas de enseñanza auspician la necesidad de realizar estudios que den claridad de estas realidades que durante muchos años vienen afectando e impactando la relación enseñanza-aprendizaje; es decir consolidar una verdadera educación crítica, hacia la transformación de la realidad (Giroux, 1990). En este sentido, la búsqueda de una educación geográfica articulada a las problemáticas socio espaciales, demandan de investigaciones por consolidar propuestas hacia la configuración de las nuevas prácticas de enseñanza que requiere la sociedad actual; direccionados, por un lado, al desarrollo de habilidades y destrezas que promuevan el pensamiento crítico de los sujetos, la capacidad de análisis, la resolución de problemas y otros (Pagés, 1990). De otra parte, algunos críticos reconocen que desde la educación geográfica se pueden hacer aportes para la producción de espacios más justos (Vessentini, 2005); existe una posición muy importante por trabajar y consolidar una geografía comprometida por ayudar a comprender y explicar los grandes conflictos actuales (Oliveira, 2005).

Se reconoce que los problemas sociales y económicos que han afectado a Colombia en el marco del conflicto armado por más de cinco décadas, han generado el rompimiento del tejido social, la vulneración de los derechos fundamentales y la ausencia del Estado Social de Derecho, como también la presencia de conflictos de convivencia social son un motivo de reflexión para trabajar no sólo con la formación inicial de los docentes, sino que además se requiere de nuevas miradas a las prácticas de enseñanza tradicionales inmersas en la

geografía escolar (Rodríguez, 2012). Estos hechos nos invitan a reflexionar y plantear el desarrollo de una educación geográfica contextualizada, y ante todo que logre fortalecer en los estudiantes una mayor comprensión y raciocinio espacial (Straforini, 2008; Cavalcanti, 2010).

Una realidad identificada en el contexto de las prácticas de enseñanza de la geografía en las escuelas, está relacionada con todo un escenario de encuentros y desencuentros entre el currículo prescrito y el currículo enseñado, entre lo planificado y la práctica en el aula; lo cual lo constituyen en un problema que, a partir de su interpretación y reconstrucción de los hechos presentes, sentidos y subjetividades presentes, posibilitan la emergencia y plantear acciones para la conjuración de un mejor sentido a la enseñanza que requieren las realidades socio espaciales (Álvarez-Álvarez, 2015).

Los temas relacionados con el currículo y la innovación en la enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía, de la historia y de la educación para la ciudadanía; la investigación de los problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas sociales en contextos escolares han sido abordados y discutidos en diferentes momentos y de acuerdo a Pagés y Santiesteban (2014), ha de generar en la ciudadanía aquellos conocimientos que le permiten ubicarse en el mundo y participar en su transformación y en su mejora, cerrar una historia que viene del pasado siglo XX para poder construir un siglo XXI radicalmente diferente.

Los cambios en las prácticas de enseñanza en Colombia están marcados por las reformas implementadas; para generar cambios que afectan no sólo la estructura del sistema, sino en particular la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente la reformas de 1974, 1984 y con la Ley general 115 de 1994, las cuáles ha tenido diferentes miradas, en algunos casos han querido estar al orden de muchas reformas que se han dado en el contexto iberoamericano. Llegando al punto que muchas de estas reformas no han consolidado la capacidad de apropiación y manejo por parte del colectivo de los docentes, generando poco impacto en la aplicación y finalidad de estas.

Las instituciones escolares requieren del desarrollo de investigaciones que aporten nuevas miradas a la enseñanza y aprendizaje de la geografía, que los docentes tengan herramientas didácticas para mejorar la práctica e innovación. De igual forma generan habilidades y capacidades para apropiar y transformar los aportes de las disciplinas ciencias sociales es la enseñanza y el aprendizaje, y ante todo reconozcan que la geografía, la historia y la educación para la ciudadanía en todas las etapas educativas focaliza su acción en enseñar en los centros educativos, para lograr aprendizajes relevantes y útiles para la ciudadanía (Pagès y Santisteban, 2011).

Las ideas expuestas sobre las realidades sociales y escolares infieren la necesidad de consolidar una mirada reflexiva sobre el estado actual de la enseñanza; y desde allí consolidar nuevas miradas teóricas que fundamenten la configuración de las prácticas de enseñanza de la geografía, especialmente en Colombia, que tiene un índice de pobreza multidimensional del 29,8% (CEPAL, 2109) Desde 1985, la violencia relacionada con el conflicto ha desplazado a más de 8,1 millones de colombianos, sobre una población total de 49 millones (Human Rights Watch, 2019).

Existe toda una realidad social espacial enmarcada en el macro y micro entorno del mundo de tensiones que envuelve el contexto de las instituciones educativas y requieren ser abordados desde el currículo escolar, que garantice una formación del pensamiento social y crítico, fundamentado en la reflexión de los problemas cotidianos, y promueva una mejor convivencia, la paz y convivencia ciudadana; las proposiciones que transformación surgen de los datos obtenidos en el trabajo de campo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

La escuela ha venido sufriendo procesos de transformación, por lo que se requiere buscar alternativas frente a los problemas tradicionales y complejos presentes en el día de hoy. Desde las teorías críticas los contenidos teóricos se pueden relacionar con los problemas del contexto, lo cual genera una gran relevancia e interés por el aprendizaje (Benejam, 1997). La geografía como ciencia social, desde las aulas escolares requiere reorientar su misión y acción pedagógica, explorando y construyendo nuevas categorías que surjan de los ejercicios de reflexión y análisis de los problemas (Santiago, 2006).

La configuración de las prácticas de enseñanza, requiere del estudio y comprensión de los documentos legales, didácticos y pedagógicos que soportan la trazabilidad del saber geográfico en las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales; para ello, se hace necesario dar a conocer algunos procesos que intervienen en la constitución de los currículos, y resaltar las diversas actividades que pueden concebirse según (Goodson, 1995: 20), como orientaciones políticas y curriculares que el maestro tiene como referentes o dispositivos de poder y marcan sus acciones cotidianas.

Por lo anterior, la investigación permite reconocer y caracterizar lo que hacen los docentes en el campo de la enseñanza de la geografía escolar, como también proyectar los nuevos escenarios que favorecen el oficio de enseñar; teniendo presente que las políticas educativas en Colombia están direccionadas por un marco legal establecido desde la Constitución Política de 1991, la Ley 115 de 1994 denominada Ley General de Educación, implementando la construcción de una nueva visión de los procesos escolares y su aplicabilidad en los establecimientos educativos.

En este sentido, se entiende que los cambios del sistema educativo están asociados a la consolidación de las políticas públicas, han obedecido al interés de copiar y aplicar los ideales del modelo de educación universal desarrollados en los países europeos a lo largo del siglo XIX (Aguilar, et al. Barreto, 2018); por lo tanto, al hacer un análisis documental de las políticas y reformas educativas que se han hecho al sistema educativo y de se logra comprender la intencionalidad y finalidad de las reformas en el contexto de las instituciones educativas.

Un período fundamental abordado en el desarrollo de la investigación reconoce que las reformas implementadas desde los años 80 del siglo pasado; y en especial al comprender que, al integrar tres asignaturas dentro del currículo nacional —geografía, historia y democracia— en lo que se denominó el área de ciencias sociales, se reconoce como una decisión que fue acogida en la Ley general de Educación 115 de 1994. Estos antecedentes,

reconocen que la geografía escolar perdió así posicionamiento y relevancia al tiempo que se daba pasó a mayores intensidades en las ciencias naturales, inglés y lenguaje.

Estas iniciativas fueron consolidadas con la implementación de los lineamientos curriculares y estándares de aprendizaje originados como propuesta de ejes generadores para reconocer y explorar campos de conocimiento interactuados entre diversas disciplinas, desde espacios integrados o transdisciplinares, desdibujó notablemente la cuota del saber geográfico escolar. Actualmente están funcionando opciones de aprendizaje donde nuevamente se incorporan estos saberes para hacer presencia formativa en la educación, si bien tímida e incompleta; sin tener presente que:

Como docentes encontramos generalmente planes de estudio, libros de texto y ordenamientos curriculares que orientan nuestras sesiones de clase. Estas directrices, la gran mayoría de las veces las asumimos acríticamente, no las cuestionamos o debatimos con nuestros equipos de trabajo, nos limitamos a desarrollarlas sin preguntarnos por las procedencias y las razones que hicieron posible que ciertos contenidos de enseñanza aparecieran en dichos documentos (Sánchez, 2012:10).

Se aprecia entonces que la revisión de las políticas curriculares permite consolidar una mirada sobre el campo del saber pedagógico, que pone en evidencia un mundo de rupturas y discontinuidades sobre el currículo escolar de las ciencias sociales. Un hecho fundante en las reformas ha sido posicionar la historia y la geografía reconociendo su importancia en la formación ciudadana desde la escuela y desde las reformas implementadas en el currículo se reconoce que algunos saberes ganan más relevancia que otras.

Otra consecuencia de las reformas educativas, por el desplazamiento de la formación geográfica; se puede explicar la trazabilidad del saber geográfico en escalas y niveles que van desde el currículo nacional, la formación de maestros, los planes del área de ciencias sociales de los maestros en ejercicio, hasta el aparentemente insignificante cuaderno escolar, buscando responder a las preguntas ¿Qué está sucediendo aquí, específicamente? ¿Qué significan estos acontecimientos para las personas que participan en ellos? (Erickson,1989).

La revisión de fuentes documentales permite identificar cuáles han sido las dificultades que impactan la llegada del saber geográfico en las aulas de clases; su estudio y reflexión crítica permite definir o plantear alternativas teóricas para la resignificación de la

enseñanza; propendiendo por el desarrollo epistemológico hacia la construcción de una educación geográfica crítica. Estos aportes, permiten definir las bases para consolidar un frente metodológico y programático aplicado a las necesidades y exigencias de la educación actual.

Las reformas educativas han configurado una serie de cambios y transformaciones del currículo en las ciencias sociales en Colombia, estas buscan concebir un nuevo modelo para la enseñanza en las instituciones educativas. Los aportes de Goodson (1991), definen un modelo de explicación, que se entiende como un producto de la historia social del currículo, en el contexto de una tradición en la cual hay una disputa entre la historia y la geografía como disciplinas que marcan el sentido de la enseñanza y presencia en el currículo.

La explicación basada en la historia social del currículo se centra en identificar y analizar los documentos que fundamentan la estructura legal, pedagógica y didáctica de la educación colombiana, expuestos en los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje de las Ciencias Sociales (referidos al área de geografía). Igualmente se hace una comparación analítica con la configuración de las políticas y propuestas curriculares en Colombia; en este sentido Álvarez (2013), expone un análisis detallado de problemáticas asociadas a la educación, que motivan la reflexión y la discusión pedagógica, en particular al papel de los maestros como constructores del conocimiento y del fortalecimiento del tejido social.

Así mismo, los cambios y reformas educativas han generado grandes retos y preocupaciones en relación con el estado actual de la enseñanza de la geografía, motivando el estudio y debate de los problemas y perspectivas que la propia disciplina geográfica afronta, desde el punto de vista didáctico y pedagógico. Estos tópicos permiten identificar líneas de investigación en el tema de la educación geográfica, explorando opciones de investigación que puedan mejorar la educación geográfica contemporánea. Los resultados tienen como propósito mejorar la búsqueda de “buenas prácticas” de enseñanza, teniendo presente que uno de los desafíos es lograr que se desplace la idea de la enseñanza de una

geografía de carácter estático, hacia una geografía de carácter más dinámico, que entienda más los procesos socioeconómicos y ambientales (Tobio, 2012).

Las reformas educativas y curriculares permiten comprender reconocer el estado actual de las prácticas de enseñanza de la geografía; y desde allí, definir propuestas para rediseñarlas, en el marco de las categorías que emergen, en la búsqueda de una renovación de la estructura teórico-práctica de la enseñanza escolar (Martínez-Boom, 2005). Esta iniciativa permite proponer una enseñanza de la geografía con sentido práctico, desde la premisa de Bernal (1993), se expone la necesidad de consolidar una pedagogía social que maneje y analice los problemas sociales.

Capítulo II: Trenzado teórico y referencial para el estudio de las prácticas de enseñanza en el currículo escolar

Síntesis

El desarrollo del presente Capítulo tiene presente que la comprensión de la trazabilidad del saber geográfico, tienen como fundamento epistemológico todo un marco de referencia que muestran el abordaje de la temática en el campo del desarrollo de la teoría curricular y la comprensión de la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza, en la búsqueda de un modelo de comprensión de las discusiones y aportes que han realizado investigadores y grupos con reconocida trayectoria en el campo de la educación geográfica.

2. Elementos para la comprensión de la trazabilidad del saber geográfico en las prácticas de enseñanza.

Se parte de la premisa expuesta por Nieto (2016), al considerar que las investigaciones científicas buscan crear conocimiento sobre aspectos concretos de la realidad, pero no se originan desde la nada, tienen que apoyarse en cuestiones previas; por tanto la búsqueda de enfoques teóricos, conceptuales, metodológicos y didácticos en las forma de abordar el sentido e importancia que tiene la transformación y configuración de las prácticas de enseñanza en el campo de las Ciencias Sociales, y en especial de la geografía escolar, conlleva a reflexionar y analizar que significan las “prácticas de enseñanza” en el contexto de las realidades escolares contemporáneas, que la tratan de asociar con habilidades y destrezas que se usan para desarrollar la labor educativa.

Otra premisa de interés se centra en analizar el contexto social de las instituciones educativas en América Latina, las cuales tienen una marcada tendencia por interiorizar una serie de modelos o tendencias hegemónicas que van desde el nivel macro, meso y micro en el aula, han sido impulsadas con políticas y reformas que se traducen Lineamientos Curriculares/Estándares/DBA que los profesores llevan a las aulas escolares, bajo el modelo de las prácticas de enseñanza. Esta realidad social ha sido objeto de reflexiones, debates y críticas, que aún siguen vigentes en el marco de las nuevas tendencias generadas por la pandemia del COVID-19; conllevando a la búsqueda de alternativas que aportan reflexiones y transformaciones frente a los esquemas tradicionales.

La explicación de los elementos que emergen en el aula se convierte en objeto de estudio de la trazabilidad del saber geográfico y requieren del reconocimiento de tres ejes fundamentales. La primera parte se centra en identificar los fundamentos teóricos que soportan el desarrollo social e histórico del currículo; que van desde las etapas clásicas hasta las escuelas residentes. Esta fase aporta los conceptos epistemológicos que soportan el estudio de las categorías de análisis identificadas en el problema de investigación.

Esta revisión documental, reconoce los aportes recientes sobre el estudio del currículo, analizando los aportes de autores centrados en el tema de la sociología del currículo, quienes exponen teorizaciones sobre el quehacer pedagógico de una forma teórico y práctica. De otro lado, nos aproximamos a realizar una caracterización de las tendencias representativas en el campo de la sociología de la educación y la historia social del currículo. Estos aportes son esenciales para la interpretación de las prácticas de enseñanza en el campo de las ciencias sociales en las instituciones educativas de Colombia, como un hecho social.

Esta labor indujo la búsqueda de varios estudios científicos que guardan relación con el tema y la problemática planteada; y con ello, encontrar un conjunto de conceptos teórico-metodológicos orientados a explicar la realidad (Sautu, 2003). Del mismo modo se procura mostrar la fundamentación teórica y conceptual que sirve de sustento para darle explicación y/o interpretación a los resultados que surgieron en el desarrollo de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, se reafirma la importancia de proponer una fundamentación epistemológica, orientado por los aportes de Martínez y Santana (2019), quienes en su ensayo *Hermenéutica y espacio-tiempo*, avances en la configuración metodológica de una geografía situada, analizan los aportes de Rorty (2001); argumentando que el conocimiento en sentido estricto, episteme, debe tener un logos y que un logos sólo puede ser dado por el descubrimiento de un método de conmensuración o medición.

Esta mirada reconoce la importancia de hacer una contextualización epistemológica, a partir de los enfoques expuestos por Rorty (1966), facilitando reconocer los principios fundamentales que posibilitan estudiar el sentido práctico en la enseñanza de los contenidos

de la ciencia geográfica. Se puede definir un sentido racional y práctico, en la búsqueda del desarrollo y consolidación de procesos cognitivos que conlleven al reconocimiento y comprensión de los conceptos, hechos y temas estudiados en las aulas. De otra parte, identificar el desarrollo de discursos que favorecen la apropiación de algunos conceptos o fenómenos geográficos (físicos y sociales), explicando la configuración de las realidades espaciales a partir de la interacción del hombre con su entorno.

De igual manera, la búsqueda de enfoques teóricos, conceptuales, metodológicos y didácticos para abordar el sentido de la configuración de las prácticas de enseñanza en el campo de las Ciencias Sociales, y en especial de la geografía escolar. Estos aportes conducen a explicar el significado de las “prácticas de enseñanza” en el contexto de las realidades escolares contemporáneas. Así entonces, la revisión teórica, a juicio de Aguirre (2018), se concibe como una cartografía de producciones, de obras destacadas han tenido profundas influencias en el campo teórico y práctico de la enseñanza.

Por otro lado, el marco teórico requiere de la búsqueda de diferentes autores que proponen enfoques teóricos y conceptuales que permitan analizar el problema y los elementos conexos al mismo, se concibe como una reflexión teórica un rol central, ya que postula que el progreso del conocimiento está apoyado por la profundización de una discusión teórica que se cuestione el significado de los resultados de la investigación empírica y sus interconexiones (Dalle, et al. 2005).

La elaboración del Trenzado teórico y referencial para el estudio de las prácticas de enseñanza es una tarea enmarcada que se concibe como amplia y compleja, y se condensa en el presente capítulo. Esta labor indujo la búsqueda de varios estudios científicos que guardan relación con el tema y la problemática planteada, y con ello encontrar un conjunto de conceptos teórico-metodológicos orientados a mirar la realidad (Sautu, 2003). Del mismo modo se exponen los fundamentos teóricos y conceptual que sirve de sustento para darle explicación y/o interpretación a los resultados que surgieron en el desarrollo del trabajo de campo.

En una segunda fase del desarrollo del trabajo se recoge el estado del arte, identificando y seleccionando los diferentes trabajos a través de una investigación de tipo bibliográfico, especialmente tesis doctorales que ayudan a reconocer elementos como: los problemas abordados desde las investigaciones, los soportes epistemológicos y teóricos que tienen presente, las metodologías que se aplican en la realización de las investigaciones y los resultados obtenidos en las mismas. Todos estos aportes se recopilaron y analizaron, los conceptos, teorías, metodologías y enfoques que permiten aclarar el desarrollo de la investigación (Cifuentes, 1993; Rojas, 2007).

Los expuesto por el autor, orienta comprender y entender la existencia de algunos elementos que consolidan un marco referencial en todo el desarrollo de la investigación de acuerdo con las categorías abordadas en el trabajo de campo; favoreciendo la comprensión del sentido actual de las prácticas de enseñanza, en su organización, planificación, metodologías, gestos, expresiones y demás elementos que requieren ser observados y analizados (Briones, 1999).

De igual manera, se resaltan los aportes de Habermas (1996), quien expone un esquema para la interpretación de la función escolar y la comprensión del sentido de las prácticas de enseñanza; en especial, el análisis de los dispositivos pedagógicos y didácticos en la consolidación de prácticas emancipadoras, basadas en la racionalidad de la realidad social; reconociendo que las investigaciones cualitativas, poseen diferentes técnicas e instrumentos que facilitan la implementación de diversos procedimientos de carácter racional, crítico y hermenéutico que serán aplicados al estudio del problema de investigación, con la pretensión de alcanzar la variedad de objetivos (Rockwell, 2009).

Un tercer elemento del presente Capítulo se basa en la comprensión conceptual, teórico de las investigaciones, se centra en analizar el surgimiento de algunos documentos que fundamentan la política pública; y en especial, aquellos relacionados con la planificación de las prácticas de enseñanza constituyen un campo poco explorado y la mayoría de los estudios están basados en fuentes producidas fuera de la escuela, como son las leyes, diseños curriculares y libros escolares, los cuales fueron objeto de análisis. Es importante reconocer

que la escuela es un espacio que muestra una variada presencia de problemas, que de acuerdo con Chartier (2000), los “haceres ordinarios”, las prácticas escolares y docentes, son generalmente estudiadas de manera incidental o indirecta y hasta ignoradas por la investigación educativa (González, 2017).

Figura: 2. Fases que soportan el desarrollo del marco referencial de la investigación



Fuente: Elaboración propia, 2022.

El estudio de la trazabilidad del saber geográfico tiene como marco de referencia la organización e implementación de las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas, tema sobre el cual existe una amplia producción bibliográfica, de los cuales se identificó un corpus de interés que fueron estudiados de una forma general y particular. En este sentido la revisión documental de las fuentes primarias induce comprender la búsqueda de elementos para resignificar y proponer un modelo de educación que tenga presente las particularidades presentes en las aulas escolares; los aportes teóricos favorecen las reflexiones para tomar posición del papel que juegan las instituciones educativas en la formación de los ciudadanos que requiere el mundo.

A continuación, presenten los resultados de la información científica del trabajo, consolidando la fundamentación teórica y conceptual, en tres escenarios importantes que

favorecieron analizar el problema de investigación planteado en el Capítulo I. En este aparte, se hace una contribución a la reflexión y comprensión de todo un marco referencial que facilitó el trabajo metodológico y el análisis de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. Los tópicos abordados se detallan a continuación en lo que hemos denominado, la fundamentación para la contextualización del estudio de la cosmovisión de la educación geográfica en Colombia, sustentado dentro de un escenario de autores y teorías que son reconocidas en el campo de la investigación educativa contemporánea.

2.1. Estado del arte

La realización del estado del arte tiene diferentes miradas y acepciones que definen algunos criterios metodológicos prácticos que merecen ser analizados de una forma teórica y posteriormente en la práctica; en este sentido Londoño (2016), considera en el estado del arte como la existencia de un conocimiento sobre la forma como diferentes actores han tratado el tema de la búsqueda, hasta donde han llegado, que tendencias se han desarrollado, cuáles son sus productos y problemas se están resolviendo. Otra acepción consultada, plantea que el estado del arte responde a la lógica de la investigación que precede a un trabajo; pero que, mediante distintos abordajes y metodologías, busca llegar a resultados, conclusiones, respuestas y productos diferentes (Eco, 2000).

Estos aportes definen el estado del arte como la revisión de una serie de investigaciones centradas en abordar el análisis de las categorías objeto de estudio en varias fases. La primera etapa se centró en revisar tesis doctorales, que proporcionan enfoques (teóricos/metodológicos) de interés sobre el problema investigado; conllevando a favorecer y situar el problema dentro del contexto de la realidad estudiada (Briones, 1996; Albert, 2007). En ella es importante la búsqueda, selección, organización y disposición de fuentes bibliográficas de relevancia en la hermenéutica del tema; sus resultados facilitaron una ruta hacia el análisis crítico de lo evidenciado en el aula.

Otro aporte para resaltar del estado del arte fue comprender y aclarar conceptual, epistemológica y metodológica las categorías del identificadas en el tema; brindando

posiciones y percepciones en el campo de la educación geográfica, soportes que conllevaron a explicar el problema de investigación, los elementos para interpretar los resultados que se obtuvieron en el trabajo de campo.

Es importante anotar que el estudio, comprensión y análisis de las categorías que son interés en el desarrollo de la investigación, requieren hacer un recorrido de algunos trabajos de investigación en el escenario internacional, nacional y local, y sobre ellos hacer todo un reconocimiento de los avances e impactos obtenidos sobre las “prácticas de enseñanza de la geografía”. Estos aportes fueron objeto de comparación e interpretación de una forma minuciosa y exhaustiva, resaltando el sentido e interés que caracterizan la enseñanza de la geografía en tiempos contemporáneos que fueron impactados ampliamente por efectos de la pandemia.

Un punto que favoreció el desarrollo de la investigación fue la revisión de autores que exponen ideas y enfoques que aclaran y aportan sentido a la comprensión analítica y sistémica de las categorías que fundamentan la renovación de las prácticas de enseñanza de la geografía, analizando los aportes que se hacen desde la formación inicial de los docentes en Colombia, en especial las políticas y procesos de organización y gestión curricular, la presencia de los discursos pedagógicos y didácticos presentes en el contexto actual en las universidades colombianas.

2.1.1. La enseñanza de la geografía como objeto de investigación

Dentro de los elementos que justifican el desarrollo de la investigación se tiene que la educación geográfica ha evidenciado la presencia de diferentes paradigmas que marcan la forma como los docentes realizan las prácticas de enseñanza en las aulas; una aproximación a este proceso aproxima reconocer la enseñanza de la geográfica a juicio de Souto (1988), con la presencia durante mucho tiempo con un modelo tradicional, centrada en:

Concepción de memorizar nombres de ríos, volcanes, capitales, representar lugares en los mapas; tema que se vuelve polémico y de interés para su análisis, por tanto, hay que generar

cambios paradigmáticos, y desde la indagación misma de la realidad escolar, se hacen aportes científicos sobre un nuevo enfoque que posicione las “prácticas de enseñanza de la geografía.

Esta concepción ha sido objeto de debate y muy cuestionada en su proceso de consolidación como ciencia y cátedra universitaria en los círculos académicos, en los diferentes niveles educativos y escolares durante las últimas décadas; entornos desde dónde se han realizado estudios que pretenden proponer nuevos modelos didácticos para la enseñanza y aprendizaje de la geografía. Estas iniciativas han consolidado conocimientos que validan nuevos criterios por una enseñanza renovadora, y la formación de docentes que reconozcan la importancia del conocimiento geográfico en la vida cotidiana contemporánea. Para comprender el sentido de esta tendencia, Araya (2010), sostiene qué:

La educación geográfica constituye un conocimiento educativo social de gran relevancia para la formación humana, en los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. La educación geográfica, como disciplina académica y pedagógica, se encuentran en un momento muy relevante en la construcción de su núcleo conceptual y sus líneas de desarrollo teórico. El desafío consistente en investigar si a nivel de aula, en educación primaria o secundaria, el proceso de enseñanza aprendizaje de la geografía se realiza de manera adecuada y consecuente con los avances conceptuales y tecnológicos que ha experimentado la disciplina geográfica en la actualidad (Araya, 2010: 23).

Lo expuesto por el autor, plantea la importancia de estudiar la realidad presente en las aulas escolares, conllevan a buscar nuevos métodos de trabajo para ahondar sobre el tema, como también diferenciar entre la geografía académica/disciplinar y la geografía escolar, esta última centrada en la formación ciudadana. Resaltamos que esta distinción, induce reconocer la geografía como una disciplina escolar en el campo de las Ciencias Sociales, como también los aportes que hace en la comprensión del mundo en sus singularidades y desafíos globales que lo caracteriza como un escenario complejo y diverso; que a juicio de Kaplan (2012), es una disciplina que promuevan mejorar las relaciones de los individuos con su territorio; al respecto se tiene qué:

La educación geográfica pretende formar al ciudadano para que reconozca el territorio en el que habita, tenga conciencia de ese espacio y de las diferentes categorías y escalas en las que puede ser analizado. Además, pretende que comprenda las relaciones y particularidades que se desarrollan en dicho territorio, y que, a su vez, posea la capacidad de resolver los conflictos que ahí se generen (Llancavil & González, 2021: 31).

Esta apreciación reconoce la validez y avances en el campo de la educación geográfica, y están directamente relacionados con nuevos campos que favorecen su enseñanza y aprendizaje; como también motivar la indagación de los temas, contenidos y problemas de interés para la disciplina. Los trabajos de Rodríguez (2012), consideran que la enseñanza de la geografía escolar es una disciplina de interés para los alumnos, con contenidos actualizados para la comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos o los problemas del mundo; temáticas que favorecen una enseñanza que promueve la transposición didáctica de los contenidos de la disciplina a un conocimiento educativo en las aulas escolares (Souto, 2004).

Otro tema emergente en la enseñanza de la geografía se centra en realizar una aproximación en la definición del objeto de estudio de la geografía, entendida como la ciencia que estudia el espacio humanizado, pero no con un sentido físico simplemente, sino en el contexto de explicar las relaciones de ubicación, distribución y variación de los fenómenos bióticos, abióticos y antrópicos (Rodríguez & Pérez, 2000 pág.7), aportando enfoques que validan los cambios en la enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la geografía escolar.

Por lo anterior, se entiende que la geografía escolar ha estado atravesada por una serie de elementos, que de acuerdo con Souto (2005), requieren ser analizados en el marco de los “Retos sociales, las propuestas educativas e innovación didáctica, en el caso de la Geografía escolar”. La autora, reconoce la importancia de la educación geográfica en la comprensión de los cambios, transformaciones y desafíos presente en un mundo global y complejo que requieren de un accionar de la escuela frente a los problemas sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales; teniendo presente qué:

La Educación Geográfica debe prestar atención a la geografía escolar, por cuanto es precisamente con ella donde se inicia el proceso de alfabetización colectiva sobre la realidad geográfica socializada y menguar el perverso acondicionamiento mediático. En la medida en que se descubran y redescubran las razones explicativas de los hechos, la formación geográfica se convertirá en un extraordinario aliado para conocer las necesidades de la sociedad en el complejo mundo contemporáneo (Santiago, 2015: 58).

Los retos y cambios de la educación geográfica, en el mundo contemporáneo, permiten reafirmar que los cambios disciplinares están marcados por las diferentes

acepciones sobre el objeto de estudio de la geografía, centrados exponer, interpretar y actuar sobre el espacio geográfico. Desde la escuela se asume una tarea esencial en la formación social e integral de los nuevos ciudadanos comprometido con los problemas que afectan el contexto escolar y espacial que se habita.

Una enseñanza renovada de la geografía infiere la formación de un docente que tenga la intención e interés por innovar su práctica, entendiendo que el aula es el laboratorio por excelencia para generar el cambio, como también un espacio de aprendizaje, intercambio y creatividad por parte del docente (Davini,1988). En este contexto, el aula, adquiere relevancia en la medida que los saberes y conocimientos; y su enseñanza permite la comprensión de las realidades vividas; como un producto de las relaciones del hombre con el medio; en lo que Soja (2008), resume como la dialéctica historicidad, espacialidad y socialidad.

Los autores y tendencias recopiladas exponen toda una serie de conexiones para la comprensión e interpretación de los elementos que definen la configuración de las prácticas de enseñanza de la geografía, y con ello las etapas de la trazabilidad que sobre salen en el contexto de las aulas de clase; y su explicación dependerá de la forma en que se interiorizan los conceptos por parte de los sujetos.

La renovación y enseñanza requiere ser comprendida desde los procesos que se dan en el aula, en el marco de una serie de elementos que intervienen en la búsqueda de un saber para la vida en los estudiantes. Los docentes aportan sus experiencias y percepciones, entendidas como todo un mundo de narrativas que aportan nuevos conocimientos para el mejoramiento de la enseñanza, como también intervenir en una enseñanza para la vida y la transformación social y espacial del entorno. Todo ese escenario infiere ir más allá del reconocimiento y entendimiento conceptual de la disciplina; en donde el eje de la enseñanza renovada se reconoce como una producción social en el marco de unas dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales que denotan una construcción social (Santos, 1990, 1996).

La búsqueda de una teorización sobre las prácticas de enseñanza de la geografía, motivan de la revisión de los resultados de investigaciones relevantes que orientan la

obtención de datos y su análisis, y de conceptos que vehiculizan su sentido” (García & Giacobbe, 2005 p. 44). Su objetivo se centra en conocer los temas que se han tratado, en la consolidación de una educación geográfica desde el contexto escolar, no significa que sea un análisis minucioso y riguroso, sino más bien, la comprensión y consolidación de enfoques que han predominado en el ejercicio de la investigación educativa aplicada a la búsqueda de buenas prácticas de enseñanza.

Ahora bien, es importante resaltar la educación geográfica desde el currículo, y con ello comprender detalles que impacten la interacción de la escuela con los problemas del entorno, buscando que los estudiantes consoliden la relación con el espacio vivido, habitado; reafirmando la idea de Santos (1990), al explicar que la naturaleza se convierte en naturaleza social, le toca a la geografía estudiar y exponer como el uso consciente del espacio puede ser un vínculo para desarrollo de la humanidad (p. 234).

Esta mirada sobre la enseñanza de la geografía tiene su importancia y significado social, cuando se dimensiona que la disciplina para la formación ciudadana, la vida, y cómo a través de ella se facilita la comprensión y acción del individuo en el mundo vivido. Un escenario que se convierte en el referente central se aprecia en el proceso de institucionalización de la geografía como disciplina académica, con la creación de Programas en las Universidades, en la búsqueda y consolidación como disciplina científica, consolidado diferentes miradas y posiciones epistémicas que han definido su objeto de estudio, lo que Pattinson (1964), define como las tradiciones alrededor de la ciencia geográfica.

Se requiere entonces, hacer un reconocimiento y exposición de trabajos que se han dedicado a exponer el interés por estudiar y consolidar toda una serie de explicaciones y significados sobre el espacio geográfico, derivando en una variedad de producciones científicas dedicadas a rescatar la importancia de la geografía escolar y las concepciones didácticas que resaltan y explican que el estudiante es protagonista de su aprendizaje y donde la investigación en el aula se convierte en una posibilidad de lograrlo (Pulgarín, 2020, 21).

Reconoceos que una tesis doctoral se centra en la búsqueda de propuestas que aporten al desarrollo del conocimiento, y para el caso del tema expuesto en este informe, llegar a un modelo o enfoques para la transformación de las prácticas educativas que favorezcan el aprendizaje de conceptos, habilidades espaciales; es decir una nueva educación geográfica, en los docentes y una mayor comprensión y acción sobre los problemas del mundo contemporáneo (Araya & Cavalcanti, 2018; Moreno y Cely, 2007).

Se reconocen nuevos escenarios para una renovación de la enseñanza de la geografía, que está centrada en la formación de un docente que problematice el sentido contemporáneo de la geografía como disciplina académica. De otro lado, propone la formación del rol que desempeñan los docentes en la construcción de esos saberes; a partir de la relación existente entre el saber específico y el saber enseñado.

Finalmente se re reconoce que las fuentes bibliográficas consultadas establecen que la geografía como saber que se requiere enseñar, es un tema que motiva la reflexión de los procesos que en ella intervienen; por tanto, se convierte en una categoría sobre que se evidencia la trazabilidad de la enseñanza desde las aulas escolares, es un escenario sobre el cual existen aportes teóricos y epistemológicos que le han pretendido buscar un sentido en la consolidación como disciplina científica y saber escolar en el currículo.

2.1.2. Investigaciones realizadas sobre el objeto de estudio: las prácticas de enseñanza de la geografía.

A nivel latinoamericano existe un interés por mejorar los sistemas escolares, en especial las prácticas de enseñanza, innovando y repensando los estilos y formas tradicionales de enseñar y aprender a comprender los problemas que inciden en todo el proceso. Para el caso de la educación geográfica, se busca aplicar y consolidar de habilidades espaciales que contribuyan a la observación, caracterización, análisis del espacio geográfico habitado, con la perspectiva de desarrollar y consolidar una mirada crítica y comprometida con el desarrollo local.

Estas problemáticas han contribuido a generar una movilidad de docentes dedicados a reflexionar su propia práctica, buscando generar una mayor empatía y acción frente a los problemas socio espaciales (Pagés, 2005). Por tanto, se hace necesario tener claridad sobre algunos interrogantes que son importantes a la hora de comprender el problema de investigación, entre ellos ¿Qué se ha escrito sobre el tema abordado en los últimos cinco años? ¿Qué se caracteriza entre los postulados teóricos de los diferentes autores, pero también en qué se diferencia?

La respuesta a estos interrogantes, inducen reconocer dentro de la cotidianidad del quehacer docente, los hechos que marcan y afectan el desempeño del ejercicio docente; justificando la generación de nuevos conocimientos que expliquen las relaciones presentes en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y cómo éstas acontecen en el aula de clases. Ante estos argumentos, se procede a presentar los hallazgos identificados en las investigaciones que en materia específica sobre el objeto de estudio se ha adelantado a nivel internacional y nacional (Sampieri, 2006).

Se reconoce que el estudio de la educación geográfica se centra en entender que una de las cuestiones más relevantes que emergen del problema estudiado; lo demuestra la relación entre la geografía que se enseña y su valor en la formación ciudadana; “esto se debe al “progreso” y apropiación de la disciplina, como también la reelaboración de su conocimiento especializado; por los cambios en los sistemas educativos, así como en las necesidades de la sociedad de la que son parte y los intereses de las propias personas” (Arenas y Salinas, 2013:154).

Así mismo, la educación geográfica contemporánea se centra en el desarrollo del pensamiento espacial y la formación de una racionalidad geográfica, fundamentada en indagar sobre las problemáticas sociales y ambientales que afectan al ser humano en su vinculación con la naturaleza (Araya y Cavalcanti, 2018). En este sentido, sus principales metas, buscan mejorar la relación del ser humano-medio ambiente, y que esta se desarrolle sobre la base de una perspectiva integrada y sustentable del espacio geográfico (Llancavil & González, 2021: 28).

Estas tendencias definen rutas para decodificar las etapas que describen el desempeño del docente desde las prácticas de enseñanza, como también los hechos relevantes del diario vivir de las aulas escolares. Algunos trabajos realizados, demuestran que, en las instituciones educativas, se aprecian algunos enfoques memorísticos, descriptivos y enciclopédicos (Souto, 2010); tema que ha impactado la consolidación de líneas de investigación e interés en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales.

Se reconoce que existen líneas de investigación y producción de trabajos de investigación soportan con ideas y modelos para abordar el estudio de las etapas y procesos que caracterizan las prácticas de enseñanza a nivel secundaria en Colombia y con ello la trazabilidad del saber geográfico. La comprensión de los procesos orienta un escenario para el cambio y la innovación de la educación geográfica renovada a partir de las reformas y orientaciones curriculares; en especial, renovar la formación docente y el acompañamiento para entender y aplicar el sentido práctico de estas nuevas tendencias, en el marco de la enseñanza para la comprensión (Perkins, 2010).

Como lo anota el autor, la enseñanza para la comprensión, aporte todo un bagaje de teorías, que se convierte en un referente, sobre el cual se definieron teorías y la existencia de nuevas prácticas que tienen su argumentación epistemológica y pedagógica en el seno de organizaciones y asociaciones como lo son la Declaración Internacional de sobre la Educación Geográfica en 1992, señalando tendencias conceptos, habilidades que fomenten el desarrollo humano y ambiental. Un segundo escenario que ha favorecido el surgimiento de temas y subtemas al interior de la educación geográfica fue la Declaración de Seúl (2000); rescatando la importancia de conocer y preservar la identidad cultural. Finalmente se tiene la Declaración de Lucerna (2007), enfocando una educación geográfica para el desarrollo sostenible, articulada a la búsqueda de la Educación para el Desarrollo Sostenible de la ONU (2005-2014).

Todas estas declaraciones se convierten en referentes conceptuales y metodológicos que definen temáticas para la enseñanza y aprendizaje de contenidos que tienen un interés social para la enseñanza de la geografía, como también la oportunidad para implementar

nuevas prácticas, estrategias y recursos que favorezcan un aprendizaje significativo y situado. Es decir, consolidar un modelo de enseñanza que contribuya a las nuevas generaciones a comprender el mundo en que vive y cómo puede actuar frente a los problemas de su entorno.

A continuación, se dan a conocer algunas investigaciones que permiten hacer una reflexión sobre las categorías que emergen en la comprensión y resignificación de las prácticas de enseñanza; etapa caracterizada por indagar los avances y vacíos presentes en el tema investigado. Los trabajos consultados explican las diferentes tendencias, juicios y elementos que tienden a buscar una nueva enseñanza de la geografía escolar; teniendo presente que su análisis es sumamente complejo, porque supone atomizar, dividir y segmentar la realidad de la educación geográfica y del país que ha atravesado en la última década transformaciones educativas permanentes a raíz de los cambios políticos y legales (Durán, 2015 pág. 52).

2.1.2.1. Investigaciones a nivel internacional.

El inicio de recorrido sobre los estudio realizado en el tema de la enseñanza y la geografía escolar en el currículo en el área de las ciencias sociales, ha sido abordado en diferentes países desde diferentes perspectivas de acuerdo a los contextos sociales, políticos y forma en que se presentan en el sistema educativo; en este sentido, se recopilaran algunos estudios que de acuerdo a Martínez (1999), estructuran un tejido nuevo de sentidos y significados, surgidos de la reflexión crítica que permiten hacer nuevas comprensiones del objeto de estudio (p. 13). De igual forma, los trabajos consultados permiten identificar algunas líneas de investigación en algunos contextos que han tenido impacto en el desarrollo de las reformas y orientaciones curriculares, entre ella algunas de España, mostrando enfoques teóricos y didácticos para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los contenidos de la geografía escolar.

En este contexto, se reconocen los aportes hechos por Daudel (1990); Audiguer (1995); quienes inducen la discusión sobre a finalidad pedagógica de la disciplina. Los trabajos de Capel (1989); Souto (1999); realizando una reconstrucción de la geografía como disciplina escolar en la formación ciudadana y la construcción de un modelo de Estado

Nacional. Estos autores indican que la disciplina presenta una serie de conceptos, conocimientos y teorías tendientes a formar un ciudadano en armonía con el territorio. Al respecto, Holman (2006) anota que la consolidación de la geografía como disciplina escolar, está asociado a la consolidación del imperialismo europeo, teniendo presente la importancia del conocimiento de los espacios coloniales, considerados necesarios para que los alumnos lo sintieran como una extensión de su país.

La enseñanza de los saberes geográficos adquiere relevancia de acuerdo con el contexto histórico y la presencia de hechos, como se demostró anteriormente. En esta línea de trabajos recopilados se muestran otros temas que permiten identificar caracterizar y repensar las actuales prácticas de enseñanza desde los procesos de formación docente. Al respecto Pagés (1999), expone una línea de investigación a partir de las representaciones sociales de las Ciencias Sociales que tienen los estudiantes sobre los maestros que participan en cursos sobre “Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona”. Otro referente lo expone Bravo, (2002), mediante el reconocimiento de las ideas previas sobre el “rol de ser profesor de Ciencias Sociales”; entendiendo que los profesores en formación parten de la “imagen de la enseñanza de las ciencias sociales centrada en acción del aula”.

Los trabajos expuestos definen el interés de las universidades de España, en la realización de trabajos académicos que siguen estos temas. Siguiendo en la búsqueda de autores, se identifica a Horacio Capel, quien ha publicado artículos, libros y ponencias (1976, 1977, 1981, 1983, 1989,1989); de igual forma los trabajos de Alberto Gómez (1983), en especial “La geografía en el bachillerato español: (1836-1970)” y los aportes de Xouto, quien expone y consolida la línea de didáctica de en el campo de la educación geográfica. En cada uno de estos autores se definen sublíneas dedicadas a mejorar la enseñanza de las ciencias sociales, ha sido objeto de estudio desde las diferentes áreas disciplinares, la enseñanza y aprendizaje como un eje sobre el cual se han definido programas y grupos de investigación en las diferentes universidades Latinoamericanas. En este sentido, la búsqueda de trabajos y reflexiones sobre el tema son expuestos en algunos repositorios y bases de datos que favorecen su análisis y discusión; al respecto Pulgarín (2020), afirma que:

De acuerdo con el catálogo de Latindex, existen 549 revistas en formato digital e impreso. España, Brasil y Argentina en su orden, son los países con mayor número de publicaciones; y entre las revistas científicas Iberoamérica que son objeto de divulgación y reconocimiento en las comunidades científicas, se encuentran Geocrítica de la Universidad de Barcelona; Anales de la Geografía de la Universidad Complutense; Cyber Geo: European Journal of Geography del Centro Nacional para la investigación científica de Francia (CNRS); Cuadernos Geográficos de la Universidad de Granada (Pulgarín, 2020; pág.75).

La autora consultada expone que la presencia de estos repositorios facilita la divulgación de la investigación sobre la enseñanza de la geografía, que es fácilmente consultada en el contexto iberoamericano desde diferentes ámbitos. Otro elemento de interés para evidenciar los resultados que han sido expuestos en diferentes formatos académicos, congresos, artículos, libros, artículos y tesis doctorales, en el campo de la didáctica, formación del profesorado y educación para la ciudadanía (Pagés, 2010; Santisteban, 2010).

La revisión de fuentes bibliográficas permite dilucidar un marco de tensiones e irrupciones, que son propuesto por autores que exponen un amplio debates, ideas y enfoques centrados generar alternativas y consolidar las ciencias sociales y la enseñanza de una geografía con sentido práctico y social especialmente en el nivel secundario (Bravo, 2002; Jara, 2010). En el campo de la investigación educativa de las prácticas de enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, los autores consultados muestran resultados que se analizan desde la historia, la geografía, la política, la formación del pensamiento histórico. Estos temas han sido abordados desde la formación doctoral con el objetivo de transformar los modelos tradicionales que fundamentan el sentido de la enseñanza de las ciencias sociales y en especial la geografía escolar, estudios que son analizados para analizar el problema de investigación.

A continuación, se presenta un corpus de algunos resultados de las investigaciones que se han realizado sobre la Didáctica de la Geografía en España, publicaciones que se pueden evidenciar como productos académicos en eventos y publicaciones hechas por la Asociación Española de Geógrafos, y están referenciadas en la página web (<http://didacticageografia.age-geografia.es//index.php?m=4>). Estas se resumen en el cuadro 1, en donde se resaltan los siguientes productos:

Cuadro 1: Memorias publicadas sobre Didáctica de la Geografía en España

Memorias publicadas

AAVV (Eds.) 1988: Primeras Jornadas de Didáctica de la Geografía. Madrid. ISBN: 84-7085-153-6
AAVV (Eds.) 1991: Segundas Jornadas de Didáctica de la Geografía. Burgos. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica. Junta de Castilla y León. ISBN-84-604-1375-6
AA.VV. (Eds.) 1996. Terceras Jornadas de Didáctica de la Geografía. Madrid. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Complutense de Madrid. ISBN: 84-922182-0-7
De Vera Ferre, J.R.; Tonda Monllor, E. M ^a ; Marrón Gaité, M ^a J.(Eds.). 1998. Educación y Geografía. Asociación de Geógrafos Españoles. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad de Alicante. ISBN: 84-600-9510-x
González, J. L. y Marrón, M.J. (Eds) 2000. Geografía, profesorado y sociedad. Teoría y práctica de la Geografía en la enseñanza. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía. Asociación de Geógrafos Españoles-Universidad de Murcia. ISBN: 84-699-3749-9.
Marrón Gaité, M.J. (Ed) 2001. La formación Geográfica de los Ciudadanos en el cambio de Milenio AGE –UCM. Madrid. ISBN: 84-922182-8-2.
Marrón, M.J.; Moraleda, C. & Rodríguez, H. (Eds) 2003. La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE) –Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria del Profesorado. ISBN: 84-933457-0-9.
AA.VV.(Eds.) Enseñar Geografía en la Sociedad del Conocimiento. Lisboa. 2005. ISBN: 972-99669-0-7
Marrón, M.J. y Sánchez, L. (Eds). 2006. Cultura geográfica y educación ciudadana. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE) – Associação de Professores de Geografia de Portugal - Universidad de Castilla-La Mancha. ISBN: 84-922182-4-X.
Marrón, M.J.; Salom, J. y Souto, X.M. (Eds). 2007. Las competencias geográficas para la educación ciudadana. Valencia: Universidad de Valencia- Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE). ISBN: 978-84-922182-4-0.
Marrón, M.J., Rosado, M.D. y Rueda, C. (Eds). 2008. Enseñar Geografía: La cultura geográfica en la era de la globalización. Jaén. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE). Universidad de Jaén. ISBN: 978-84-933457-7-8.
VVAA. 2009. A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI. Lisboa: Associação de Professores de Geografia; Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa; Grupo de Didáctica de la Geografía de La Asociación de Geógrafos Españoles. ISBN: 978-972-99669-5-8.
Marrón, M.J. y Lázaro, M.L. (Eds). 2010. Geografía, Educación y Formación del Profesorado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE). Universidad Complutense de Madrid. 2 vols. ISBN (Obra completa): 978-84-933457-2-3. Tomo 1: 978-84-933457-3-0; Tomo 2: 978-84-933457-4-7
Delgado, J. J.; Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (Eds). 2011. Aportaciones de la Geografía para aprender a lo largo de la vida. Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Málaga. Málaga. (Obra en CD). ISBN: 978-84-938551-6-1.
De Miguel González, Rafael; Lázaro y Torres, M ^a Luisa de y Marrón Gaité, M ^a Jesús (Eds). 2012. La educación geográfica digital. Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Zaragoza. (Obra en CD). ISBN: 978-84-938551-9-2. Depósito Legal: Z-2159-12, 693 pp..
VV.AA. 2013. A Cidade, um laboratório para a educação geográfica. Porto: Associação de Professores de Geografia; Grupo de Didáctica de la Geografía de La Asociación de Geógrafos Españoles. ISBN: 978-972-99669-3-4.
Martínez Medina, Ramón y Tonda Monllor, Emilia María (Eds). 2014. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica. Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Córdoba. ISBN (Obra completa): 978-84-940784-5-3. Depósito Legal: M-32078-2014. Volumen 1: ISBN 978-84-940784-7-7 ; Volumen 2: ISBN 978-84-940784-6-0
Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica Sebastián Alcaraz, R. y Tonda Monllor, Emilia María (Eds). 2015. La investigación y la innovación en la enseñanza de la geografía Universidad de Alicante ISBN: 978-84-16724-07-9. Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica.
Alanís Falantes, L. Almuedo Palma, J. De Olivera Neves, G. Iglesias Pascual, R. y Pedregal Mateos, B. (Coord). 2016. Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje. Asociación de Geógrafos Españoles, Grupo de Didáctica de la Geografía, Universidad Pablo de Olavida y Universidad de Alicante. ISBN 978-84-944193-7-9, 750 p. ISBN 978-84-944193-7-9, DOI: 10.14198/2016-nativos-digitales-y-geografia. Depósito Legal: M-39751-2016
Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. Lisboa 2017 Câmara, Ana Cristina, Sande Lemos, Emília y Magro, Maria Helena (Coord). 2017. Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida. Associação de Professores de Geografia. ISBN: 978-972-99669-8-9.
Actas del XII Congreso de Didáctica de la Geografía: El paisaje, múltiples miradas sobre el aprendizaje de la geografía, Madrid del 26-28 de octubre de 2018 (en prensa)
Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. Lisboa 2017. Macía Arce, X. C., Armas Quintá, F. X., y Rodríguez Lestegás, F. (Coord). 2019. La reconfiguración del medio rural en la sociedad de la información. Nuevos desafíos en la educación geográfica. Andavira Editora. ISBN: 978-84-120945-6-5. DL: C 1841-2019

Fuente: Grupo de Didáctica de la Geografía (2020).

Estos estudios se centran en divulgar el trabajo sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales, resignificar las prácticas de enseñanza en las Ciencias Sociales, como también promover modelos y enfoques que consolidan las tendencias y temas que requieren ser

estudiados. Al respecto, Santisteban (2012), reconoce estos trabajos como un referente de interés para analizar la formación del profesorado en el plano de la enseñanza de las ciencias sociales, en temas como la educación para la ciudadanía y la enseñanza de los conceptos histórico-temporales. Se reconoce la importancia por realizar consultas de las tesis doctorales y trabajos académicos, los cuales se exponen a continuación:

El primer trabajo de interés lo expone De Miguel (2012), quien hace un Análisis comparativo de varios currículos escolares en Europa, exponiendo, por un lado, aquellos países con mayor tradición en la reforma curricular y la presencia de la geografía como una disciplina autónoma en la escuela, separa de la historia y otras disciplinas de las ciencias sociales. El autor considera que, en cualquier proceso de revisión curricular, se resalta como marco referencial los aportes de la Declaración Internacional sobre Educación Geográfica, redactada por la Comisión de Educación Geográfica de la Unión Geográfica Internacional, como un referente de importancia, al considerarse la Geografía como una asignatura troncal e independiente organizada en cursos obligatorios para todos los alumnos con programas coherentes (p. 18).

El autor resalta que la renovación curricular es un reto pendiente; y aclara que la orientación didáctica europea, se fundamenta en el desarrollo de la competencia espacial, como una tendencia de gran importancia y relevancia en el contexto actual, teniendo presente que la educación geográfica contribuye en la adquisición de otras competencias escolares. Su análisis se centra en la revisión de los currículos escolares de geografía en seis Estados Europeos: Reino Unido, Alemania, Finlandia, Francia, Italia, Portugal. Sus resultados muestran la geografía como una disciplina que tiene un elevado grado de presencialidad en la enseñanza secundaria, en especial en España y en el país que tiene menos presencia es Italia, la cual ha desaparecido del bachillerato; afirmando que:

En los países en los cuales tienen mayor presencia en el currículo, “no es casualidad que se produzca mayor innovación y desarrollo curricular en los tres países de que mayor presencia tiene la Geografía en el Bachillerato (Reino Unido, Francia y Alemania), que son a su vez los que cuentan con estructuras corporativas de docentes muy potentes en cuanto a afiliación y presencia social” (De Miguel: 2012, 30).

Sus resultados son importantes, al resaltar que las organizaciones académicas y científicas promocionan el estudio de estos temas y consolidan la estructura de un desarrollo curricular en las instituciones escolares de los países estudiados, aportes que son muy importante en la comprensión del sentido de las reformas y orientaciones curriculares implementadas en Colombia durante las últimas décadas.

Un segundo informe de interés lo presenta De Paz (2004), con aportes de interés en la comprensión de los procesos que configuran la organización y desarrollo de la enseñanza de las prácticas de enseñanza de la geografía; en su investigación las: Prácticas escolares y socialización: La escuela como comunidad. Estudio etnográfico sobre la naturaleza de las prácticas escolares en una escuela y su desigual influencia en la socialización escolar, este trabajo expone una revisión bibliográfica centrada en indagar algunos conceptos que son importantes en el campo de la sociología de la educación; aclarando que las escuelas desarrollan las prácticas de enseñanza de manera cotidiana, centradas en alcanzar los objetivos explicitados y los contenidos expresados como ejes fundamentales a la hora de comprender el factor socializador de la escolaridad.

Este trabajo es de interés para comprender la enseñanza en las aulas, a partir de lo que hacen los docentes, quienes tienen presente en la configuración de las prácticas de enseñanza, que las escuelas no sólo transmiten unos conceptos o habilidades técnicas, sino que también, explica que las prácticas escolares poseen tipologías de estilos de interacción, formas concretas de organización y una específica forma de atmosfera social, en medio de la cual transcurre la experiencia escolar de los alumnos y alumnas, y sobre todo quienes inciden de manera efectiva (De Paz, 2004:7).

La importancia del trabajo expuesto, para el desarrollo del proyecto, implica reconocer que la trazabilidad de los procesos que configuran la enseñanza requiere interpretar los propósitos y modelo de las prácticas escolares como contextos socializadores diferenciados, que tienen lugar en una escuela concreta. Su explicación se sustenta en la recopilación teórica, y con ello analizar las tensiones y complejidad del proceso de socialización del currículo escolar. En este sentido, las prácticas escolares como mecanismos

de socialización suponen trasladar su objeto de interés a la transmisión de las ideas, comunicación de mensaje al contenido real de la práctica educativa. El autor sostiene que las prácticas escolares se reconocen como espacio para comprender la relación entre currículo y su socialización.

Esta investigación hace una contribución adicional en la revisión teórica, aportando elementos para estudiar la vida en las escuelas, identificando las diferentes interacciones presentes, y la importancia que tiene el enfoque etnográfico en la interpretación de la cotidianidad en las aulas escolares. Así mismo, sus resultados se centran en hacer una descripción y caracterización de las prácticas escolares recurrentes del trabajo de los docentes, las actividades de los alumnos y las relaciones que se promueven; es decir, que tipo procesos o formas de enseñar se adelantan para lograr los objetivos y metas, a través de lo que se espera que los alumnos aprendan (mensaje).

Se reconoce que los resultados del trabajo permiten develar que, desde las prácticas de enseñanza, no todos los contenidos pueden estar enseñados de la misma manera, identificando que la enseñanza de cualquier contenido puede dificultarse si en lugar de enseñar razonablemente, se persiguen únicamente resultados concretos, reconocidos como la pedagogía de actos reproducción; analizando la interacción y los discursos en el aula (Jackson, 1990; Apple, 1986; Giroux, 1990).

Finalmente, el autor resalta que, en las prácticas de enseñanza, el docente cumple un papel de importancia en los procesos de socialización, utilizando el discurso como elemento importante en el manejo y sentido que se le brinda a los contenidos en la interacción de la enseñanza – aprendizaje en las aulas escolares. Todos estos criterios sirven de fundamento en la interpretación de los resultados obtenidos en el trabajo de campo y categorías emergentes en el mismo.

En la búsqueda de investigaciones doctorales centradas en comprender los procesos de innovación de la enseñanza de la geografía, se identificó el trabajo de Murillo (2011), el cual se preocupa por estudiar la Didáctica de la geografía y las nuevas tecnologías; haciendo

un reconocimiento en el campo de la educación de la forma cómo las TIC han incursionado fuertemente en la innovación, interactividad, incremento de la información, variedad y simultaneidad, entre otros aspectos. Su importancia lo definen la necesidad de conocer y explicar las innovaciones que continuamente se producen en el terreno educativo; en específico, referido al uso, manejo de las TIC y su incorporación a la enseñanza de la geografía en los futuros profesionales de la docencia que se forman en la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira.

El trabajo aporta una mirada a la formación docente y cómo los profesionales asimilan contenidos que favorecen la geografía escolar, aplicando nuevas competencias y habilidades tecnológicas para responder a las nuevas demandas del mundo global. El autor, reconoce que en la escuela los docentes están bajo la dirección educativa centrada en promover nuevos procesos de alfabetización con incidencia en la búsqueda de nuevas formas de enseñar y, por ende, de aprender los nuevos recursos tecnológicos.

La metodología utilizada se fundamenta en un diseño de investigación cualitativa, interpretativa y descriptiva tendiente a profundizar sobre los elementos que caracterizan la situación objeto de estudio. En este sentido, se propone describir una realidad o fenómeno a partir de la observación y, específicamente dentro del enfoque de estudios de casos. Exponiendo que las TIC dentro de los contextos educativos se han convertido en un medio de información y comunicación fundamentales para fortalecer el trabajo en el aula, exponiendo que la formación realizada en la universidad requiere que sea más efectiva y acorde con las demandas y exigencias de la sociedad actual.

Se reconoce la importancia de esta tesis doctoral, radica en entender que sus resultados indican la necesidad de implementar un plan de formación docente encaminado a la alfabetización tecnológica sobre las diversas herramientas que favorecen la enseñanza de la geografía con el objetivo de orientar, formar, capacitar y ayudar al personal docente que imparte clases.

Otra tesis de interés en el capo de las prácticas de enseñanza, lo expone Villalón (2014), y su trabajo Propósitos y prácticas de la enseñanza de la historia de una Profesora de Educación Primaria; indagó la relación entre el pensamiento y la práctica del profesorado; comprendiendo la existencia de una práctica basada en los propósitos que motivan la enseñanza. Centrada en la descripción de la práctica del caso de Mariana; una profesora de educación primaria con más de treinta años de servicio, en una escuela del sur de Santiago de Chile, explicando - de qué manera el desarrollo de una enseñanza basada en el propósito- puede contribuir a que las prácticas de los profesores sean coherentes con su pensamiento.

El aporte de este trabajo se reconoce en la importancia de construir prácticas de enseñanza para la transformación social, a partir de la experiencia de un profesor en secundaria y posteriormente pasar a la formación del profesorado. De estas dos miradas surgió un interés y reflexión sobre los propósitos del porqué se enseña la historia; explicando que el interés por enseñarla estaba ligado a sus creencias en esta área como una herramienta política para la transformación social.

Todos estos elementos estudiados son de importancia para identificar y exponer las tipologías de prácticas presentes en la enseñanza de la geografía; y desde allí, identificar los rasgos distintivos en la enseñanza por parte de los docentes que sirvieron de apoyo a la investigación. Por tanto, se convierte en un enfoque para analizar “si una práctica con eje en la reflexión sobre las creencias y propósitos pueden lograr en el profesorado la coherencia entre lo que se propone enseñar y lo que realmente se enseña, sortear el problema de la distancia entre lo que se piensa hacer y lo que se hace al enseñar” (p. 17).

Lo expuesto por el autor se reconoce con el sentido de la trazabilidad las prácticas de enseñanza, y uno de los problemas más frecuentes en las prácticas es que se privilegia la enseñanza centrada en la disertación de contenidos factuales, la memorización de datos y fechas y el uso del libro de texto como recurso principal para la enseñanza. Elementos que plantean el interés por resignificar y brindarle sentido a la enseñanza de los contenidos de la geografía en especial, el desarrollo de habilidades espaciales para la transformación social.

Gustavo Nieto (2016), hace un aporte con su trabajo doctoral sobre el “Análisis de la práctica educativa con SIG en la enseñanza de la geografía de la educación secundaria. Un estudio de caso en Baden-Württemberg, Alemania”. Estudio que resalta la importancia por buscar alternativas para mejorar la práctica de enseñanza de la geografía en los institutos de educación secundaria. Evidencia un escaso número de docentes que enseñen coherentemente algunas tendencias; puesto que suelen dejar de lado, las más recientes innovaciones en herramientas didácticas; como lo es la aplicación de los Sistemas de Información Geográfica en las clases de Geografía en la educación secundaria. El trabajo se ejecutó en el estado federado alemán de Baden-Württemberg (BW), centrado en comprender que las prácticas educativas con estas herramientas son escasas, mientras que su implementación en otras partes de Europa, y del mundo, es cada vez mayor (p. 18).

El trabajo expone que, en el siglo XXI los SIG empezaron a ser reconocidos como favorecedores de aprendizajes para la investigación. Su enfoque es constructivista, basado en analizar los problemas estudiados en la educación secundaria, a partir de estudios de Audet & Paris, (1997); S. W. Bednarz & Ludwig, (1997); Johansson (2003); Joseph J. Kerski et al. (2013); Kerski, (2008); Milson, Demirci, & Kerski (2012); quienes exponen los beneficios del SIG, enfocados en desarrollar el llamado pensamiento espacial (p.36).

La metodología se centra en la necesidad de observar y resaltar qué elementos afectan la práctica educativa de los SIG; y de esta manera, diseñar intervenciones curriculares y didácticas como también administrativas, enfocadas a mejorar su uso, como también analizar la práctica que se hace de esta herramienta, buscando establecer hasta dónde es racional utilizar un SIG en el aula y cómo lo debemos aplicar; al respecto el autor reconoce qué:

[...] la tesis servirá fundamentalmente a profesores que quieran utilizar los SIG en educación, académicos e investigadores que estudien este determinado enfoque educativo, a los alumnos -a quienes más nos interesa ayudar- ya que les proveerá de mejores maneras de aprender Geografía comprender el territorio y entender el mundo en el que vivimos y a la administración ya que le facilitará aplicar nuevas tecnologías concretas a la enseñanza, “[...]. Sus resultados permiten comprender que [...] Incluir la didáctica con SIG en el currículo escolar, como hemos comentado, requiere de amplios esfuerzos por parte de la administración y los profesores, aprender a utilizar una nueva tecnología, encontrar tiempo dentro del currículo y desarrollar unidades didácticas adecuadas (Thomas R. Baker, 2005; Kerski, 2003; Strachan, 2014), (Nieto, 2016:20).

La reflexión expuesta por el autor, reafirma la necesidad por dignificar el ejercicio docente en Alemania, como una labor de interés público y meritoria, en virtud que los profesores alemanes se forman en las universidades y necesitan pasar dos exámenes estatales para poder ejercer la docencia, como también pasar por dos etapas de formación previa, “la primera en un centro universitario con una educación científica y pedagógica –incluyendo algunas prácticas-, y la segunda de prácticas en centros educativos de primaria o secundaria de 1 o 2 años de duración (Referendariat), con formación didáctica específica” (Nieto, 2016: 68). Estas etapas definen la importancia de impulsar una formación docente coherente y consistente con los cambios e innovaciones tecnológicas que requiere la geografía escolar.

Otro antecedente de importancia para el desarrollo de la investigación, lo expone el trabajo de Messina (2017), denominado Metodologías de Enseñanza en Geografía, de la Universidad de Barcelona, el cual caracteriza el tipo de metodologías utilizadas para garantizar el aprendizaje. Parte de un análisis de las características del sistema educativo europeo, especialmente en Italia y España. Los fundamentos teóricos hicieron una exploración del pensamiento educativo-didáctico, reconociendo la influencia de los cambios pedagógicos que se dieron en diferentes épocas.

El autor valora y resalta que con la aplicación del Tratado de Maastricht la escuela y, sobre todo la enseñanza, entran en la nueva dimensión europea, a raíz que el parlamento europeo y el Consejo de ministros de la Unión Europea aprobaron una recomendación a los Estados miembros, desarrollar una oferta educativa de “competencias claves” para garantizar a los jóvenes una vida adulta en el contexto de la nueva competitividad global. (p. 29)

En efecto, las recomendaciones del Parlamento Europeo de 2006 describen que el conocimiento geográfico es el resultado de la asimilación de informaciones a través del aprendizaje; entendido como el conjunto de hechos, principios, teorías y prácticas relacionados con su campo de estudio o de trabajo; puede ser teórico o práctico; indicando la importancia de consolidar destrezas por utilizar el conocimiento para resolver problemas. El autor lo resume así:

La enseñanza de la geografía a través de la utilización de la solución de problemas nos permite poner en práctica diferentes habilidades geográficas, como la de hacer frente a los problemas, reales del mundo actual, educar al territorio y al pensamiento crítico, desarrollar la creatividad y la capacidad de rediseñar para valorar los recursos presentes en el territorio (Messina, 2017:32).

Sus resultados sirven de apoyo para comprender los procesos que caracterizan la trazabilidad de la enseñanza de los contenidos de la geografía; teniendo presente que el autor hace la identificación de las técnicas de instrucción utilizados en la enseñanza-aprendizaje de la geográfica en las escuelas de primarias, exponiendo diferentes métodos de enseñanza que denomina “tradicional y sin mochila”. Se revela que uno de los instrumentos educativos más utilizados por los maestros en las aulas es el “libro de texto”, seguido por el “uso de mapas, tarjetas ilustrativas y la pizarra interactiva”.

Sus conclusiones, aportan al problema de investigación elementos que sirven de fundamento al proceso investigativo, entendiendo que cuales son las nuevas dinámicas de la enseñanza de la geografía en el estudio y compromiso frente a los problemas que afectan a la humanidad, y a partir de allí, diseñar un proceso de reflexión y responsabilidades frente a las transformaciones que se generan en la escuela y la construcción de nuevos ciudadanos con habilidades de pensamiento espacial.

El corpus de autores y trabajos consulados contó con los aportes de Souto (2018), en su informe La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula; explicando una preocupación en España, enfocado en verificar de qué manera los estudios académicos y las proclamas de la educación geográfica universal inciden en las prácticas de la enseñanza básica (Educación Primaria y Educación Secundaria); reconociendo que una de las dificultades encontradas en la enseñanza de la geografía de acuerdo a Boira, Reques y Souto (1994), es la definición que se tiene de algunos conceptos geográficos con relación al espacio.

De otra parte, se establece que la didáctica de la geografía ha sido un tema debatido en muchos eventos académicos, buscando definir propuestas hacia la transformación de la geografía escolar; analizando los contenidos curriculares en la enseñanza escolar (Sebastián & Tonda, 2015; Lambert & Jones, 2013;). En otros casos, comprender el sentido de las

metodologías utilizadas por el docente en la búsqueda de una geografía escolar que forme hacia la resolución de problemas cotidianos (Souto, 2018).

Expone el trabajo además que innovar la enseñanza de la geografía, se requiere conocer cuáles son las concepciones escolares del profesorado; y en especial del futuro docente, para consolidar una innovación educativa desde la praxis escolar; a partir del análisis de las representaciones que poseen los docentes, sobre la geografía y sus conceptos. Indagando y explicado si las ideas sobre geografía que poseen los alumnos de formación inicial docente, siendo estas diferentes a las que poseían los graduados en geografía.

Los aportes de Xouto en el desarrollo del trabajo de campo, fueron que sus tesis permitieron descubrir la importancia de las emociones que existen entre las personas que ocupan un aula, transitan por los pasillos o juegan en el patio del centro. Explica que estas personas aprenden geografía en los espacios escolares y fuera de éstos; y por eso se ha defendido en este trabajo la necesidad de relacionar el espacio vivido y percibido con el concebido, y supone un buen referente para el análisis geográfico (Xouto, 2018:23).

Como se ha venido referenciando, son muchos los trabajos que se pueden evidenciar en el campo de la educación geográfica, cada uno de ellos se centran en identificar diferentes elementos hacia la búsqueda de una aproximación de los fundamentos conceptuales, teóricos y metodológicos que marcan el sentido de la configuración de las prácticas de enseñanza de la geografía en el contexto de la realidad que se vive e los entornos académicos. De igual forma, en cada uno de ellos se exponen enfoques para reflexionar sobre los cambios y perspectivas que se requieren en las aulas escolares en el marco de las reformas y transformaciones curriculares en Colombia.

2.1.2.3. Investigaciones a nivel Latinoamericano

En el contexto latinoamericano la enseñanza de la geografía ha sido objeto de trabajo e indagación para conocer los avances y limitaciones del quehacer pedagógico en el aula, conllevando a una serie de reflexiones que dan a conocer aspectos reconocidos como

vinculantes en la construcción de las prácticas de enseñanza. Sus evolución y transformaciones, de acuerdo con Pickenhayn (2012), se evidencia con la variada producción de trabajos académicos dedicados a explicar los avances y consolidación de la geografía como disciplina en el marco de los avances teóricos de la educación; los cuales han estado centrados en explicar el manejo de los conceptos, las metodologías utilizadas, los recursos o materiales utilizados y la didáctica de la enseñanza.

Es importante resaltar que, en diversos países de América Latina, a fines de la década de los años 80, existía un panorama favorable para el desarrollo de la educación geográfica, especialmente en el componente relacionado con la formación inicial de profesores de geografía, los planes de estudio o temas de importancia referidos a la enseñanza y aprendizaje. Se reconoce que estos temas se han consolidados como ejes primordiales en la investigación sobre la educación geográfica de América Latina.

Un autor que resalta autores de interés e importancia es Araya (2010), reconociendo que, en países como Costa Rica, al profesor Eusebio Flores realiza importantes aportes a la enseñanza de la geografía. En Venezuela el profesor Tovar (1992), Santaella (2005), Aponte (2007) y la profesora Beatriz Ceballos (2008), lo hacen a través del enfoque geohistórico. En Puerto Rico con la obra de Eugenio María de Hostos, en Perú con el profesor Ciro Hurtado plantea una visión sistémica para la didáctica de la geografía. En Brasil el profesor David Marcio (1985), con sus contribuciones a la enseñanza del espacio geográfico brasileiro.

En efecto, otro antecedente importante que permite analizar el desarrollo de la geografía en el contexto Latinoamericano ha sido la consolidación de comunidades geográficas desde las universidades presentes en la región y el surgimiento de agremiaciones que impulsaron su fomento. Al respecto Mendoza & Alburquenque (2014), consideran que la presencia de la UGI en América Latina se consolidó en los países con mayor tradición y organización geográfica. Primero en Brasil, durante la realización del XVIII Congreso International de Geografía (1956) y luego en México, con la Conferencia Regional Latinoamericana (1966). Ambos eventos fueron un desafío para cada organización y una

oportunidad para la actualización y la construcción de una plataforma académica en Rio de Janeiro y en la ciudad de México (Pickenhayn, 2012; p. 227).

Es importante resaltar que el desarrollo y consolidación de algunos eventos académicos, han logrado ampliar la divulgación de aportes académicos y teóricos y metodológicos; consolidando un grupo de profesores e investigadores de América Latina dedicados a la divulgación e intercambios académicos, entre ellas la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía. Los temas son variados, pero encontramos, uno de interés como son las prácticas de formación de profesores; resaltándose qué:

La consolidación de unas prácticas de enseñanza centradas en la formación ciudadana, comprometida con uno de los objetivos sociales, en lo referente a la construcción colectiva de fundamentos teóricos y materiales básicos, articulados a esos fundamentos, como insumos que orienta el trabajo autónomo de los docentes (Castellar et al 2012, pág. .10).

En América Latina esta variedad de resultados, son expuestos en Congresos y Coloquios, que fomentan la participación de profesores e investigadores a realizar trabajos de investigación, intercambio, estancias y publicaciones. Algunos movimientos académicos, consideran la necesidad de proponer una educación geográfica que le de relevancia a las relaciones de los sujetos con su entorno, centrada sobre las problemáticas sociales, ambientales, sus resultados han sido expuestos en un gran evento académico, el Encuentro Geógrafos de América Latina (EGAL). La relevancia y pertinencia de los resultados expuesto, a juicio de Pérez (2010), permiten reconocer qué:

José Armando Santiago Rivera y Pedro Rincón Gutiérrez, de la Universidad de los Andes, núcleo universitario del Táchira, en Venezuela, nos comparten algunas reflexiones que hacen sobre la función social de la geografía y su enseñanza en América latina y el Caribe, destacando en sus planteamientos que el espacio geográfico latinoamericano ha sido construido desde fundamentos teóricos y metodológicos exógenos, y que derivado de ello ha resultado una problemática ambiental y geográfica revelada en acentuadas problemáticas que dificultan superar el subdesarrollo y la dependencia (Pérez, 2010: 9).

Estos autores reconocen que la enseñanza y aprendizaje de la geografía tiene un lugar de interés en la formación ciudadana contemporánea, buscando la integración con otras disciplinas de las ciencias sociales; en este sentido, Anaya (2010), reconoce que el Centro de

Investigaciones Geodidácticas en Venezuela, liderado por Maruja Taborda, viene impulsando y liderando el tema de la geohistoria, como un punto de encuentro para la consolidación de la relación entre los conceptos de espacio-tiempo.

Otro referente de interés son los trabajos del Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela y el grupo en Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, exponiendo trabajos relacionados, los retos y desafíos de la problemática ambiental y geográfica del mundo; reconociendo que en el ámbito de la geografía escolar evidencia la presencia de un nuevo objeto de campo de estudio. En ellos se quiere privilegiar comprender desde la subjetividad los acontecimientos ambientales, geográficos y sociales. Adquiriendo importancia el interés por explicar la vida cotidiana del espacio geográfico, desde el cambio de la contemplación de la realidad, hacia la inserción activa, participativa y protagónica de sus actores (Santiago, 2010 pág. 74).

Un autor de interés es Vargas (2011), quien expone su interés por explicar La enseñanza y enseñar geografía en los colegios de Costa Rica. El informe establece que la enseñanza de la geografía en los colegios se encuentra inmersa en una serie de hechos que la afectan; traducido en un desencanto y desmotivación de los estudiantes. Los factores que explican esta situación se asocian con la implementación, desde 1953, de un bloque de ciencias sociales que reagrupa la Historia, la Geografía, la Cívica, la Sociología, Antropología y la Economía en una sola asignatura que se le dio el nombre de Estudios Sociales, por lo que la Geografía que se impartía desde la reforma educativa desde la época de Mauro Fernández (1886), como materia individual, desaparece de los programas de estudio de escuelas y colegios en Costa Rica.

Lo expuesto por Vargas (2011), es una de las tendencias que emerge en el estudio de la enseñanza de la geografía en América Latina; identificando que las escuelas dedicadas la formación de geógrafos, descuidan los cursos que orientan el saber didáctico del deber ser y el cómo enseñar en las escuelas, desde la mirada didáctica. Al respecto, Vargas (2010), agrega que “cuando estos docentes pasaron por las aulas universitarias nunca se les enseñó ¿cómo transmitir los conceptos geográficos?, ¿qué métodos utilizar?, ¿qué prácticas

realizar?, dominando únicamente la simple transmisión de conocimientos en las geografías regionales que aprobaron” (Vargas, 2011: 85).

Las conclusiones expuestas por el autor consideran que la enseñanza de la geografía, en los colegios, siguen un patrón simplista y con un bajo nivel de conocimiento sobre el quehacer de la geografía en tiempos recientes. Un nuevo modelo de enseñanza debe preocuparse y centrarse hacer una enseñanza situada para la vida, asumiendo una mirada crítica y participativa de los problemas presentes en el contexto espacial.

Un tema relevante y pertinente en los autores latinoamericanos, ha sido la búsqueda y compromiso por cambiar las miradas de la enseñanza de la geografía; evidenciándose una gran desarticulación de las comunidades educativas con las realidades vividas, factor clave para formar una generación con el compromiso crítico de emancipación; generando un giro pedagógico, para ir más allá del manejo de conceptos, y habilidades. Al respecto Xouto (2010), considera que la educación geográfica está estrechamente ligadas a la búsqueda y explicación de los factores ocultos bajo situaciones injustas del reparto de los recursos naturales o del mercado laboral.

El autor establece que la enseñanza de la geografía, se ha fundamentado en cuatro cartas promovidas por la UNESCO y Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para la diversidad cultural (2000), en la promoción de una educación geográfica, dedicada a mejorar la capacidad de todos los ciudadanos a contribuir a crear un mundo justo, sostenible y agradable-, pero desde el respeto a la diversidad cultural, y a los estilos de vida y contextos sociales de los diferentes pueblos del planeta Tierra (Xouto, 2010).

Estos aportes son esenciales para la innovación de la geografía escolar en América Latina, los autores citados plantean una renovación a partir del rescate del saber cotidiano desde la geografía, partiendo del conocimiento empírico de los estudiantes, construido en su condición de habitante de una comunidad. Ello facilita que desde la escuela se tenga una mirada de los sucesos del mundo contemporáneo (Santiago, 2010).

Para entender estas miradas críticas de la geografía latinoamericana frente al modelo hegemónico europeo y anglosajón, surgen otras tendencias que motivan la búsqueda de la transformación del pensamiento geográfico crítico en América Latina; resaltándose los aportes teóricos de Santos (1971, 1990, 1996 y 2000), quien sustenta un modelo de geografía decolonial, como también el impulso de una enseñanza contextualizada. En esta línea crítica, Milton Santos aporta las fuentes para consolidar la escuela brasileña, “como un centro de producción de pensamiento geográfico en la región que ha tenido su propio desarrollo con la denominada “nueva” geografía brasileña, influenciada por la geografía crítica francesa” (Zaragocin, 2018: 14).

Los aportes publicados por las diferentes escuelas de geografía de Brasil promueven la innovación pedagógica frente al matriz dominante impuesta por el capitalismo, y con ello la búsqueda de un modelo educativo emancipador, autónomo e independiente, fundamentando en las realidades locales. Los aportes de Santos, ha permitido establecer enfoques para abordar el estudio de la enseñanza de la geografía en los diferentes niveles de formación; y con ello buscar, un cambio en los esquemas tradicionales, exponiendo una mirada crítica y reflexiva. Para aclarar estos temas, se debe reconocer que:

Lana de Souza Cavalcanti, de la Universidade Federal de Goiás, Brasil, parte de una reflexión sobre el papel de la geografía en la formación escolar, y la crisis a la que se enfrenta la misma en su país, dice ella, porque no se están atendiendo los objetivos para los que fue creada. Las críticas, precisa, se hacen en distintas direcciones, una de ellas por su función de reproducir los valores y cultura dominante, siendo así una institución conservadora, vinculada a los proyectos de creación de estado nación, un hecho que sin duda alguna se reproduce en todos los confines latinoamericanos, en el marco de la economía global (Pérez 2010: 10).

Como lo expone el autor, la educación geográfica en Brasil ha pasado por una crisis en la búsqueda y consolidación de los objetivos para favorecer la formación de competencias ciudadanas, y con ello mejorar las relaciones del hombre con su entorno. Bajo esta mirada el desarrollo del trabajo académico y científico de la enseñanza de la geografía en la búsqueda de un modelo estado que se proyecte en el contexto latinoamericano.

De otro lado en Chile, se consolida el interés por la investigación educativa y ha centrado su análisis en el aula, como una nueva estrategia de mejoramiento de los

aprendizajes en los estudiantes (Corvalán y Ruffinelli, 2007). Estos enfoques abren nuevos campos: entre ellos el didáctico y el evaluativo, para explicar los procesos o etapas por los que pasa un estudiante para llegar a aprender un conocimiento, habilidad o competencia geográfica, trabajos que posicionan a la Geografía como un conocimiento relevante para la sociedad (Arenas, & Salinas 2013: 144).

Se aprecia que los autores citados sostienen que el desarrollo investigativo del tema permite disponer de un conocimiento sistemático, entendiendo que en los sistemas educativos –escolar y universitario– es donde están institucionalizados los procesos de transferencia del conocimiento y se reafirma que el desarrollo de la Geografía puede potenciar el trabajo multidisciplinario y la generación de un conocimiento más integrado en las aulas escolares y universitarias (Arenas & Salinas 2013: 144).

Otros autores como Llancavil & González (2021) exponen su trabajo titulado Pensamiento geográfico y educación ciudadana en Chile. Una mirada desde la educación geográfica se centra en analizar y comprender que, a partir del año 2020, comienza a impartirse en Chile en el penúltimo nivel de la enseñanza secundaria la asignatura de Educación Ciudadana. Estos propósitos a juicio de los autores permiten identificar una relación entre educación ciudadana y educación geográfica además de la oportunidad pedagógica y didáctica que ésta otorga para la formación de los actuales y futuros ciudadanos. Por lo tanto, se evidencia la necesidad de adecuar los fines de la enseñanza de la geografía a los cambios producidos en el mundo a partir del desarrollo de un pensamiento geográfico en los estudiantes.

Los trabajos académicos referenciados, reconocen que a nivel latinoamericano se han desarrollado importantes investigaciones y aportes para posicionar el pensamiento geográfico en la didáctica de la disciplina; entre los que se resalta el chileno Fabián Araya dedicado a consolidar el sentido de la educación geográfica en la construcción de un conjunto de relaciones sociales y naturales cuyo objetivo está centrado en buscar que los estudiantes integren la información adquirida, básicamente a través de los sentidos, en una estructura de conocimiento que tenga pertinencia para ello.

Se debe aclarar que los trabajos de investigación a nivel de formación posgradual que se realizan a partir de los años 90, consolidan niveles de profesionalización en altos niveles de estudios que impactan en la generación de nuevos conocimientos y la creación de redes de intercambio. Este proceso de profesionalización mejoramiento académico ha permitido en los últimos 10 años que diversos académicos realicen su maestría o doctorado en educación geográfica tanto en Universidades de América Latina, Norteamérica como de otros continentes (Araya, 2010: 28).

En esta misma dirección los aportes de Rodríguez (2005), reconocen que los encuentros de geógrafos de América Latina en 1997 demuestran el interés e impulso se investigaciones relacionadas con la educación geográfica. En efecto, este evento albergó a más de 360 ponentes interesados en intercambiar experiencias profesionales sobre el estado actual de la enseñanza de esta disciplina en los diversos niveles educativos a través de las ponencias donde su contenido concierne a exponer el papel de la geografía, y la investigación educativa (pág. 6523).

Recientemente los aportes de Cordova (2020), establecen que la geografía latinoamericana ha estado expuesta y tutelada por el avance de los paradigmas de la geografía mundial, que inicialmente se originaron en Europa y llegaron diferencialmente a las universidades latinoamericanas. En efecto, en el XVII Encuentro de Geógrafos de América Latina (2019), se definieron ejes temáticos que permiten comprender los temas sobre los cuales gira la investigación, y en especial el tema de la Educación Geográfica, siendo el segundo renglón de importancia. Ver cuadro 2.

Cuadro 2: Ejes Temáticos Encuentro de Geógrafos de América Latina (2019).

Ejes temáticos	Número de trabajos
Epistemología y teoría de la Geografía en América Latina	30
Enseñanza, formación y profesionalización	94
Ecología política territorio y naturaleza	27
Biodiversidad, ambiente y recursos humanos	51
Procesos físicos, cambio climático y riesgos	63
Lugar, subjetividad y espacios de identidad	72
Geografías críticas, colectivas y plurales	11
Ciudad y transformación urbano rurales	122
Territorios rurales, paisajes alimentarios y nueva ruralidad	54
Espacios del entretenimiento, del ocio y turismo	27

Planificación, gestión y ordenamiento territorial	84
Tecnologías geoespaciales y geo información	43
Reestructuración capitalista, globalización y resistencia	36
Geopolítica, territorio y gobernanza multinivel	25
Integración, migración, y procesos de transfronterizos	21

Fuente: Cordova, Sociedad Geográfica de Lima, 2020.

Se reconoce la importancia de estos eventos al revelar el compromiso que tienen los investigadores y universidades en América Latina por contribuir al desarrollo teórico del pensamiento geográfico, dando a conocer la importancia que tiene el saber geográfico en la formación ciudadana frente a los problemas globales que afectan a la humanidad. Así mismo se convierte en un espacio sobre el que se definen escenarios para la búsqueda de una nueva educación geográfica en las escuelas, aportando elementos a la formación docente, el desarrollo curricular y propuestas didácticas que garantizan la disciplina como eje integrador en las prácticas de enseñanza.

Estos espacios académicos, se convierten en fuentes de consulta y abren el debate sobre algunos hechos que facilitan la comprensión de los resultados, exponiendo una serie particularidades y singularidades de expresar y develar el estilo y formas en que se manifiestan las prácticas de enseñanza y cómo estos trabajos promueven la innovación y mejoramiento de la enseñanza de la geografía.

De otro lado, existen propuestas que trascienden el debate de lo práctico, y reflejan otros detalles que ponen de manifiesto el sentido de algunos discursos dominantes en el desarrollo académico y científico. La llegada de algunos paradigmas al debate epistemológico del sentido de la geografía como ciencia, expone nuevos retos y miradas críticas en el contexto latinoamericano. Al respecto, Delgado & Montoya (2018), consideran:

En todo caso la primera década del siglo XXI fue posmoderna en todo sentido, si bien llamada realidad posmoderna frecuentemente no se examinó con el prisma de tal epistemología, sino con el del neomarxismos, una variante que la ortodoxia dominante tildaría de revisionista, derivada de los aportes teóricos de Althusser y desarrollado por geógrafos como Harvey, Soja Scott, Walker, Storper y Santos, como sociólogos como Bourdieu y Balibar, y economistas como Lipetz, Arrighi y Amin. Esta geografía crítica de la globalización se extendió rápidamente en América Latina y tuvo un amplio desarrollo e influencia en la región, especialmente por dinamismo del Departamento de Geografía de Sao Paulo, liderado

inicialmente por Milton Santos y luego por María Laura Silveira, Amalia Inés Gerais y Mónica Arroyo, entre otras. Este movimiento lo replicaron en diferentes países geógrafos como Blanca Ramírez (México), Rodrigo Hidalgo (Chile), Delfina Trinca (Venezuela), Pablo Ciccolella (Argentina) y Gustavo Montañez (Colombia), por solo citar algunos autores como cenit de este movimiento (2018: 221).

De acuerdo con lo anterior, la geografía como ciencia ha estado sujeta a cambios conceptuales y metodológicos en su objeto de estudio; así mismo emergen nuevas teorías, que han sido tomadas y direccionadas por diferentes escuelas de pensamiento universitarias que se adaptan a las realidades Latinoamericanas, en donde estos nuevos discursos se traducen en reformas que impactan los currículos escolares y universitarios. En este sentido Cavalcanti (2014), resalta que el pensamiento geográfico contribuye con la contextualización del propio alumno como ciudadano del mundo, permitiendo visualizar, espacialmente, los fenómenos y conocer el mundo en el que vive, desde la escala local, regional, nacional y mundial.

2.1.2.3.1. Las prácticas de enseñanza desde las miradas regionales.

Como se ha expuesto en esta parte de presente tesis doctoral, la geografía escolar muestra como su enseñanza tiende ajustarse a nuevos modelos de transformación, y cómo respuesta a esta necesidad surgen una serie de trabajos de investigación que permiten evidenciar los avances, con metodologías y recursos didácticos que repercuten en el mejoramiento del aprendizaje de los contenidos disciplinares, motivando una enseñanza basada en la experiencia bajo una mirada crítica y reflexiva. Estas miradas y tendencias se pueden evidenciar en los resultados de algunas tesis doctorales que se referencian y presentan a continuación como elementos para comprender el problema y los objetivos de trabajo.

Se reconoce que la revisión bibliográfica permite analizar los temas y categorías abordadas en el campo de las prácticas de enseñanza; en este sentido, el trabajo de Zenobi (2012), denominado “Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares”, se fundamenta en las experiencias y actividades desarrolladas en el campo de la capacitación docente desde 1992 en la Ciudad

Autónoma de Buenos Aires; en especial, el reconocimiento del poco conocimiento alcanzado en el campo de la Didáctica de la Geografía.

El tema abordado, se enfoca en reconocer que lugar ocupan los materiales educativos, los curriculares especialmente aquellos pensados para el trabajo autónomo de los docentes en la enseñanza de la geografía en nivel medio. La autora expone el modo en que son seleccionados, adaptados y utilizados; igualmente se identifican las propuestas de enseñanza que surgen a partir de ellos. De otro lado, se analizan los aprendizajes e innovaciones que promueven e intentan una aproximación interpretativa a las decisiones que diariamente toman los profesores cuando seleccionan materiales y planifican sus prácticas de enseñanza.

Los aportes de este trabajo son variados, y en especial la forma como se aborda el problema de la enseñanza desde el punto de vista metodológico; resaltado el análisis hecho a los discursos de los docentes, sus comentarios, evocaciones y reflexiones acerca de sus prácticas en general y aquellas específicamente relacionadas con el uso de los materiales curriculares. El trabajo con las entrevistas permitió un acercamiento a las distintas formas en que dichos materiales fueron seleccionados y utilizados por los docentes en sus clases, los criterios que orientaron sus decisiones didácticas, las prácticas elaboradas, las actitudes, algunos aprendizajes promovidos en los estudiantes. El análisis e interpretación de las prácticas relatadas por los docentes, se enriquece con el concepto de identidad profesional, nutre la importancia biográfico-narrativa en la búsqueda y producción de conocimiento en la acción educativa y toma de decisiones para el mejoramiento de la enseñanza de la geografía como de la formación docente y la producción de materiales.

La investigación reconoce al profesor como sujeto reflexivo permanente, asumiendo la reflexión como la opción para la producción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza, asumiendo que la interpretación de la labor de los profesores, se pueden buscar alternativas para mejorar la planificación y ejercicio de la docencia. La autora Zenobi (2012), establece que “No todos los materiales favorecen, despiertan activan el vínculo con el conocimiento, y tampoco facilitan el diálogo entre los docentes [...] Estoy convencida que la renovación en la enseñanza de la Geografía, entre otras cosas, también va ligada a la ruptura del monopolio

y cristalización del uso de algunos materiales; por ejemplo, del libro de texto y del mapa”. Sigue anotando que este es un proceso es mucho más complejo e intervienen en él diversos factores, contextos y agentes. El análisis de las entrevistas a profundidad conduce a la identificación de categorías que se pueden comparar como las expresiones hechas en la biografía escolar de los docentes participantes; sus recuerdos, vivencias y demás hechos relevantes en el ejercicio de las clases, en este sentido:

Mejorar los aprendizajes de los estudiantes depende de los materiales –entre otras tantas cuestiones- también del profesor y del tipo de estrategias que proponga a partir de la inclusión de nuevos materiales, y a su vez, éstas estas están vinculadas con las concepciones que el docente tenga respecto de la geografía, de las finalidades que se supone cumple en la formación de los estudiantes del currículum, de las características de la escuela y su alumnado (Zenobi, 2012: 9).

Los resultados del proyecto reseñado son de interés, en la medida que se aborda la interpretación de las prácticas; en especial desde el relato de los docentes y las trayectorias profesionales como elementos fundamentales para buscar alternativas para la innovación y transformación de la enseñanza de la geografía. De igual forma se reconoce que acuerdo a los contextos en que se desempeñan los profesores se pueden identificar algunos criterios que los llevan a tomar decisiones en la planificación escolar. Todos esos elementos se convierten en una visión importante para abordar el problema de investigación, y ante todo la generación de nuevos conocimientos que contribuyen a mejorar las prácticas de enseñar geografía.

Otro estudio de importancia se identificó con los aportes de Fernández & Gurevich (2015), quienes han desarrollado investigaciones entre 2006 y 2010, detectando distintos problemas en relación con la enseñanza de la geografía, identificando los abordajes disciplinares y didácticos que dan cuenta de la complejidad contemporánea, entre ellos los conflictos y tensiones inherentes a la vida social, la multiplicidad de actores sociales y políticos implicados, la historicidad de los procesos socio territoriales, entre otros (p. 271).

Se debe aclarar que los autores realizan investigaciones que evidencian un grupo de docentes de geografía de enseñanza secundaria, acerca de la elaboración de secuencias didácticas referidas a problemas ambientales. Estos aportes nos invitan hacer una reflexión sobre la educación geográfica que se requiere, la importancia de las secuencias didácticas

para entender las complejidades presentes en el aprendizaje. Su metodología y resultados brindan una serie de pautas que orientan el estudio de esta; por lo tanto, la diversidad de enfoques cualitativos utilizados es importantes en el análisis y comprensión del problema.

Otro aporte interesante lo expone Fernández (2006), en su trabajo *Análisis de Innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar* por un grupo de docentes que participaron de la capacitación en la ciudad de Buenos Aires durante los años 2002- 2004. Trabajo que analiza las transformaciones curriculares de un grupo de profesores de escuelas de secundaria que enseñan geografía. Se parte del supuesto -que el profesor es el principal motor o dinamizador en los procesos de innovación en la enseñanza de una disciplina escolar se vincula necesariamente con los procesos de desarrollo curricular. El análisis de las innovaciones tiene presente que el proceso educativo debe centrarse más en el camino que el punto de llegada; “lo que importa no es el resultado final sino los múltiples pequeños, objetivos y subjetivos, que se van sucediendo y encadenando a lo largo del proceso innovador” (Fernández, 2006: 14).

La importancia de lo expuesto en el informe permite entender la Trazabilidad del saber geográfico en las aulas; como el docente toma decisiones que motivan la organizan y direccionan el proceso de enseñanza en la planificación y articulación de diferentes procesos que dimensiones la búsqueda de una buena práctica de enseñanza. Al respecto, la autora considera que las decisiones asumidas otorgan al docente un protagonismo central en la puesta en práctica de las reformas, ya que tamiza los nevos enfoques, los nuevos paradigmas a la luz de sus contextos particulares (Fernández, 2006: 18).

El trabajo reconoce que la geografía escolar inspirada en las corrientes sociocrítica se propone, explicar el espacio geográfico como categoría de comprensión de la realidad, del espacio geográfico, y su enseñanza crítica va más allá en reproducir contenidos, por una enseñanza hacia la comprensión y explicación de la realidad social. En este sentido, se resalta:

El análisis de problemas complejos requiere de un pensamiento alejado de posiciones reduccionistas y lineales, es decir de un pensamiento complejo en el tenga lugar la

reflexividad, incorpore y combine la pluralidad de voces y relacione significativamente razones, causas, lógicas, motivo y racionalidades de distintas dimensiones de la realidad social (Fernández, 2006:46)

Se reconoce que este trabajo hace un gran aporte al desarrollo de la investigación, ya que al igual que el trabajo de Zenobi (2012), se ajustan al interés en buscar un cambio en la enseñanza de la geografía, como un proceso de renovación permanente; en dónde la innovación se entiende como la búsqueda de la mejora escolar, en pos del cambio, esto supone un cambio, y un nuevo progreso en las condiciones de enseñanza- aprendizaje. Así mismo, la investigación muestra la importancia por analizar las prácticas de enseñanza y proponer propuestas de innovación curricular; al igual que las otras investigaciones reseñadas, exponen la importancia que tiene la producción bibliográfica de los grupos y académicos españoles en la didáctica específica.

La tesis doctoral de Hollman (2006). *La Geografía crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor se centra en reconstruir y analizar las racionalidades prácticas utilizadas por un grupo de profesores dedicados a la enseñanza de la Geografía desde una mirada educativa fundamentada en la geografía crítica bajo un contexto institucional marcado por sus propias reglas. Sus resultados establecen que los contenidos que prevalecen en la enseñanza de la geografía; se relaciona con el trabajo realizado por Delgado (1999), centrado en comprender los discursos dominantes y discursos alternativos en la geografía escolar en Colombia.*

La investigación tiene como punto de referencia la enseñanza de la disciplina en la educación media; parte de unos interrogantes esenciales que pretenden dar a conocer que “quienes la enseñan y se encuentran de manera cotidiana ante dos preguntas recurrentes de los adolescentes y jóvenes: ¿esto que nos enseña es Geografía? y ¿esto para qué me sirve? (Hollman, 2006:13).

Se debe resaltar que los resultados permiten abordar el problema de investigación y la consolidación de un marco referencial que proporciona una visión amplia de algunos componentes teóricos que permiten comprender el sentido de la mirada crítica de la

enseñanza de la geografía, reconocer los conceptos de una disciplina escolar que tiene presencia en la formación ciudadana.

Tobio (2016), en su trabajo *El cambio en el ciclo político latinoamericano y la enseñanza de la Geografía Social en la Argentina*, se centra en explicar como la transformación de los marcos de referencia y perspectivas de abordaje de un proceso de renovación de la enseñanza de la geografía. El informe resalta que “en la primera década del siglo XXI, los estudios de campo han mostrado que en las prácticas escolares de los profesores de geografía del nivel medio de la enseñanza se podía encontrar una tendencia de equivalencia u homologación entre la Geografía Social y Geografía Crítica, siendo esta última entendida opuesta a la tradición de la enseñanza de la geografía escolar” (Tobio, 2016: 402).

El análisis de las prácticas de enseñanza de la geografía desde el enfoque crítico induce el estudio de problemas que afectan lo local y global. Sus reflexiones brindan una opción para la transformación; este modelo de enseñanza contribuye a la “realización de individuos comprometidos en transformarse en actores políticamente consciente que se autoconstruyen como tales, pero que, por la misma vulnerabilidad de su procedencia necesitan de herramientas que aporta la institución educativa para una lectura provechosa de lo cultural en términos de transformación individual y social” (Tobio, 2016: 414).

Sus aportes reconocen que las prácticas de enseñanza deben ir en concordancia con los nuevos cambios sociales, políticos, económicos, ambientales, favoreciendo una posición crítica frente a las nuevas realidades; y que esos nuevos cambios favorecen la vinculación de la escuela y el profesor hacia la consolidación de una mirada crítica y transformadora, elementos que brinda una opción de cambio para la innovación de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar en Colombia.

Dentro de los trabajos identificados se tiene los aportes de Duran (2015), quien expone en su tesis doctoral, *Difusiones de las innovaciones en la educación geográfica*, una reflexión que sirve de apoyo para mejorar la educación geográfica, a partir del estudio de los

cambios que se han generado desde 1993- 2006, período que se reconoce como escenario de la inclusión de cambios en la enseñanza de la geografía en Argentina. Anota que la innovación educativa se concibe como la facultad de combinar diferentes tipos de conocimientos, habilidades y actitudes en algo nuevo, diferente, que tiene una calidad distinta:

Ello confiere un plus cualitativo a quienes son innovadores -en nuestro trabajo, en principio, a un conjunto identificables de los profesores de geografía de nivel medio en Argentina que impulsan a las instituciones-, e influyen en términos de calidad educativa y, consecuentemente, en mejores aprendizajes (Duran, 2015: 24).

La autora explica que el docente adquiere un rol importante por enseñar la geografía en relación con los saberes cotidianos, ejercicio que supone la aplicación de habilidades innovadoras en el aula escolar, reconociendo que las innovaciones surgen de los sujetos sociales - los docentes- considerados como los promotores de los cambios en el sistema educativo. Resalta que las actividades implementadas por los docentes de geografía tienen como referencia las experiencias cotidianas, proyectos de investigación escolar, estudios de caso, entre otras prácticas.

El estudio referenciado plantea que la ciencia geográfica; se preocupa por la búsqueda de alternativas sobre qué se debe enseñar y cuáles son medios que garantizan un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. Duran (2010), considera que “La educación geográfica incluye diversas condiciones específicas que permiten a los estudiantes “aprender para la comprensión” y, con tal propósito, construir la conceptualización del espacio geográfico en sus diversas escalas y niveles de complejidad”.

Como se ha evidenciado en estos trabajos doctorales, desde las prácticas de enseñanza de la geografía, se vienen analizando muchos temas que afectan la disciplina en lo pedagógico, didáctico y curricular; en éste sentido, debemos reconocer que: “la actividad pedagógica tradicional de la enseñanza de la geografía resulta obsoleta, entre otros aspectos, porque la “explosión del conocimiento” y las renovadas formas de enseñar y aprender, están más preocupadas por el acercamiento a los escenarios cotidianos, el trabajo grupal, la

elaboración del conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo” (Santiago, 2006:7).

Por tanto, todos estos planteamientos denotan un cambio sustancial sobre el objeto de conocimiento de la ciencia geográfica como su presencia y relevancia en el currículo escolar, y desde allí, emergen elementos de interés, y contemporáneo que se deben tener presente en la enseñanza de la geografía; en efecto, Duran (2010) lo resume así:

En la geografía como asignatura escolar se destacan, a modo de ejemplo, contenidos innovadores como: los problemas ambientales planetarios, la renovada cuestión regional en tiempos de globalización, la violencia urbana, las minorías étnicas, las clases sociales marginadas, el género, los conflictos sociales, la recuperación de centros de las ciudades, las imágenes urbanas, el sistema mundial de ciudades, las ciudades intermedias, los nuevos espacios de consumo (shoppings), las urbanizaciones cerradas, los espacios de la pobreza, la suburbanización, los conflictos geopolíticos, la multiculturalidad, entre otros tantos (Duran, 2010: 90).

Estos temas demuestran como la disciplina geográfica ha consolidado su objeto de estudio y la forma entender y explicar fenómenos espaciales que impactan la humanidad, en especial el entendimiento de los conceptos y dimensiones de la geografía; por ello, se requieren de nuevas formas de pensar y actuar desde las aulas de clases, en este sentido se tiene que:

Cómo educadores nos urgen rescatar la función mucho más trascendental y profunda de ser formadores en lugar de meros informadores, además, cuando los cambios se suceden y las innovaciones se producen con creciente rapidez no hay manera de no convertirse en un gran tamiz de información entre el mundo y los alumnos. La pregunta sobre que enseñar solo puede surgir luego de haber respondido con responsabilidad a la pregunta sobre el mundo queremos que surja de esta crisis en la que estamos inmersos” (Duran et. al, 1996: 22).

Estos argumentos permiten entender el sentido actual de las prácticas de enseñanza de la geografía, y desde allí analizar la necesidad de reorientar los procesos didácticos que se utilizan en la enseñanza, proponiendo nuevos enfoques y un mayor sentido y práctica de los contenidos disciplinares, y desde las escuelas, se hace necesario analizar cómo se manejan los contenidos por parte de los docentes, por lo que Fernández (2008) agrega que los temas de máxima vigencia en las agendas geográficas contemporáneas y en los foros de debate

social y político de nuestros países, [...] pareciera que, más bien, alimentan visiones esquemáticas y relativistas que muchas veces llegan a provocar sensaciones frustrantes en buena parte del alumnado -sobre todo entre aquellos que se encuentran en una situación económica y social desfavorecida- frente al destino inexorable que este mundo tan desigual nos depara.

Esta posición crítica exige analizar e indagar de qué forma desde las epistemologías del sur, se construyen formas de abordar los problemas que se estudian desde la enseñanza de la geografía, puesto que la escuela poco se impacta en la formación ciudadana, siendo esta realidad, uno de los retos a vencer y superar por parte de los docentes en este nuevo milenio. Estas realidades diversas, requieren ser analizadas; puesto que la interpretación de los contenidos es muy superflua, ambigua y en algunos casos ausentes de las aulas (Santiago, 2006).

Una tendencia presente en las instituciones escolares es la reflexión y acción, reconociendo que la enseñanza de la geografía se sumergen en la búsqueda de alternativas que planteen nuevos enfoques teóricos que relacionen las teorías con los ejes esenciales de la formación ciudadana, promoviendo la reflexión y acción, a través de la construcción de conocimientos con sentido crítico y transformador; por tanto “la enseñanza considerada esencialmente un actividad meramente técnica, es ahora entendida como una habilidad cognitiva compleja de resolución de problemas que requieren una toma de decisiones autónoma y una reflexión sobre la práctica” (Moral, 2000:172).

Todos estos estudios doctorales relacionados con la enseñanza de la geografía son objeto de reflexión, estudio y debates que expresan el sentir y pensar de los paradigmas pedagógicos sobre la enseñanza de la educación geográfica. Resultados que motivan la necesidad de seguir explorando en la construcción y consolidación de un marco de referencia sobre el tema de la enseñanza de la geografía. Al abordar el estudio de la enseñanza de la geografía en el campo escolar, muchos autores reconocen que los métodos desarrollados para tal fin han cambiado con las nuevas tendencias contemporáneas de la pedagogía y didáctica (Álvarez, 2016).

Los aportes de Álvarez (2016), son importantes al considerar que las escuelas están sumergidas en un mundo de cambios, por efecto del neoliberalismo; y con ello el proceso de globalización, que impactan las relaciones sociales dentro y fuera de la escuela, en virtud que los procesos de innovación, transformación económica, política y cultural que requieren de la innovación y renovación de las prácticas educativas consideradas como tradicionales.

La función de la escuela, sostiene Coicaud (2003), es la construcción de “una visión del mundo en la que se privilegie el lugar que ocupan los saberes como posibilitadores de respuesta a los múltiples problemas sociales que aquejan hoy a la humanidad”, razón por la cual señala que la “enseñanza deberá partir de lo cotidiano como referente insustituible en el mundo de la vida en el que nos formamos como personas”, tomando en cuenta “los aportes de la ciencia y la tecnología a través de las disciplinas académicas” (p. 57).

Por tanto, al interpretar el sentido de las prácticas de enseñanza de la geografía, para lograr su resignificación es importante analizar lo que García & Rodríguez, (2011), exponen como un escenario de cambios, en particular, un sentido e interés pedagógico, “en enseñar para repetir nombres de ciudades y países, accidentes geográficos, hasta lograr una clara memorización”. Aclarando que la enseñanza de la geografía, desde el positivismo, se fundamentó el interés por la memorización, descripción, relación e integración de elementos naturales y sociales en la comprensión de la realidad geográfica. En cambio, desde el sentido constructivista, se hace a partir de la generación de preguntas sobre algún hecho o fenómeno, considerado el aprender haciendo desde el aula.

Las dos miradas del quehacer pedagógico en las aulas escolares de la enseñanza de la geografía infiere en la necesidad de hacer un reconocimiento sobre la formación pedagógica y didáctica de los docentes, y sobre todo el nivel de conocimiento que tienen sobre aquellos enfoques que le den sentido al saber disciplinar de la geografía, exponiendo cómo logran desarrollar habilidades de pensamiento espacial en los niños y jóvenes, encontrando en el aprendizaje significativo, el aprendizaje situado, dialógico y aprendizaje basado en problemas (ABP), como alternativas que pueden impactar el ejercicio de las prácticas de enseñanza de la geografía en el aula. Al respecto Sordo (2010), anota que:

Los alumnos son “responsables de la construcción y reconstrucción de sus aprendizajes a partir de la interacción con otros y con el espacio geográfico, ya que nadie puede hacer en su lugar la actividad mental y sociocultural necesaria para ampliar sus conocimientos” (Sordo, 2010:153).

Se ha reseñado en cada uno de los trabajos y propuestas que nos acercan a entender algunos métodos y experiencias que demuestran lo que hace el profesorado cuando se asume la función de enseñar; resaltándose la importancia que tienen los estudios cualitativos en especial los interpretativos. En este sentido, los trabajos adelantados por el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata exponen algunos elementos de interés para estudiar y analizar el perfil del docente contemporáneo y sus aportes ayudaran a dimensionar las nuevas prácticas de enseñanza, direccionado los propósitos en el marco de las nuevas realidades sociales y educativas.

Algunas investigaciones de interés con el tema de investigación tienen presente los trabajos Porta, Luis (2006) “La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes.” En Porta L y Sarasa, M.C. (comps.) *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado. Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado* (2007); *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas* (2008). Porta, Luis. y Sarasa, M. (comps.) (2006) *Miradas críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. Mar del Plata; Porta, Luis. y Sarasa, M. (comps.) (2007).

Los trabajos revisados hasta esta parte promueven la consolidación y desarrollo de líneas y modelo de investigación cualitativas que responden de forma práctica a los retos que demanda la sociedad del siglo XXI, en especial el manejo, de los conceptos geográficos; que a juicio de Benejam (2010), el saber geográfico tiene dentro de sus propósitos esenciales la formación de valores y actitudes mediante la generación de un conocimiento sobre el espacio, la justicia social, el medio ambiente y la identidad cultural con un enfoque de solidaridad global.

2.1.2.4. Investigaciones a nivel nacional

Como se ha venido exponiendo en los trabajos consultados el estudio de los procesos que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza, requiere del estudio y generación de nuevos conocimientos que impulsen nuevas alternativas para la innovación de la enseñanza de la geografía en un contexto caracterizado por la necesidad de consolidar procesos de articulación crítica y reflexiva de los contenidos con los problemas sociales, económicos, políticos y ambientales; mediante el diálogo, debate, comprensión y actuación frente a las realidades que viven las escuelas en su entorno espacial.

Se debe reconocer que en Colombia al igual que en América Latina, existe un gran interés por mejorar las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación media, especialmente en el campo de la geografía; temática que ha sido objeto de investigación; en especial desde las teorías cognitivas a estudiar los conceptos y su enseñabilidad espacio, paisaje, territorio, lugar (Benejan, 1992, Garrido, 2009) entre otros; desde historia de las disciplinas escolares Taborda (2015), como también desde estrategias didácticas Lache y Cely (2015-2016).

Se aclara que, en Colombia la geografía escolar ha evidenciado un proceso de tensiones que han marcado la transformación de currículo y con ello sus formas de enseñanza, tema que fue analizado por Taborda (2012), reconociendo que los saberes geográficos han estado en la escuela desde la creación de ella misma. En este sentido, el desarrollo y consolidación de la geografía como asignatura en el currículo escolar, ha convocado a un grupo de investigadores para analizar el tema de la enseñanza de las ciencias sociales; y en especial la educación geográfica.

Un elemento de interés se asocia con los avances didácticos, pedagógicos y tecnológicos convocan la necesidad de realizar estudios para interpretar la forma cómo se configuran las prácticas de enseñanza, y la existencia de modelos de prácticas hegemónicas de enseñanza, vinculadas a esquemas tradicionales que se caracterizan por la memorización, repetición y ubicación de lugares, entre otros aspectos; en efecto, en su trasiego histórico y

su encuentro con otras ciencias, ha tenido varios momentos, primero como asignatura independiente y luego como parte de las ciencias sociales, una de las nueve áreas de enseñanza que componen el currículo escolar (Pulgarín, 2020: 29).

El escenario expuesto por Pulgarín (2020), ha sido objeto de reflexión y análisis desde las universidades y grupos de investigación en Colombia, permitiendo convocar un gran número de docentes comprometido por renovar la enseñanza de la geografía. En este sentido, la realización de diferentes eventos académicos auspiciados por la Sociedad Geográfica de Colombia, la Asociación Colombiana de Geógrafos, universidades y grupos de investigación, han sido auspiciadoras de la realización de la I Convención Geográfica sobre enseñar y aprender la realidad socio espacial, una apuesta a la realidad geográfica. Realizada el 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 2010, en la Universidad de Antioquía, Medellín. Posteriormente la II Convención denominada: la Educación Geográfica ante los retos del siglo XXI, 27, 28 y 29 de septiembre de 2012, organizada por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja; la III Convención, Perspectivas de la Educación Geográfica: Reflexiones que se adeudan, septiembre 3,4,5 de 2014, organizada por la Universidad pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá D.C.

De otro lado, se destaca el VIII Encuentro de la Red Colombiana de Investigadores en *“Didáctica de la Geografía”*, desarrollado en la Universidad de Córdoba – Colombia (2017), permitiendo evidenciar que la *“geografía escolar en Colombia está en crisis, y puede desaparecer de los currículos escolares”*; en algunos ensayos y debates se estableció la necesidad y compromiso por parte de los grupos de investigación que trabajan sobre el tema, por impulsar y mejorar la enseñanza de la geografía, tendencia que justifica la realización de la presente tesis doctoral.

En Colombia los eventos e investigación en el campo de la geografía ha tomado fuerza e interés en la consolidación científica de la disciplina y se demuestra en la producción científica que se encuentra registrada en las revistas de divulgación científica que tienen presencia en las universidades públicas y privadas (Ver Cuadro 3). Autores como Quiroz &

Pulgarín (2012), registran que de las 14 Universidades Públicas que cuentan con el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, el promedio de revistas que se ocupan de la publicación de artículos, del área de las Ciencias Sociales y su didáctica oscila entre uno y cuatro por Universidad.

Para detallar este indicador, Pulgarín (2020), expone que en la plataforma ScienTi registra que en Colombia se viene promoviendo la educación e investigación geográfica, con una variedad diversidad de grupos entre los cuales hay seis en el campo de la geografía, igualmente se reconocen dieciocho que se preguntan por la educación geográfica, la didáctica de la geografía o por los estudios del territorio (p. 72).

Cuadro 3. Revistas colombianas de Geografía vigentes

Revista	Institución	Web
Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía	Universidad Nacional de Colombia. Sede Bogotá	https://revistas.unal.edu.co/index.php/rcg
Perspectiva Geográfica	UPTC	https://revistas.uptc.edu.co/index.php/perspectiva
Geociencias. Boletín de la Sociedad Geográfica de Colombia	Sociedad Geográfica de Colombia (SOGEOCOL)	http://www.sogeocol.com.co/
Revista Entorno Geográfico	Universidad del Valle	http://geografia.univalle.edu.co/publicaciones/revista-entorno-geografico

Fuente: Elaboración propia 2022.

A pesar de las fuentes consultadas, es escasa la investigación en Educación Geográfica que permita posicionar a la Geografía como un conocimiento relevante para la sociedad, y se resaltan los aportes que se convierten en un soporte de interés para el estudio de las prácticas de enseñanza, como son los trabajos de Espinosa (2002) denominado *Perspectivas y Posibilidades de la geografía en Colombia: ideas para una agenda de trabajo*; los aportes de Pulgarín (2002), quien publica la reflexión denominada *El estudio del espacio geográfico, posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan*, en la Revista Educación y Pedagogía. El trabajo de Buitrago & Bermúdez (2004), quien reseña La educación geográfica para un mundo en constante cambio.

De otro lado en la Revista Entorno Geográfico de la Universidad del Valle se registran los trabajos de Thomas (2004), *Investigación geográfica: fronteras, alcances y posibilidades*

y los aportes de Laguna Cruz (2004), *Concepción didáctica para el desarrollo de las habilidades para la enseñanza -aprendizaje de los contenidos geográficos empleando materiales cartográficos*. Estos trabajos de investigación y reflexión denotan que la enseñanza de la geografía se convierte en un tema de relevancia social, para implementar la consolidación de una formación disciplinar basada en el contexto de las realidades sociales y ambientales; debido a que:

Las tendencias actuales requieren estudiar el ambiente biofísico, sociocultural, el patrimonio ambiental, el espacio geográfico o el territorio como en ocasiones se le nombra a estos objetos de enseñanza, ya sea en el contexto de la ciencias naturales (educar-ambientalmente), o de las ciencias sociales para (educar geográficamente), recoge en últimas, la necesidad de proponer una educación en contexto, de liderar un proceso formativo donde las áreas de enseñanza se encuentren para complementarse y que se constituya el aprendizaje en una acción significativa (Pulgarín & Quintero, 2010:28).

De acuerdo con lo anterior, existen temas sobre los cuales se vienen adelantado investigaciones y trabajos de reflexión sobre qué y para qué se debe enseñar la geografía escolar, definiendo criterios relacionadas con las estrategias pedagógicas y didácticas que se requiere en las prácticas de enseñanza en las aulas, desde la planeación, organización del uso de materiales, los texto y herramientas didácticas adecuadas en cada uno de los contextos escolares de las escuelas y el territorio en Colombia.

Para seguir ahondando sobre este tema Álvarez (2007), en su tesis doctoral: “*Ciencias Sociales, escuela y Nación: Colombia 1930-1960*”, muestra cómo durante este período se configuró el campo disciplinar de las Ciencias Sociales y su impacto sobre los saberes escolares —la manera como fueron apropiados los debates del momento— sobre la conciencia nacional, y en sentido contrario, el impacto de la escuela sobre la identidad nacional y sobre la delimitación de los objetos de estudio de las Ciencias Sociales.

En este trabajo el autor reconoce que en la escuela se pueden decodificar hechos asociados a sus planes de estudio, sus textos, sus rituales, sus normas, sus actores, su arquitectura, la distribución de sus espacios. En ella intervienen las relaciones complejas que han construido las sociedades modernas. Está entretejida en medio de la comunidad, de la

familia, la ciencia, los medios de comunicación, las viejas y las nuevas generaciones (Álvarez, 2007p. 11).

Esas relaciones complejas sobre las cuales se han caracterizado las Ciencias Sociales en Colombia demuestran que su génesis ha estado ligada en primer lugar a los intereses de la escuela y en segundo lugar como una necesidad propia del proyecto nacionalista. Se puede entender que la escuela hizo parte, y con ella la enseñanza de las ciencias sociales, del debate público sobre los destinos políticos de la nación; por esa razón la veremos participando activamente de estas transformaciones (p.74).

En esta línea que explora las causas de la reformas y consolidación de las ciencias sociales, se encuentran los aportes de Sánchez (2013), en su trabajo *Las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia*, entendido como un estudio que analiza el proceso de configuración y reconfiguración de las ciencias sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia, a través de los discursos, los debates, las reformas curriculares y los textos escolares que en consecuencia de ello se produjeron. Sus resultados examinan los debates y discursos de los intelectuales en torno a las ciencias sociales escolares, en especial sobre las tensiones y problemas de las reformas curriculares publicadas en Colombia.

El informe analizado desde el punto de vista metodológico presenta un abordaje histórico acerca de la configuración y reconfiguración de las Ciencias Sociales en las últimas tres décadas en Colombia, enfocado en comprender las tensiones y luchas bajo las cuales se institucionalizaron y se legitimaron los contenidos que debían ser enseñados en la escuela. Sus fuentes de indagación fueron los currículos que direccionaron en los últimos treinta años la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, se demuestra y constatan que en el proceso de construcción intervinieron diversos juegos de poder y de saber que posibilitaron legitimar unos contenidos y no otros. Estos juegos de poder y de saber se evidenciaron a través de ciertas publicaciones de circulación nacional y libros de texto (Sánchez, 2013).

En este contexto, el estudio de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales está asociada a la consolidación de estas como disciplinas de interés en el currículo escolar. Se

hace un reconocimiento de las tensiones que enfrentan los docentes de las ciencias sociales en Colombia, al sostener que existe una política y tendencia de tomar como referencia la aplicación de pruebas que evaluación (ICFES), generando posiciones encontradas; de un lado académicos de universidades y por el otro, los docentes, que determina lo que se debe enseñar en las aulas (Sánchez, 2013: 140).

En el plano de las prácticas de enseñanza, señala el autor que el ICFES estipuló tres tópicos del saber: el tiempo y las culturas; el espacio, el territorio, el ambiente y la población. En este sentido, el análisis de sus resultados se centra en dar a conocer que la mayor tensión subyace sobre la pertinencia de la disciplina histórica en la escuela, resaltando cuales son los alcances de su trasposición didáctica sobre el horizonte mismo del saber escolar, en dónde se distingue tres subcomponentes: las teorías y los conceptos, los procedimientos y las técnicas y el ámbito crítico-reflexivo.

Un trabajo de importancia se expone en la tesis doctoral de Taborda (2015), denominado *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. Su importancia radica en describir y analizar la invisibilidad de la geografía escolar a partir de la reconstrucción histórica de las condiciones en las que emergieron las ciencias sociales en la escuela colombiana durante segunda mitad del siglo pasado. Para ello se propuso identificar mediante un análisis documental las regularidades discursivas (conceptos, procedimientos, técnicas, etc.) en torno a la geografía escolar durante el período propuesto. Exponiendo que el estudio de lo que se sabe en la escuela lleva a complejidades que podrían pasar por extrañas.

La autora expone que todos sin excepción a hemos pasado por una instrucción basada en el manejo constante de los manuales escolares, en la utilización diaria del cuaderno y en un conjunto de ejercicios que se tipifican como (copiar del tablero o la pizarra, tomar el dictado, memorizar la gramática, resolver ejercicios de aritmética, y redactar un texto); lo que somos hoy hace parte de las subjetividades heredadas de estas prácticas por las que muy recientemente se ha preguntado la pedagogía (Hebrard, 1988).

Sus resultados son de mucha importancia porque se expone que, en Colombia, asistimos a una invisibilización del saber geográfico escolar en la segunda mitad del siglo pasado en Colombia. Esta situación se manifiesta en la disminución de los contenidos dentro del currículum como consecuencia en primer lugar de la irrupción, después de los años sesenta, de lo que se denominó los estudios sociales, precedidos por las ciencias sociales; en segundo lugar, por la prioridad asignada a nuevos temas transversales (derechos humanos, educación para la paz, entre otras); y por la diversidad de cátedras (Taborda, 2015).

Un trabajo reciente lo exponen Patiño &Buitrago (2016), quienes realizan una investigación denominada Perspectivas de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Educación Geográfica en Colombia, mostrando la importancia de la geografía como una ciencia moderna que fomenta la comprensión de la organización social y el estudio de la espacialidad humana. Estos aportes de la ciencia geográfica en la formación de un ser humano que participe en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. En este sentido se demuestra que la educación geográfica forma ciudadanos con una serie de valores para que sea y viva mejor.

En este informe se analizan las propuestas del Estado por formar competencias ciudadanas; en dónde los estándares de que el Ministerio de Educación Nacional, han incorporado competencias ciudadanas relacionadas con la espacialidad humana; Patiño &Buitrago (2026), consideran que se abre un escenario potencial de acción e investigación para la geografía universitaria aportando nuevos contenidos en los currículos de la Educación Básica y Media como en los de formación de Licenciados en Ciencias Sociales.

Es importante resaltar que sus reflexiones plantean temas abordar como: ¿Cuál es la geografía que se debe enseñar en las aulas de colegios de un país como Colombia?, conllevan a entender que en la Educación Básica y Media la enseñanza de la geografía en Colombia se ha caracterizado por ser memorística, en el caso de la educación universitaria ha primado la enseñanza de la geografía europea y estadounidense; con la misma idea de una actividad racional, sistematizada, con postulados, teorías y conceptos que tuvieron como objetivo conocer la tierra y su superficie, proviene de Europa (p.91). El debate que se propone debe

centrarse en mirar porqué enseñar una ciencia decimonónica, producto de los intereses e ideologías imperialistas europeas del momento.

Esta mirada crítica, indica la necesidad de implementar desde las ciencias sociales, y en especial la geografía, la emancipación de los marcos teóricos hegemónicos del pensamiento neocolonial europeo que la geografía y su enseñanza continúan dominando. Sus conclusiones introducen la necesidad de generar debates académicos para incorporar en la educación y formación geográfica el análisis y comprensión geográfico de las potencialidades territoriales y culturales propias, para ser usada en el desarrollo social de Colombia.

En este marco crítico y reflexivo se presenta el trabajo de Silva, (2017), *Configuración y consolidación de la enseñanza de las Ciencias Sociales como campo de saber en Colombia: 1976-1994*, centrado en determinar el proceso de configuración de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia y las condiciones y confluencia de luchas que permitieron la consolidación de dicho dominio en el período comprendido entre 1976 y 1994, identificando los principios y características de la producción discursiva sobre la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia; al respecto, el autor resalta qué:

En el proceso de configuración de las ciencias sociales como área de enseñanza de las instituciones escolares particularmente en el nivel de secundaria, se puede ubicar la etapa de consolidación de ésta como disciplina escolar en el tercer período identificado (1976 - 1994), que está delimitado inicialmente por la reforma del Ministerio de Educación Nacional y la Renovación curricular y concluyendo con la promulgación de la Ley General de educación de 1994. El análisis de dicho periodo es pertinente abordarlo desde la lógica de las reformas educativas entendidas como dinámicas de regulación social (p. 148).

El estudio analiza el proceso de implementación de la reforma educativa auspiciada por el Decreto 088 de 1976, que orientó la reorganización del sistema educativo del país y del Ministerio de Educación Nacional. Definiendo la transformación mediante las disposiciones normativas referidas a los currículos escolares, conocida como renovación curricular, que incidió en la reglamentación sobre administración curricular y consolidó la formulación de los marcos generales y programas curriculares para todas las áreas y grados

escolares. Hasta la promulgación y puesta en marcha de la Ley General de Educación de 1994, que reestructuró radicalmente el sistema educativo nacional.

El autor resalta la emergencia de los licenciados en ciencias sociales como sujetos de saber, y las transformaciones que se realizaron en las propuestas formativas de las facultades de educación sobre esta especialidad. Las tendencias de la formación de los licenciados son acordes a las temporalidades planteadas para el desarrollo de las ciencias sociales escolares. Los cambios de la educación expresan la disputa por el control político e ideológico de la nación, tanto en el siglo XIX como en el XX, por ello el énfasis analítico recae sobre las reformas, las cuales también son utilizadas para la elaboración de algunas de las propuestas de periodización que promueven los historiadores adscritos a la historia social y de la cultura (Silva, 2017: 53).

Los aportes del trabajo son variados, porque permiten comprender el sentido de las reformas política y curriculares en el sistema educativo colombiano, develando un entramado de intereses por el manejo, regulación de la función social de la educación, en la materialización de un modelo hegemónico sustentado en los intereses del modelo económico imperante, a través de la materialización de las políticas públicas que orientan los intereses del Estado. Se hace un aporte mediante un corpus analítico, conceptual y procedimental sólido, para comprender el desarrollo del campo educativo en nuestro país, con especial énfasis en la historia de las ciencias sociales escolares.

Una de las conclusiones que se puede inferir sobre los trabajos abordados es poder conocer como la organización y planificación de las prácticas de enseñanza han estado sujetas a las reformas políticas y curriculares; en especial la integración de saberes disciplinares de las áreas del conocimiento, generándose debates en torno a los temas y problemas que deben ser de interés desde el aula; al respecto: “la formación inicial de las prácticas docentes movilizan conocimiento de otros campos curriculares a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos. Como toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable

por el desarrollo de las capacidades en las distintas dimensiones, a través del análisis, la reflexión, y la experimentación práctica contextualizada” (Davini, 2016:33).

2.2. Marco Teórico

El desarrollo del trabajo tiene presente que la investigación educativa requiere de un conjunto de soportes epistemológicos que permitan tomar posición frente al problema y categorías a estudiar, de igual forma entender las instituciones escolares son espacios complejos y diversos en las cuáles se evidencian una serie de hechos o situaciones que se pueden analizar en un doble sentido; desde un nivel macro o un nivel micro. En este sentido, las teorías surgidas en el campo de la educación han estado centradas en consolidar enfoques y modelos que le de validez a la generación del conocimiento.

La búsqueda de una fundamentación epistemológica para el desarrollo del trabajo reconoció la importancia de concebir las posiciones contemporáneas para hacer una comprensión crítica de las relaciones existentes entre la escuela y el currículo, como también decodificar los elementos que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza. Es un campo amplio y diverso; y desde la obra de Durkheim (1858-1917), se reconoce la educación como una forma para la transmisión cultural y la consolidación de la sociedad, hecho que resalta la mirada de Davini (2008), quien considera la enseñanza como una acción de mediación social entre los conocimientos, las prácticas culturales y las personas que aprenden (pág. 18).

El interés por revisar los aportes teóricos de la sociología en el campo de la enseñanza se hace con la finalidad de determinar la correspondencia existente entre la teoría y la práctica, y aportar de allí generar nuevos conocimientos para mejorar la enseñanza de las disciplinas escolares. Se reconoce que la intención del apartado no es ahondar sobre los aportes teóricos de cada uno de los autores; más bien, se pretende seleccionar y analizar aquellos tópicos que favorecen dar un sustento a las categorías de análisis en el campo de las prácticas de enseñanza, como también un interés epistemológico en comprender y analizar

el desarrollo de las formas de concebir la consolidación del currículo escolar en el campo de las Ciencias Sociales.

La bibliografía es rica y extensa, y para el caso del presente estudio, se identificaron autores, que permiten hacer una reconstrucción de la presencia y consolidación la disciplina en el campo de las ciencias sociales en la escuela colombiana; entre ellos, los aportes *Ivor Goodson y la comprensión de la Historia Social del Currículo*; *André Chervel en la interpretación de las Disciplinas Escolares* y *Viñao sobre la Cultura Escolar*. Se analizan algunos corpus teóricos expuestos por los autores mencionados, para entender el currículo como un escenario de relaciones de poder en las escuelas, en dónde las disciplinas escolares se consolida todo un entramado de poder que es objeto de trasformaciones o reformas que se configuran en la definición de políticas educativas que afectan la organización del sentido y pertinencia del currículo escolar.

De igual forma la definición del currículo escolar devela el sentido de poder que se configura desde el currículo, consolidándose como un núcleo central en la planificación y desarrollo de las prácticas de enseñanza. Se análisis crítico para de una revisión del desarrollo de la teoría curricular, con el propósito de identificar los aportes de algunas corrientes y tendencias sobre las cuales emergen cambios y transformaciones que desde el punto de vista de la historia social del currículo han definido los enfoques: Técnico, Práctico y Crítico (Gimeno, 1998).

De acuerdo con los objetivos y propósitos el estudio y comprensión de las prácticas de enseñanza, se buscó analizar los cambios en el currículo escolar y la consolidación de las ciencias sociales; en especial, la reconstrucción de las reformas que explican la transformación del currículo, la adopción y consolidación de políticas educativas y su implementación en las aulas de clases. Y cómo desde las reformas se generaron una serie de hechos disruptivos en las prácticas de enseñanza, por la reconfiguración y presencia de algunas disciplinas escolares, reconociendo los elementos de orden histórico, que marcan los intereses y propósitos de las reformas (Díaz Barriga & García, 2014; Ferrer, 1998).

Los aportes de la sociología del currículo permiten hacer una lectura interpretativa, fundamentalmente en desvelar críticamente cada uno de los problemas y supuestos teóricos que explican la organización, funcionamiento y desarrollo de las actividades de las escuelas. Se reconoce que el estudio del currículo escolar requiere la revisión de los aportes de las teorías y concepciones curriculares; y desde allí, reconocer el sentido que han tenido las reformas educativas, a partir de los aportes de Carr (1990); Grundy (1991); Kemmis, (1993); Gimeno (1998).

Para tener un punto de referencia, el trabajo de investigación de Arias (2015), dedicado analizar *La enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber*, elaborando una reflexión sobre los cambios de las políticas oficiales, y cómo los cambios en la planeación de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales; definidas como un producto de la articulación de procesos pedagógicos, políticos y sociales; como también, al ser consideradas disciplinas escolares que tienen un sentido en la formación académica de la sociedad colombiana.

Desde la sociología se realiza un análisis de los aspectos de la vida escolar, el conjunto de elementos que dan forma a la enseñanza, tanto de las disciplinas, como de los saberes escolares, y son examinados a partir de las voces y vivencias cotidianas que se dan en las instituciones escolares. Se reconoce que el sentido de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y cómo las disciplinas escolares a través del tiempo van construyendo una determina cultura escolar que se consolida como objeto de análisis de las creaciones propias de las culturas en las disciplinas escolares (Chervel,1991; Chervel, 1998).

Los aportes teóricos expuestos por Díaz Barriga (2009), exponen lineamientos en el campo de la consolidado la teoría curricular, develando elementos de orden histórico y político que explican el desarrollo curricular; sus teorías definen enfoques sobre cómo se ha estructurado la consolidación de las políticas asociadas con la praxis pedagógica de los docentes en el aula. Igualmente, aporta reflexiones sobre el sentido y permanencia de las disciplinas escolares en las aulas; la organización de los contenidos, entendiendo el docente

ý estudiante asumen un rol importante frente al currículo descrito en los documentos oficiales y el currículo que se materializa en las prácticas de enseñanza (Posner, 2005).

Lo expuesto hasta ahora, permite entender que desde las aulas escolares se consolidan algunos modelos que explican el sentido de las prácticas de enseñanza desde cada una de las disciplinas escolares. Al respecto Chervel (1998), sostiene que la utilización del término disciplina, se designa a un conjunto de contenidos a enseñar en las instituciones escolares, se comienza a presentar desde finales del siglo XIX, asignado a la de materia de enseñanza susceptible de servir de ejercicio intelectual. La disciplina escolar juega un papel de importancia en la formación ciudadana. Chervel, distingue la presencia de otras modalidades no escolares de aprendizaje, como la familia y la sociedad, destacando otros elementos de importancia relacionados con la historia de las prácticas de motivación, invitación y evaluación (Chervel 1991).

Se aprecia que los aportes de Chervel consolidan un enfoque para estudiar y construir conocimientos sobre que se enseña en las escuelas desde las disciplinas escolares, explicando el sentido de la enseñanza, las metodologías y estrategias didácticas que llevan al docente a explorar e innovar cotidianamente sus actividades, con el propósito de consolidar y mejorar las prácticas de enseñanza, buscando que los niños y adolescentes puedan incorporar los contenidos de la mejor manera posible (Chervel, 1998).

Estas reflexiones epistemológicas se centran en definir pautas para la construcción del conocimiento, invitando a reflexionar sobre los fenómenos escolares; y sobre ellos, la sociología los analiza como una producción social. Goodson (1995), asume el tema de las prácticas de enseñanza como una construcción social e histórica. Explicando cómo se estructuran los currículos escolares, las reformas e implementación de políticas que configuran el sentido al surgimiento y consolidación de las disciplinas escolares.

Todos estos elementos teóricos componentes definen enfoques para estudiar el currículo escolar, identificar factores que explican la organización de las disciplinas escolares, y el interés de los sujetos que intervienen, en la definición de estrategias, saberes,

recursos y otros elementos presentes en las prácticas de enseñanza, se entiende que su estudio permite dimensionar la complejidad en la comprensión de esta categoría en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales.

La manifestación expuesta del problema de investigación será abordada desde la hermenéutica para comprender, describir, interpretar, entender y explicar la realidad socio educativa presentes en las prácticas de enseñanza de la geografía en Colombia; y con ello, posibilitar la construcción de nuevas teorías en el campo de la enseñanza. Así entonces, la fenomenología escolar favorece estudiar y reconocer la comprensión de los significados presentes en el aula, al respecto Tadeo Silva (1999), señala que:

Aquellos significados que tomamos como naturales constituyen sólo la “apariencia” de las cosas. Tenemos que poner esa apariencia en duda, en cuestión, para poder llegar a su “esencia”. La investigación fenomenológica pone en cuestión, así, a las categorías del sentido común, pero no son sustituidas por categorías teóricas y científicas abstractas. Está focalizada, en vez de eso, en la experiencia vívida, en el “mundo de la vida”, en nuestros significados subjetiva e intersubjetivamente contruidos [...]El significado es, al contrario, algo profundamente personal y subjetivo. Su conexión con lo social se da no a través de estructuras sociales impersonales y abstractas, sino a través de conexiones intersubjetivas. Para la fenomenología, el significado se manifiesta en el lenguaje, a través del lenguaje, pero es también aquello que de cierta forma escapa al lenguaje ordinario, al sentido común implantado en el lenguaje (p.19).

Todos estos elementos teóricos componentes definen enfoques para estudiar el currículo escolar, identificar factores que explican la organización de las disciplinas escolares, y el interés de los sujetos que intervienen, en la definición de estrategias, saberes, recursos y otros elementos presentes en las prácticas de enseñanza, se entiende que su estudio permite dimensionar la complejidad en la comprensión de esta categoría en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales.

Se aprecia de esta forma que desde de la sociología del currículo, se exponen los fundamentos teóricos para hacer una reconstrucción histórica y cronológica que ayude a interpretar las relaciones entre la escuela y la economía, entre la educación y producción, entre la escuela y reproducción social-cultural, como también la interpretación de las dinámicas de control y dominación propuesta por la sociedad capitalista, con los aportes

críticos de Michael Appel sobre el análisis del currículo y como política cultural con Henry Giroux.

Estos autores definen una ruta para el estudio de las reformas y cambios sobre el currículo escolar, para el caso sajón, de otro lado los estudios de los saberes escolares; para el caso francés, desde una perspectiva crítica, la investigación sobre el currículo en el mundo sajón tiene varias fuentes, entre ellas la sociolingüística, con Basil Bernstein, y la del estructuralismo marxista, con Michael Appel y la mirada foucaultiana de Thomas S. Popkewitz (Álvarez, 2007: 12).

Se resalta lo expuesto desde la sociología de la educación como una producción académica pertinente con la enseñanza de la geografía escolar contemporánea y de acuerdo con Bonal (1998), en los sistemas educativos de los países capitalistas avanzados han sido un escenario para comprender la pertinencia de la sociología de la educación, en virtud que son los mismos problemas educativos ha sido definidos por distintos autores en momentos históricos diferentes (Goodson, 1982, 1983, 1984,1995; Hamilton,1989; Apple,1997; Popkewitz, 2000, 2009).

Estos enfoques exponen cómo los sistemas educativos se pueden estudiar y comparar a partir del currículo, sus políticas y reformas como ejes sobre el cual se tejen muchas discusiones y trabajos de investigación, generando “Un discurso sobre el currículo, aunque pretenda sólo describirlo “tal como él es realmente”, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículo. La supuesta descripción es, efectivamente, una creación” (Tadeu de Silva,1999:4).

La sociología de la educación ha consolidado la construcción del conocimiento científicos en el campo de la sociología y desarrollo curricular; y en especial las prácticas de enseñanza, lo cual infiere la necesidad de reconocer la existencia de un supuesto teórico, centrado es entender que es posible evidenciar la trazabilidad del saber geográfico a partir de la comprensión de las prácticas de enseñanza en las aulas escolares, a partir del corpus teórico asumido en el desarrollo del presente trabajo de investigación.

2.2.1 Las prácticas de enseñanza una mirada desde Sociología del Currículum

Como se ha venido exponiendo, el estudio de las prácticas de enseñanza requiere comprender los elementos teóricos que soporten la explicación de los contenidos que se debe enseñar, para qué enseñar, cómo se puede favorecer el aprendizaje, son elementos con los cuales se encuentra el docente. Ello requiere revisar los marcos epistemológicos, como también conocer el sentido político, ideológico y social que cumple el currículo en el marco de las prácticas de enseñanza.

Un primer aporte, al análisis del desarrollo curricular en las aulas, permite reconocer los procesos y características que conllevan al logro de resultados de aprendizaje desde las disciplinas escolares que se enseñan. Para ello, los aportes de la sociología del currículo ayudan a comprender los propósitos y fines implícitos en las políticas educativas que se persiguen desde la consolidación del currículo prescrito, hasta llegar a comprender los estilos, para comprender los procesos que intervienen en la organización y desarrollo del quehacer pedagógico de los docentes en el aula.

Desde la sociología, se tiene presente que la enseñanza y aprendizaje es uno de los ejes esenciales, de la investigación educativa, exponiendo que “el currículum es uno de los conceptos más potentes, estratégicamente hablando, para analizar cómo la práctica se vertebra y se expresa de una forma peculiar dentro de un contexto escolar. El interés por el currículo va paralelo al interés por lograr un conocimiento más penetrable sobre la realidad escolar” (Gimeno, 1998:35).

La reflexión de Gimeno, nos induce a entender que la reconstrucción de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar requiere del reconocimiento de algunos elementos que interviene en la configuración de hechos que van desde las políticas educativas en la definición de los contenidos y su finalidad política, ideológica, social y cultural en la relación escuela -maestro – alumno - sociedad. Autores como Bourdieu y Foucault, brindan importancia a la búsqueda de alternativas en la consolidación de una educación geográfica

crítica frente a las complejidades que viven las escuelas del siglo XXI, y la necesidad de consolidar un profesorado crítico y reflexivo (Pagés, 2011).

Así entonces, una educación geográfica crítica requiere de una acción y reflexión pedagógica en las instituciones escolares, en donde la sociología de la educación se interesa más allá por comprender los procesos utilizados para la transmisión de conocimientos en las aulas, puesto que no hay enseñanza, ni procesos de enseñanza -aprendizaje sin contenidos, y estos adoptan una forma determinada en un curriculum (Gimeno, 1998).

Se reconoce que estudiar la acción y reflexión de lo que hacen los maestros en las aulas desde la sociología, ha sido un tema de explicación sobre la importancia que tiene el currículo en la planificación, organización y desarrollo de los procesos asociados a las prácticas de enseñanza; por tanto, se resalta en el desarrollo del presente capítulo algunos elementos expuestos por la sociología en las investigaciones educativas (Bonal, 1998; Kemmis, 1990).

Este acercamiento sobre el estudio de las prácticas de enseñanza desde Sociología del Currículo nos da a entender que una producción teórica que contribuye a explicar las prácticas de enseñanza como una categoría de estudio que puede ser abordada como un hecho social del cual se generan diversas explicaciones de una realidad social compleja. En las aulas escolares, interactúan actores políticos, económicos y socio culturales de una forma articulada y con sentido coherente, armónico que permiten hacer una contextualización espacial y temporal, de la importancia de la sociología del currículo en la investigación educativa (Bonal, 1998; Brígido, 2006; Tadeu de Silva, 1999).

2.2.1.1. Las miradas clásicas de la sociología sobre las prácticas de enseñanza

A nivel mundial se hablan de muchos problemas y fracasos de las escuelas en la sociedad, y la presencia de discursos ideológicos, económicos y políticos que tratan de imponer modelos dominantes sobre la sociedad capitalista. En este sentido, el estudio de las prácticas de enseñanza en el contexto escolar colombiano tiene presente lo expuesto por

Durkheim (1979), “al considerar la educación como un hecho social o “fenómeno social supraindividual”, que existe fuera de la conciencia de los individuales y no pertenece a ninguna de ellas en particular, sino que pertenece a la sociedad” (Brígido, 2006: 39).

Esta reflexión indica que la educación debe ser entendida como un hecho social, además reconoce que el análisis de la enseñanza no puede quedar limitado a verificar u observar los usos o cultura técnica específica, presente en las prácticas concretas que se generan en la institución; para lo cual Gimeno (1998), agrega que:

La enseñanza si genera unos usos específicos, una interacción personal entre profesores y alumnos, una comunicación particular, unos códigos de comportamiento profesional peculiares, pero la singularidad de todo eso tiene que verse en relación con el tipo de contenidos culturales que se amansan en ese medio específico que es la enseñanza institucionalizada y los valores de esa cultura institucionalizada” (Gimeno, 1998: 242).

Se teje la mirada de la educación como hecho social, que tiene como referente las obras de Durkheim sobre Educación y Sociología y la Historia de la Educación, centradas en estudiar las doctrinas y la evolución pedagógicas en Francia, buscando no sólo comprender la realidad social, desde los vínculos existentes entre la educación y los fenómenos sociales presentes en la realidad socio histórica de la humanidad (Durkheim, 1979; Durkheim,1992).

En esa línea de producción científica, se consolida la sociología clásica de la educación de Marx, Weber y Durkheim; Saint-Simón; planteando elementos que sustentan y justifican el análisis, comprensión y generación de conocimientos enfocados a decodificar las realidades educativas, y con ello el surgimiento de un cúmulo de teorías que asumen la educación como rama particular de la sociología, el germen de la primera teoría sociológica de la educación (Bonafant, 1998:17).

Ahora bien, desde la sociología del currículo, se encuentran una serie de estructuras sociales que trazan parámetros que moldean al individuo bajo la lógica social que requiere y demanda. De allí, que los estudios de las relaciones entre las instituciones educativas, sociales y políticas, ha sido un componente fundamental de la teoría de investigación sociológica desde los orígenes de esta disciplina, y se deban resaltar los aportes de algunos teóricos

clásicos como: Karl Marx (1818-1883), Max Weber (1864-1920) y Emile Durkheim (1858-1917).

Se debe aclarar que esta visión teórica clásica ha jugado un papel importante en los estudios y análisis de los problemas educativos contemporáneos, teniendo presente que cada época se enmarca en un contexto socioeconómico y cultural que sirven de eje y soporte para consolidar el tipo de escuela construido por el Estado y la sociedad. Sus contradicciones conllevan al surgimiento de nuevas miradas y es así como aparecen los pensadores neoclásicos como Gramsci (1891-1937); Parsons (1902-1979); Mannheim (1893-1947), como sujetos transformadores de la investigación de los fenómenos educativos, exponiéndose una elaboración de una visión más crítica y personal sobre los principales problemas (Jerez Mir, 1990: 115).

Se requiere resaltar los avances en el desarrollo de la teórica de la sociología, diferente a la clásica³, centrada en estudiar la asociación entre la sociología y el sistema escolar, en el marco de la consolidación de la sociedad industrial a finales del siglo XIX, manifestada en los aportes sobre el tema de la reproducción, la importancia política, económico, las desigualdades y cómo estos trascienden e intervienen en la consolidación de los sistemas educativos, hechos que infieren reconocer sus actores e intereses ocultos, teniendo presente que la escuela es controlada por el Estado (Bonaf, 1998; Brígido, 2006).

Los cambios en las prácticas de enseñanza encuentran en los aportes de la sociología de la educación, elementos que facilitan comprender temas de trascendencia *como la historia social de educación y el papel del currículo y las disciplinas en las escuelas a través del tiempo y espacio*. Sus aportes analizan y describen toda una red de categorías que según

³ La educación universal, institucionalizada en la escuela, se erige como el mejor mecanismo para asegurar la adaptación social de los individuos, y sustituye a una función social históricamente bajo la hegemonía de la Iglesia. Durkheim añadirá a la función de adaptación, la función de diferenciación social de la educación, como requisito de articulación orgánica de las distintas funciones sociales. Las primeras teorías sociológicas de la educación, por lo tanto, nos indican la relevancia de la educación como subsistema social de aprendizaje de las normas y valores sociales en los que se fundamenta la sociedad. Socialización y control social son identificadas como funciones fundamentales del proceso de transmisión de conocimientos y hábitos, del orden instrumental y del orden expresivo. Lógicamente, en todas las sociedades anteriores tuvo lugar alguna forma de transmisión de conocimientos, pero lo que caracteriza la primera sociología de la educación es la importancia social concedida a la educación en su relación con la totalidad social. El análisis sociológico de la educación, por lo tanto, debe abordarse no solamente desde el punto de vista de la acción intergeneracional de los adultos sobre los niños, sino también porque en ese proceso de transmisión se uniformizan hábitos y valores y se diferencia en conocimiento a los individuos para adaptarse a la sociedad como un todo orgánico (Bonaf, 1998:19).

Comte (1938), permiten hacer una reflexión y explicación de: ¿Qué es la educación? ¿Qué es la escuela? ¿Cómo funciona la sociedad y la escuela de hoy? Su estudio y aportes teóricos permiten aproximarnos a entender y comprender los factores que favorece o limitan el ejercicio de la educación geográfica en las aulas.

En consecuencia, con lo expuesto, la realidad de lo que pasa y ocurre en el aula de clases, se puede estudiar y explicar a partir del reconocimiento de los elementos que intervienen en las prácticas de enseñanza. Desde la sociología de la educación se puede interpretar la conducta de alumnos y profesores, y en especial “las situaciones ambientales que configuran la realidad del aula como punto de referencia para pensar y analizar no sólo la práctica, sino también la competencia de los profesores, así como para explicar el comportamiento y los resultados en los alumnos” (Gimeno, 1998: 244).

Para reconocer esta tendencia en el campo de la sociología y los aportes suscitados en las prácticas de enseñanza, se hace necesario hacer una reconstrucción que dé a conocer el surgimiento y consolidación de las tendencias epistemológicas, conocimientos y métodos que orientan el sentido de sus estudios, “desde los clásicos; principales neoclásicos; funcionalismo sociológico y la nueva sociología. Todas estas miradas contienen diversas posiciones eclécticamente creadoras junto al desarrollo del marxismo y la microsociología e interaccionista” (Jerez Mir, 1990: 115).

Para la sociología los cambios y virajes en el estudio de la educación como fenómeno social, se ha constituido en una categoría importante para explicar la incidencia e interés de los gobiernos en consolidar mecanismos de control y aseguramiento a través de un medio de transmisión cultural. Surgen enfoques y concepciones sobre el mundo de las escuelas y cómo este se construye, influye directamente en la visión que se adopta dentro de la educación; y desde la nueva sociología se reconocen los aportes de Bernstein, la Teoría de la Reproducción de Bourdieu y la Genealogía de Foucault (Jerez Mir, 1990: 116).

Estos aportes de la nueva sociología promueven la búsqueda de una educación emancipadora y diferente tiene presente que, desde la escuela, el docente asume un rol de administrador del currículo, en donde los lineamientos y contenidos preestablecidos, se

convierten en uno de los componentes sobre el cual se planifica qué se debe enseñar, con qué recursos, cómo y qué resultados espera obtener. Se reconoce que el Estado prescribe el modelo de transmisión cultural y el docente tiene la posibilidad de reflexionar y dar sentido a través de la mediación del conocimiento; asumiendo bien sea una posición tradicionalista o por el contrario asumiendo una posición política e ideológica fundamentada en la crítica.

Para comprender los aportes de la sociología frente a esta realidad, al respecto es importante analizar lo expuesto por Bonal (1989) afirmando que:

El objeto más importante que nos dejó la sociología de la educación positivista fue la transmisión cultural, la socialización de los individuos, la adquisición de «habitus» comunes, el que se deriva de la transformación social posterior a la Segunda Guerra Mundial es trascendental para otorgar pleno sentido al análisis sociológico de la educación. La educación como subsistema social de atribución y legitimación de posiciones sociales permite acercarse a lo que es el objeto central de la sociología: la explicación de las desigualdades sociales y de los mecanismos por los que éstas se construyen, se mantienen, se legitiman, se reproducen o se modifican (p.20).

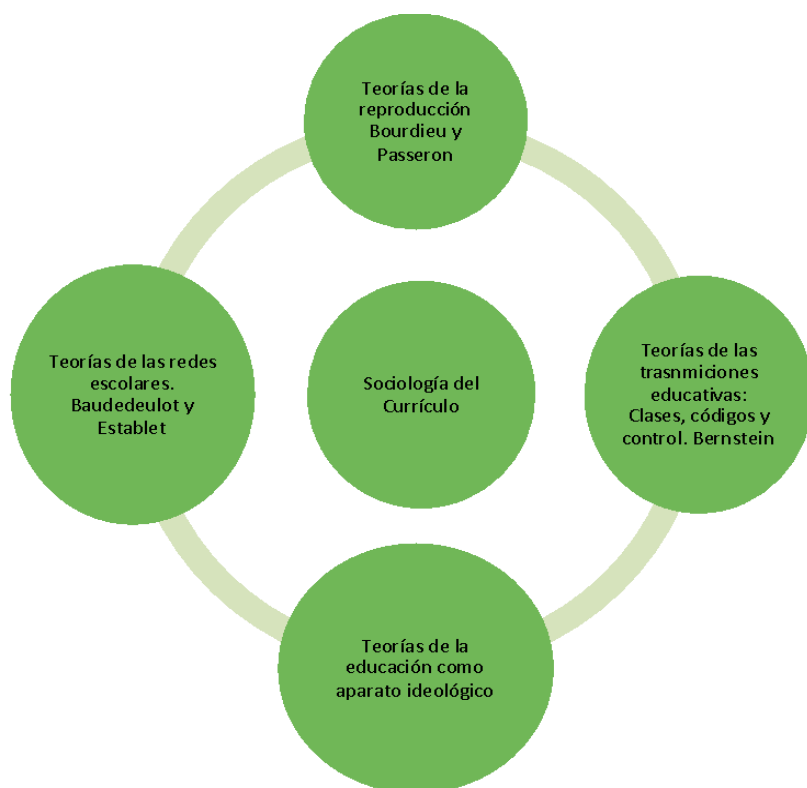
Lo expuesto, permite inferir que, desde la sociología de la educación, se han desarrollado teorías que representan posiciones epistemológicas centradas en explicar las realidades escolares, la consolidación de patrones culturales, y la forma como los diferentes gobiernos construyen su visión de sociedad. Ahora bien, al explicar cómo se han implementado los modelos hegemónicos y reproducción social de la organización, gestión, planificación y desarrollo curricular, se establecen diferentes miradas o teorías de la sociología dedicadas a analizar la escuela y la reproducción social bajo la conexión de códigos de comunicación mediante la existencia de discursos prácticos pedagógicos (Bernstein, 1977).

Otro aspecto de interés en el campo de la sociología de la educación, se aprecia en el interés por generar conocimientos sobre la realidad escolar, analizando los elementos que la caracterizan y representan; en este sentido, existen varias categorías que marcan el desarrollo y consolidación de las teorías que sirven de apoyo en la investigación socio educativa, en especial la importancia que tienen las prácticas de enseñanza, como un escenario en donde

las orientaciones del Estado, el currículo, el docente y el aula se convierte en un escenario de relaciones y consolidación del sentido real de la educabilidad y enseñabilidad.

De acuerdo a lo anterior, el estudio del problema de investigación, reconoce que las fuentes teóricas de la sociología de la educación (ver figura 3), se muestra un esquema de los aportes teóricos centrados en comprender la vida en las escuelas y la reproducción social del modelo económico dominante, sobresaliendo, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron: clases, códigos y control; Los códigos sociolingüísticos; La teoría de las transmisiones educativas: la sociología de Bernstein - La educación como aparato ideológico del Estado de Althusser - La teoría de las redes escolares de Baudelot y Establet. (Brígido, 2006; Bonal, 1989; Mir,1990).

Figura 3. Las prácticas de enseñanza desde las teorías sociología del currículo



Fuente: Elaboración propia, 2022.

De acuerdo con la figura 3, el estudio y análisis de las prácticas de enseñanza, tiene presente que la educación durante varios períodos en su desarrollo y consolidación ha sido permeada por diferentes movimientos y miradas políticas e ideológicas. Estas miradas tienen presente las contradicciones sociales y políticas que van impactando el sentido práctico de la educación, y la necesidad de buscar respuestas en el marco de las realidades sociales y escolares, permiten entender el surgimiento de las teorías de la sociología del currículo escolar. La aproximación a estas respuestas nos las proporciona los teóricos de la relación entre educación y reproducción cultural. Bourdieu y Passeron, o Bernstein (Bonal, 1989; Mir,1990).

Igualmente se reconoce que las teorías de la sociología del currículo aportan criterios para la comprensión de los problemas sociales y de las instituciones educativas en el marco de los intereses del modelo impuesto por el desarrollo ideológico y político del capitalismo imperante y la consolidación un sistema de prácticas sociales que, tienen como escenario principal las instituciones escolares. La sociología de la educación hace de las condiciones e intereses presentes en la consolidación de un modelo escolar, proponiendo modelos teóricos relacionados con la educación y reproducción cultural (Tadeo Silva, 1999).

En este contexto descrito Goodson (1995), reconoce que el estudio de los currículos escolares requiere ser estudiado explicando cómo se construye ese currículo, la articulación de las políticas con sus reformas y desde las prácticas de enseñanza comprender el papel que asumen los docentes frente a las exigencias del Estado. Para corroborar esta explicación, Noro (2018), plantea que el estudio de las escuelas actuales debe partir del reconocimiento de la escuela prusiana que se consolidó desde el siglo XVIII en Europa, y se caracterizó por la obediencia, disciplina y el orden. Esta idea llevó al modelo escolarización, y desde la mirada de Bourdieu (1996), a un modelo de domesticación social, siendo las escuelas las fábricas socializadoras de alumnos para pensar y actuar en la sociedad, la cual está en un período de crisis.

Es de anotar que el modelo de domesticación escolar es una realidad observable en la forma como las escuelas viven en un mundo de normas, formatos, sistemas de calidad de

gestión de calidad en función de los resultados de las evaluaciones internas y externas, que para el caso de Colombia se definen como pruebas Icfes, Saber pro y las orientaciones de la OCDE. Recordemos que la escuela, según Pierre Bourdieu, es uno de los lugares en donde se va a fabricar al alumno, se fabrica su forma de pensar, de actuar y responder frente a diversas situaciones, tomando en cuenta la influencia de la familia, quien, en la gran mayoría de los casos, pone fe ciega en esta institución. Siendo también partícipes de esta normalización (Bourdieu, 1996:51).

Otro enfoque de importancia en el estudio del currículo en las escuelas está soportado en las denominadas instituciones disciplinarias modernas, explicadas con las teorías o categorías foucaultianas, encaminadas a interpretar esa función política e ideológica que cumplen las escuelas, y es precisamente esta función la que permite exponer las relaciones de poder expresadas por una serie de relaciones entre *el Estado – escuela; directivos – profesores; profesores y estudiantes*. Foucault (2002), sostiene que al interior de las escuelas el poder se manifiesta en el miedo, debe coexistir un amplio sentido de obediencia, por ser reconocidos en los rankings escolares, como “mejores escuelas”, resultados en las pruebas de evaluación, y los estudiantes de ser reprobados.

Desde las prácticas de enseñanza, se puede comprender lo expuesto por Foucault, al evidenciar que las escuelas pregonan por la búsqueda de la denominada “calidad educativa”; y cómo a partir de allí, se refleja el interés por implementar procesos que llevan a las escuelas a generar acciones tendientes a homogenizar la educación en fusión de los intereses del modelo económico, obligando a las escuelas a cumplir metas indicadores y resultados, aspectos que se consideran como un conjunto de elementos de poder o patrones de comportamiento que generen dominio sobre el otro (Foucault, 1975).

Los aportes teóricos permiten entender que las prácticas de enseñanza se convierten en una serie de subsistemas de relaciones de dominio y poder en todos los niveles; y desde la nueva sociología de la educación se expone el estudio de la realidad social desde el análisis micro social hacia la búsqueda de un aprendizaje social. Y de acuerdo con Dussel & Caruso (2006), en su obra *La invención del aula. Una Genealogía de las Formas de Enseñar*, se

expone que en las escuelas prevalecen formas abusivas, caracterizadas por negar derechos y libertades, reconociendo que los que ejercen el poder tienen la verdad, donde la creatividad y la innovación no son formas que sobresalen en la búsqueda de la comprensión del mundo.

Todas reflexiones suscitadas desde el interior de las escuelas están soportadas por Foucault (2002), en su obra *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, donde analiza el poder y la autoridad en la escuela; describiendo todo un entramado de acuerdos que se utilizan para reprimir y domesticar el cuerpo, como una respuesta a los grupos dominantes. Sobre estos tópicos, es evidente que se requiere estudiar cuál es el papel del docente en la escuela como también analizar en que se fundamenta para tomar decisiones para organizar y desarrollar la clase, y los criterios para definir qué y cómo se enseña desde las prácticas de enseñanza.

Ahora bien, al observar la cotidianidad en las escuelas, se aprecia que en el aula aparecen una serie de dispositivos que, desde la mirada de Foucault expuesta en *Vigilar y Castigar*, demuestran una trazabilidad de procesos que, a través de la historia se consolidan en ejes articuladores de la organización y gestión escolar entre ellas: políticas educativas currículos, planes de área, planes de clase, el cuaderno como elemento depositario del saber. Estas categorías emergen como referentes de análisis en el trabajo de campo comprendiendo lo que ocurre en la enseñanza de la geografía escolar.

La revisión de los documentos oficiales muestra una serie de reformas auspiciadas por el Estado como un ejercicio de su poder y autoridad, al definir los Lineamientos, Estándares Curriculares, Derechos Básicos de Aprendizaje o políticas que direccionan el modelo a seguir en la organización escolar. Al respecto, Foucault (1975), considera que estos subcomponentes denotan como “un poder disciplinario que tiene como finalidad moldear y perfeccionar al individuo como un sujeto disciplinado”. Desde esta perspectiva se denotan en sentido de la autoridad, como está organizada el aula, las miradas, sus recorridos, gestos con algunas expresiones que denotan miedo, respeto, autoridad, disciplina, entre otros elementos.

La interpretación de las prácticas de enseñanza conduce a la búsqueda de una explicación de lo que sucede en la escuela; y de acuerdo a lo referenciado, encuentra en los aportes teóricos de la Sociología de la Educación, herramientas conceptuales y prácticas que permiten comprender la realidad de las prácticas de enseñanza a partir de lo que ocurre en el aula; igualmente comprender la presencia de algunos elementos que marcan presencia de modelos clásicos y tradicionales, centrados en validar las escuelas como fábricas de hacer sujetos (Dussel & Caruso, 2006).

Se reconoce que los enfoques teóricos revisados, cómo la sociología ha reportado líneas de investigación dedicadas a explicar las realidades escolares, la desarticulación de los sistemas educativos de la realidad social que se vive. En este sentido los modelos clásicos explican que los procesos de selección selectiva del conocimiento escolar se sujetan a la utilización de los textos escolares; texto que responden al currículo prescrito; por tanto, posee un sesgo ideológico (Anyon, 1979).

Cada una de estas teorías, denotan que el aula es un mundo complejo en donde el docente, los contenidos, los recursos didácticos, favorecen el análisis de nuevos temas de interés; sobre el cual se analiza la relación de dominación expresada desde el currículo prescrito, soportado en los textos escolares. Al respecto, Apple (1986) establecen la lógica mercantilista de la producción de textos y su poder cultural simbólico (como «guardianes» de la nación) constituyen las condiciones estructurales que delimitan su edición y distribución (pág. 86).

De otro lado, los aportes de Popkewitz (1994), establecen que la profesionalización del saber es fundamental para convertir a las instituciones sociales en eficientes y a la vez sensibles a las demandas de igualdad social. Para analizar este postulado, Álvarez (2007), sostiene que este hecho puede ser entendido desde diferentes fuentes; la primera desde el estructuralismo marxista, con Michel Apple, y otra de gran importancia como la foucaultiana de Thomas Popkewitz. Apple es un autor explica la relación existente entre economía política de la producción de textos en Maestros y textos (1986), y esta debe entenderse como una

continuidad en la línea de sus trabajos previos, *Ideología y currículo* (1979) y *Educación y Poder* (1982) (Bonai, 1989:137).

Como se ha venido referenciado, los aportes de la sociología de la educación en el campo de las prácticas de enseñanza analizando el currículo escolar, enfoques que ofrece posturas críticas frente algunas categorías que permiten evidenciar, el surgimiento de nuevas tendencias teóricas, de acuerdo con las nuevas realidades presentes en el sistema educativo, especialmente a partir de algunas décadas recientes; al respecto, se resalta qué:

En Estados Unidos, en cambio, tuvo lugar en los años ochenta el desarrollo de una investigación sustantiva sobre el currículum en consonancia con el desarrollo teórico de la disciplina. Los trabajos de autores como Apple (Apple y King, 1977; Apple, 1979, 1981y1986), Taxel (1983), Wexler (1982), Anyon (1979) o Popkewitz (1981 y 1988) muestran el potencial de una aproximación al estudio del conocimiento educativo que relaciona constantemente teoría y práctica (Bonai, 1989: 137).

Se reconoce que los planteamientos hechos por Bonai (1989), surgen nuevos enfoques teóricos y metodológicos sobre los problemas que emerge de la relación entre educación y sociedad, y con ello explicaciones en el marco de las actividades presentes en el aula. Referentes de interés para comprender los resultados del trabajo de campo enfocado en explicar los criterios relevantes en la selección y construcción social del currículum; en un contexto de cambio tecnológico y económico, la redefinición del papel de la educación en la sociedad de la información (Lerena, 1985; Bonel, 1998; Jerez Mir, 1990).

Se aprecia un interés por estudiar la construcción social del currículo, con pensadores que han consolidado tendencias o enfoques reconocidos como promotores de la teoría crítica de la educación, enfocados en el estudio de la vida en las escuelas, sus contradicciones, singularidades y conflictos; como expresión de las relaciones de poder y desigualdad (Freire, Giroux, McLaren, Apple). Con estos pensadores surgen propuestas alternativas sobre los cambios estructurales en la educación, el currículo y con ello asumir una posición y compromiso de transformación social.

El estudio y transformación del currículo, favorece el mejoramiento y funcionamiento de las instituciones escolares como también la forma en que se organizan y desarrollan los

procesos de planeación y desde las prácticas de enseñanza evidenciar todo el entramado y dispositivos didácticos que garantizan la trazabilidad del saber disciplinar (geográfico). Todo esto requiere hacer una interpretación del currículo aplicado, desde las realidades escolares, de las subjetividades presentes; de allí que la sociología del conocimiento determina que la realidad es construida socialmente (Schtz, 1972; Luhmann, 1996).

Por todo lo expuesto hasta el momento, se reconoce que el estudio de las reformas políticas y curriculares de las ciencias sociales en Colombia son un objeto de estudio y revisión bibliográfica en un capítulo que dará cuenta sobre ¿Qué hechos sociales, políticos y económicos explican las reformas desarrolladas desde la década de 1991?, y ¿Cómo estas reformas han impactado las prácticas de enseñanza en el sistema educativo y la sociedad?; estos interrogantes apoyados en las teorías de la sociología de la educación permiten analizar las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social presente en las escuelas (Bourdieu, 1978).

Es importante resaltar y reconocer que la vida de las escuelas ha estado marcada por el interés de buscar un nuevo modelo de las relaciones individuales y colectivas, y la construcción de sociedades justas, tema que demanda la gestión de un sistema escolar articulado al contexto social, y desde la sociología del currículo, se han desarrollado teorías que vinculan la cultura, clase y dominación; es decir, la escuela como institución de reproducción cultural (dominante) en donde sobresalen las categorías de “capital cultural” y “habitus” (Bourdieu, 1977).

En la búsqueda de una institución educativa que afronte los retos de la sociedad contemporánea, es importante resaltar que Lahire (2006), advierte que la sociología crítica, promueve la descripción, interpretación y explicación de la realidad social como parte de su visión crítica. De otro lado, estos planteamientos contribuyen al desarrollo de las teorías que soportan el estudio sistemático de la educación (Janne, 1980: 13). Al respecto, se considera que la explicación de lo que sucede en las aulas escolares, teniendo presente tiene que:

Hoy existen dos posiciones claras para abordar la irrupción de los conocimientos disciplinares en el mundo escolar: por un lado, desde la filosofía la educación Hirst (1983)

expone el conocimiento como algo dado que se produce en la ciencia y a la escuela como una institución transmisora y socializadora de conocimiento ese conocimiento apoyado en perspectivas de corte epistemológico. Desde una óptica diferente, Goodson (1995) retoma una posición más sociológica donde el conocimiento se analiza como un producto social; es decir, ha de entenderse como una construcción socio- histórica y, por tanto, negociable proyectable (Taborda & Quiroz, 2014:71).

Como se viene apreciando sobre el mundo de las escuelas, existe toda una amplia construcción de nuevos discursos o relatos pedagógicos conllevan a promover el desarrollo en las instituciones escolares asumir posiciones hacia el cambio y renovación de las políticas educativas que lleven al cambio y renovación del modelo imperante que han estado sujetos al poder ideológico y del sistema económico dominante; por lo tanto, se deben construir modelos alternativos, en ese escenario de relaciones para:

Que se mantengan las relaciones de poder es necesario que haya una sumisión de la clase oprimida a dicha relación de poder; y esto se logra mediante los aparatos ideológicos, que la sociedad acepte como natural el modo de producción capitalista y las distintas relaciones sociales en las que están inmersos” (Althusser, 1969, p. 67).

La búsqueda y construcción de nuevas propuestas en el mejoramiento de las instituciones educativas nos llevan a reconocer que las escuelas pasan por una gran “crisis”; y requieren de un cambio en su estructura y quehacer, implicando el replanteamiento de las relaciones internas y externas, de sus modelos pedagógicos, didácticos; de acuerdo a ello Noro (2017), afirma que: “desde finales del siglo XX y a partir del 2000, hubo un esfuerzo focalizado para abordar el tema de la escuela, de sus crisis, de las críticas que se formulan, de las experiencias exitosas, de los fracasos, de los alumnos que se saben adaptar a la escuela y de quienes se resisten hasta liberarse de ella y huir como pájaros de las jaulas molestas”.

Desde esta perspectiva se tiene que el mundo escolar está cambiando, en este sentido Bourdieu, en su trabajo los Tres Estados del Capital, expone que hay una gran desigualdad de oportunidades en la sociedad, y desde la escuela convergen una serie de intereses ideológicos y políticos que facilitan la conformación de movimientos emancipadores que abran las puertas a la “construcción del capital cultural”, por uno nuevo, que deslegitimen los relatos capitalistas tradicionales y se proponga una formación hacia un nuevo modelo poscapitalista, liberador y menos oprimido.

Toda esta revisión bibliográfica permite entender la importancia que tiene la sociología del currículo, son aportes de interés para interpretar y construir un nuevo escenario para las prácticas de enseñanza, como también la posibilidad de generar nuevos conocimientos que promuevan un cambio e innovación en la enseñanza del saber geográfico desde las aulas escolares, aportando elementos para mejorar la organización y gestión de las actividades conducentes a buscar un sentido práctico a los contenidos y saberes que se exponen desde el currículo escolar (Elliot, 1994; Gurevich, 2020).

2.2.2. Las prácticas de enseñanza desde la sociología e historia del currículo

Lo expresado hasta el momento ha permitido reconocer que la sociología del curriculum, brinda aportes al estudio e interpretación de las realidades escolares, para conocer la vida en las escuelas, y con ello la producción del conocimiento escolar que se ajuste a las realidades y desafíos que se evidencian en las instituciones educativas. Una posición crítica de los modelos curriculares presentes en las escuelas, conllevan a realizar una serie de reflexiones sobre la importancia de la sociología del currículo, la historia social del currículo y las teorías de la resistencia, que exponen una interesante producción bibliográfica, a través de una revisión exhaustiva, indagando los aportes de algunos autores relevantes en el campo de las teorías curriculares (Avendaño, 2017).

La revisión e interpretación de las teorías curriculares ayudan a explicar la realidad del mundo escolar, como también revisar los criterios que fundamentan la evolución y consolidación del currículo como disciplina académica, en especial con autores como Kemmis (1993) y Grundy (1998), quienes han realizado reflexiones contemporáneas, que invitan a reconocer tres miradas importantes; una teoría técnica, una crítica y otra práctica (Marín, 2015, 33). Una primera aproximación al tema propuesto tiene presente la naturaleza misma de las teorías y cómo éstas han impactado la evolución del curriculum, aspecto que requiere:

Hacer un recorrido de algunas etapas hacia una teoría del currículo, disponer de una documentada teoría del curriculum, a su vez presupone que se tiene una visión de la

naturaleza de la teoría; y esto implica, que se han desarrollado ciertas etapas hacia la consecución de una teoría de la teoría: una metateoría” (Kemmis, 1993: 3).

Un segundo elemento de importancia para la comprensión y análisis de la historia social del currículo se centra en reconocer que: Las denominadas «teorías de la reproducción» destacaron la importancia del conflicto y de la ideología en la educación. Su tesis se resume en que la escuela, lejos de ser una institución ideológicamente neutra, que asigna y distribuye posiciones sociales en función de los méritos individuales, es un mecanismo de reproducción de las posiciones sociales de origen (Bonel, 1998: 25).

Los enfoques citados reconocen que la reconstrucción de la historia social del currículo se debe fundamentar en exponer una crítica sobre los sistemas tradicionales que han impactado el funcionamiento de las escuelas en muchas regiones del mundo. El sistema tradicional se consolidó a través de un sistema de ideas y valores registrado desde la década de los 60; las cuales muestran la presencia de algunos hechos que denotan y caracterizan los estilos de enseñanza y la reconstrucción de esos rasgos que definen algunas tendencias en la teoría curricular. Para comprender este proceso, Tadeo Silva (1999), anota qué:

No por coincidencia fue también en esa década (60) que surgieron libros, ensayos, teorizaciones que pusieron en jaque el pensamiento y la estructura educativa tradicional. Es comprensible que las personas involucradas en revisar esos movimientos tiendan a reivindicar la prioridad de aquellos movimientos iniciados en su propio país. Así, para la literatura educacional estadounidense, la renovación de la teoría sobre currículo parece haber sido exclusividad de llamado “movimiento de reconceptualización”. De la misma forma, la literatura inglesa reivindica prioridad para la llamada “nueva sociología de la educación”, un movimiento identificado con el sociólogo inglés Michael Young. Una revisión brasilera no dejaría de señalar el importante papel de la obra de Paulo Freire, en cuanto a los franceses ciertamente no dejarían de destacar el papel de los ensayos de Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet (p.13).

La crisis de tendencia tradicional, muestra el interés por generar rupturas contra las matrices clásica dominante, que son duramente cuestionadas, y sobre su crítica se promueven la renovación teórica, con las denominadas teorías críticas del currículo con autores como: *Althusser (1970) La ideología y los aparatos ideológicos del estado; Bourdieu y Passeron (1970) La reproducción; Basil Bernstein (1971) Clases, códigos y control; Michael Young (1971) Conocimiento y control: nuevas direcciones de la sociología de la educación. Michael*

Apple (1979), Ideología y curriculum, consolidando el movimiento de reconceptualización de la teoría curricular.

Todos estos enfoques sociológicos del currículo favorecen y promueven hacer una interpretación de los mundos de vida existentes en las escuelas; en especial, comprender las relaciones entre las formas de dominación en la escuela con la reproducción de los componentes ideológicos del modelo capitalista. Estos se convierten en nuevas formas de resistencia, para comprender desde la sociología, cómo se dimensiona la posibilidad de investigar los problemas educativos desde una perspectiva científica; especialmente aquellos centrados en analizar la relación entre la escuela y la reproducción social, económica y cultural existente (Karabel & Halsey, 1976).

Estas nuevas tendencias justifican la importancia por hacer una reconstrucción y organización de la historia social del currículo, entendida como una propuesta para explicar el papel del Estado en la definición del modelo ideológico intrínseco en el currículo prescrito; convertido en todo un escenario sobre el cual se elaboran o validan las teorías de la resistencia en el contexto de la educación; en este sentido Bonal (1989), señala qué:

La teoría de las resistencias, bajo esta denominación se inscriben los trabajos de autores que, desde una perspectiva próxima a las teorías de la reproducción, critican el carácter reduccionista y estructuralista de las mismas e incorporan las acciones y la conciencia de los agentes al análisis de la realidad educativa. Sus proposiciones pueden considerarse un intento teórico a medio camino entre las teorías de la reproducción y el enfoque interpretativo: partiendo de una comprensión marxista de la educación como espacio de lucha y conflicto político e ideológico, reflejo del conflicto entre grupos sociales, las teorías de la resistencia incluyen la posibilidad de cambio educativo (y en algunos casos social) a partir de las contestaciones que los grupos subordinados pueden ejercer sobre las estructuras de dominación (p.123).

El autor reconoce que la explicación marxista y crítica, confirma la presencia de modelos hegemónicos, caracterizados por la conexión existente entre educación y los aparatos reproductores de la ideología; entre ellos las escuelas. Las cuales son objeto de preocupación y reflexión y teorización sobre el tema de la educación y currículo, en entre los cuales de destacan los estudios de Tedesco (2005), enfocado analizar el desarrollo de la educación como prácticas sociales que han sido objeto de críticas. Así mismo supone la

existencia de teorías reproductivas, y desde allí analizar los cambios generados en el proceso educativo; sosteniendo que: “por primera vez, desde la teoría de la educación, la práctica pedagógica era analizada en forma sistemática en el marco de un proceso social determinado: la reproducción del orden social” (p.18).

La historia social del currículo analiza los cambios en la educación y el currículo, y los aportes de Tröhler (2017), ayudan a comprender la Historia del Currículum; exponiendo la forma en que se presenta el modelo hegemónico estadounidense de la educación, como también en la mayor parte de los países del mundo. El autor describe el modelo de creencias que llevan a aceptar esas estructuras sociales como un mecanismo para consolidar el modelo de instrucción ciudadana, en la búsqueda de un reconocimiento o estatus en el modelo dominante. Al respecto Tröhler (2017):

Los currículos son la expresión de las ideas dominantes sobre el niño, las relaciones sociales (ideales) y quienes participan en ellas, y los ciudadanos (ideales). Esta idea particular del currículum es la que hoy se extiende por todo el mundo, exportada a través de libros de amplia aceptación global de autores como Michael W. Apple (1997) o Thomas S. Popkewitz (2000, 2009)” (p.206).

Se aprecia de esta forma el papel de la escuela como instrumento para la promover la ideología dominante desde el currículo,^{4 5} como un tema que toma relevancia en el campo de la investigación educativa, y desde allí construir una teoría crítica del currículum. Se debe tener presente la importancia de la visión marxista para el análisis los problemas relacionados entre la escuela y la sociedad, entendidos como un aporte complementario a los estudios de las ideologías dominantes, se tiene el análisis de la cultura y la reproducción expuesto por Bourdieu y Passeron (1970), autores que centran su interés en reconocer que la escuela genera

⁴El uso del concepto gramsciano de hegemonía sirve a los marxistas culturalistas y, en general, a los teóricos de las resistencias, para definir una forma de dominación que, más que por imposición o inculcación ideológica, ejerce el control social a partir del uso de instrumentos ideológicos (sistema educativo, medios de comunicación) para imponer una determinada y única visión del mundo sobre los dominados (Apple, 1979, pág. 15; Giroux, 1981, pág. 17) (Bonel, 1989: 145).

⁵ La historia del currículum como campo académico no surgió de la nada, sino de un entorno institucional presente en universidades y centros de enseñanza superior, normalmente en los departamentos de Currículum e Instrucción (o similares), que aparecieron en los pasados años sesenta y setenta en las universidades, en el contexto de la formación de los profesores. Estos departamentos nacieron como resultado de la denominada construcción del currículum, o estudios curriculares, y la evidente búsqueda de una teoría del currículum, en continuo auge desde las décadas de 1920 y 1930, lo cual marca una diferencia fundamental entre el debate americano y europeo sobre la educación y la escuela. En Europa, el debate se centró principalmente en la didáctica de las distintas materias disciplinares (Gundem, 2000; Autio, 2006; Lundgren, 2015). (Tröhler, 2017:204)

desde el currículo escolar una función de reproducción y cultural, que interiorizan desde el desarrollo de la clase como el hábitus.

Se reconoce la importancia del surgimiento de nuevos aportes teóricos asociados al estudio del currículo, reconociendo estudios centrados en explicar los hechos de las formas de organizar el currículo, en donde Apple (1986), expone su interés en explicar ¿Por qué ese conocimiento es considerado importante y no otro? Sus aportes permiten hacer la configuración de la historia de las disciplinas escolares, reconocer el cambio y sentido de los contenidos, intensidad horaria e incluso la fusión y desaparición del currículo escolar, ya sea por algunas se unen con otra disciplina o simplemente hay un reemplazo directo por una nueva disciplina cuando no logran mantener sus retóricas legitimadoras (Goodson, 2000).

Un acercamiento al estudio de las prácticas de enseñanza desde las teorías críticas, en el caso de las ideologías dominantes; se expone en el texto *Ideología y currículo* (Apple, 1986), donde se revisa y exponen las relaciones sociales de clase, la importancia de las relaciones de género y raza en el proceso de reproducción cultural y social, promovidas desde el currículo. Esto se complementa con las ideas de Goodson (2000), al resaltar que las disciplinas escolares, los contenidos implícitos en cada una de ellas poseen una serie de conceptos, temas y problemas que permiten abordar diferentes problemas que se consideran propios del saber específico mismo (Chervel, 1998).

Se reconoce la importancia de las teorías de la reproducción centradas en analizar el problema de cómo funcionan las escuelas en beneficio de la sociedad dominante como su tema central; explicando cómo el poder es un elemento de mediación entre las escuelas y los intereses del capital. Se reconoce, además que estas teorías enfocan su análisis en cómo las escuelas utilizan sus recursos materiales e ideológicos para reproducir las relaciones sociales y las actitudes necesarias y con ello sostener las divisiones sociales del trabajo, que se requieren en la existencia de las relaciones de producción (Giroux, 1992: 105).

El recorrido hecho, aporta elementos teóricos que, desde la perspectiva sociológica aporta un enfoque sobre el funcionamiento actual de las instituciones escolares, arguyendo

que estas requieren cambios, como también la aplicación de nuevas prácticas sociales y culturales de impacto que promuevan actitudes críticas y reflexivas sobre el papel y trabajo que cumplen los docentes en la sociedad. Al respecto, Apple (2008) señala qué

Conforme empezamos a entender de qué modo actúa la educación en el sector económico de una sociedad a fin de reproducir aspectos importantes de la desigualdad, vamos también descubriendo una segunda esfera de importancia en la que opera la enseñanza. Pues lo que la escuela conserva y distribuye no es sólo propiedad económica, ya que también parece existir una propiedad simbólica —capital cultural—. De este modo, podemos empezar a obtener ahora una comprensión más completa del modo en que las instituciones de conservación y distribución de la cultura, como las escuelas, crean y recrean formas de conciencia que permiten el mantenimiento del control social sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación (Apple, 2008: 13).

El papel de la escuela y sus funciones al servicio del modelo dominante es un tema sobre el cual emergen las miradas emancipadoras y con ello modelos alternativos de las prácticas educativas. En este contexto Giroux (1992), se convierte en un referente de interés, y en su texto *Teoría y Resistencia en Educación*, resalta que “Hemos sido testigos de las explicaciones estructuralistas que enfocan problemas amplios relacionados con los determinantes sociales, económicos y políticos de la educación y que han apuntado hacia la acumulación del capital y la reproducción de la fuerza de trabajo (pág. 23).

El autor llama la atención e interés por estudiar el sentido del papel y la relación dominante del Estado sobre el manejo del currículo escolar; ejerciendo una acción especial al considerar a las escuelas como un "aparato ideológico del Estado", cuya función fundamental es la de constituir las condiciones ideológicas para el mantenimiento y reproducción de las relaciones de producción capitalistas, esto es la creación de una fuerza de trabajo que pasivamente obedece a las demandas del capital y de sus instituciones (Giroux (1992).

Estos aportes teóricos aportan elementos al debate y estudio de las instituciones escolares en Colombia, demostrando que los procesos de enseñanza tienen una marcada presencia del interés del Estado con implementación de las reformas educativas. Al respecto Popkewitz (1991), expone que el manejo de los individuos por parte del Estado es uno de los intereses en la formación ciudadana, como también el establecimiento de un sistema político

cultural que actúa desde las escuelas desde las disciplinas escolares, haciendo un control del manejo del saber escolar desde el currículo.

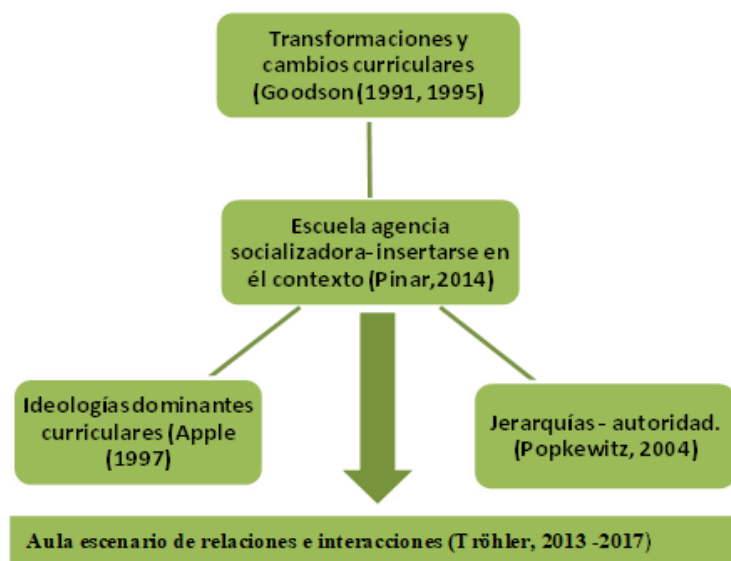
Estos planteamientos se convierten en un soporte esencial para reconocer desde la revisión documental de los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje, poder entender y establecer un sistema de moldeamiento y formación que están direccionadas desde las reformas curriculares, al modelo e interés de la enseñanza de la geografía escolar. En lo que Popkewitz (1990) define como un cambio pedagógico hacia un individualismo posesivo, dentro del cual la inteligencia, el carácter, el rendimiento y la moralidad son tratados como “hechos objetivos” identificables y medibles independientemente de toda relación con la comunidad que los crea y los define (Quiroz &Taborda, 2014: 75).

El trabajo entonces se centra en interpretar los cambios curriculares y las reformas políticas, exponiendo los procesos y acciones que se establecen para la llegada de un sistema de contenidos, estrategias y formas de evaluación, que impactan el mundo escolar desde las prácticas de enseñanza. Todos estos referentes teóricos nos inducen a plantearnos una serie de preguntas e inquietudes que marcan el desarrollo del trabajo de campo, para establecer hasta donde los docentes han asumido esos cambios, como también el sentir y pensar que tienen los docentes de sus procesos de enseñanza; requiriendo hacer el reconocimiento de un mundo de complejidades que se deben abordar desde la cotidianidad.

En este contexto, se reconoce que el estudio y comprensión de las prácticas de enseñanza requiere indagar la relación del contenido escolar como algo fijo (currículos prescritos) y los problemas de comprensión como un hecho estrictamente individual atribuible al alumno en la mayoría de los casos, o al tipo de explicación o actividad que genera el docente (Popkewitz,1994). Así mismo analizar las relaciones entre el saber y las instituciones en los distintos marcos históricos cómo ayudan a comprender e interpretar las prácticas educativas como prácticas sociales y no como fenómenos individuales (Popkewitz, 1994).

Todas estas explicaciones teóricas son de importancia para el análisis de los cambios curriculares, la comprensión del sentido político, ideológico que asume el currículo y el papel del docente en el desarrollo de las prácticas de enseñanza. Es un debate amplio que permite generar nuevos conocimientos hacia la búsqueda de la innovación y transformación de las disciplinas escolares; y para el caso del presente trabajo la importancia de la educación geográfica en la formación ciudadana. A continuación, se presenta una relación esquemática sobre el cual se puede comprender los aportes de teóricos de la sociología del currículo en el estudio de la definición de la organización, planificación y llegada de los contenidos al aula desde las prácticas de enseñanza de la geografía escolar (Ver figura 4).

Figura. 4. Las prácticas de enseñanza desde la sociología e historia del currículo



Fuente: Elaboración propia, 2022

De acuerdo con la figura anterior, la escuela se puede estudiar desde la sociología e historia del currículo como una institución que cumple una tarea de socialización hacia la emancipación, es una propuesta para la innovación y renovación que implica a criterio de Giroux (1999) que los docentes estudiantes y actores educativos promuevan la transformación y búsqueda de un currículo contrahegemónico, en contra posición con las ideologías hegemónicas y dominantes impuesta desde las políticas estatales. En este sentido

Kemmis (1993), expone que la teoría curricular crítica asume un modelo coherente hacia la transformación de las prácticas tradicionales teniendo presente que:

La teoría crítica del currículum implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el razonamiento dialéctico. Y se rige por un tipo diferente de intereses: lo que Habermas (1972, 1974) describe como un “interés emancipador” ... Este interés emancipador proporciona a la teoría crítica del currículum, una metateoría distinta de las empleadas por las teorías técnicas y prácticas (una perspectiva diferente de la relación entre la teoría y la práctica). Dado su interés por la emancipación y su especial forma de razonamiento, la teoría crítica del currículum adopta una forma diversa de las otras teorías: la “crítica ideológica”. (p.80)

Se aprecia según lo planteado que el sentido emancipador, expone que la teoría curricular crítica aporta elementos conceptuales y prácticos para consolidar una perspectiva distinta de la práctica docente y las políticas curriculares del Estado. Estos referentes ofrecen una mirada crítica y reflexiva, hacia la construcción de nuevos modelos y diseños curriculares coherentes con las realidades locales y con ello su sentido ideológico, práctico y reflexivo; al respecto Giroux (1992).

Lo expuesto por Giroux (1992), infiere entender que se deben propiciar nuevos conocimientos encaminados a la búsqueda de un modelo de enseñanza preocupada por el sujeto, sus intereses y formas de rompimiento del modelo dominante, abordar lo social como algo construido por actores, desde de la cotidianidad, lo vivido, como elementos que están ligados a la existencia de cada individuo. Se debe resaltar que el estudio de la configuración social de las prácticas de enseñanza desde las escuelas coadyuva a la consolidación de sujetos transformadores, emancipadores y promotores de la organización social; teniendo presente qué:

La escuela es la agencia socializadora de mayor envergadura después de la familia. Lo que sucede en ella no puede ser ignorado. Pero lo importante en este análisis consiste en colocar el rol ideológico de la escuela en el marco del conjunto de procesos ideológicos que tienen lugar en la sociedad (Tedesco, 2005: p.22).

Según el autor, desde la escuela posee una funcionalidad de interés no sólo para el estado sino también para la Familia, planteamientos pueden ser estudiados según Meyer y Ramírez (2002) desde la funcionalidad y singularidad presente en los sistemas educativos que tienden a guardar similitudes con los otros a nivel internacional. Así mismo para

comprender los desafíos del currículo en el contexto de la educación contemporánea, la escuela está sujeto a un mundo de cambios, de allí que después de la pandemia del Covid-19, se afirme que “las escuelas están en crisis y también lo están las personas que se encuentra a cargo de ellas”; y gran parte de su crisis está afecta por los diferentes desarrollos curriculares “muestran un notable grado de homogeneidad en todo el mundo” (Meyer, 1992: 2). En este sentido, la relación entre la escuela y vida cotidiana es algo compleja, y desde los aportes de la sociología crítica, es importante reconocer que:

Apple (1979; 1982), parte de historias, de problemas, de la realidad; allí se aloja la génesis de sus preocupaciones. Escribe sobre la política real, de la gente real, en instituciones reales, porque la vida real es donde empiezan, terminan y vuelven a empezar la dominación y la lucha. Realiza análisis concretos, de situaciones concretas, y desde ahí construye el conocimiento necesario para la comprensión de lo que vive, ve, escucha y siente (Wanschelbaum, 2018:112).

Los planeamientos expuestos permiten entender la escuela es mundo complejo; y desde la Teoría Crítica, se hacen cuestionamientos sobre las prácticas de enseñanza, con el propósito de buscar alternativas contra la desigualdad, que actúa sobre lo que hacemos y pensamos dentro y desde la escuela. Apple (1979) en sus obras: *Ideología y Currículo y Educación y Poder* (1982); en *Ideología y currículo*, sostiene la tesis que el Estado ejerce una gran influencia en la distribución del conocimiento oficial, esto lo corrobora Tadeo Silva (1999), al exponer que “la escuela simplemente transmite y distribuye el conocimiento que es producido en otro lugar” (p.24).

Se va asumiendo que el estudio de lo que pasa en las prácticas de enseñanza está asociado a un juego de intereses que se refleja en las prácticas de enseñanza; en este sentido Apple (1987), nos invita a reflexionar y ser más sensibles sobre la vida cotidiana en las aulas, sobre lo que se enseña en la escuela y su intensión ideológica; como también, la búsqueda de formas de resistencia contra el neoliberalismo y su pensamiento hegemónico; analizando las estructuras y las relaciones entre educación, economía, gobierno y cultura que controlan y logran en consecuencia una actividad democrática.

Se reconoce que lo expuesto y analizado en las escuelas, tiene un punto de reflexión hacia la emancipación, desde las teorías de la sociología de la educación; en este sentido,

Brígido (2005) explica que “la sociología es la única ciencia que puede estudiar los hechos sociales, la verdadera ciencia de la educación no es la pedagogía, como se sostenía hasta ese momento, sino la sociología, y se propuso crear esa disciplina nueva que Durkheim denominó Ciencia de la Educación” (p. 37).

Desde esta perspectiva, la sociología de la educación ha desarrollado teorías que la explican la educación como un fenómeno social, exponiendo que desde las escuelas se desarrolla todo un sistema de ideas, conceptos y demás valores que forman y estructuran los individuos para vivir en sociedad, en especial la presencia de las disciplinas escolares. Se debe reafirmar que las teorías críticas indican que cada una de las posturas teóricas orientan el currículo y las condiciones de emergencia particulares permiten ver algunas transformaciones en el uso del currículo (Popkewitz, 1994).

Se van encontrando aportes interesantes para interpretar las prácticas de enseñanza, como una categoría de importancia dentro del contexto de las teorías curriculares, entendiendo lo que pasa en el aula, generado algunas reflexiones que expliquen el desarrollo y consolidación de las disciplinas escolares en el currículo, y con ello entender la historia social del currículo (Goodson, 1985). En este sentido, los aportes teóricos en el campo de la Historia Social del Currículo de Ivor Goodson (1991), hacen una exposición de la tradición sajona; y en especial una amplia reflexión de la historia del currículo y constituye un punto de referencia para otros autores y trabajos que en Iberoamérica empezaron a concentrar su interés en la manera como llegaban las disciplinas científicas a hacer presencia en los planes de estudio de las escuelas (Sánchez, 2012: 21).

Lo expuesto va en concordancia con los objetivos y el problema de investigación, y en el marco de la bibliografía identificada resultan interesante los aportes de André Chervel (1991), en su texto *Las Disciplinas Escolares*; explicando que se debe tener presente el origen, función y funcionamiento de los saberes que una disciplina transmite. Aclarando que esa función indica las finalidades que se le han asignado, mientras que el funcionamiento, sugiere una mirada a largo plazo, permitiendo entender que las disciplinas escolares están constituidas “por una combinación, en proporciones variables según los casos, de diversos

elementos: una enseñanza de exposición, ejercicios, prácticas de motivación e incitación al estudio y un aparato docimológico” (Chervel, 1991 cit. por González, 2017: 749).

Al estudiar los cambios que se generan con las reformas curriculares en Colombia, en el campo de las disciplinas escolares en el área de las Ciencias Sociales, se resalta la presencia de algunos contenidos que fundamenta la importancia de la disciplina en el currículo escolar; estas juegan un papel trascendental en la transmisión cultural, que desde la secuenciación del currículo se transmite en cada uno de los ciclos de formación. Las cuales pasan de una generación a otra; y donde el docente debe recurrir a planear y desarrollar procesos pedagógicos y didácticos que garanticen la articulación de los procesos de acuerdo con los diferentes propósitos de las disciplinas dentro del currículo escolar.

Se reconoce con estos aportes que las teorías revisadas ofrecen planteamientos y enfoques que favorecen la comprensión y análisis de las prácticas de enseñanza a partir de los elementos que intervienen en el desarrollo de las mismas, sus orientaciones y procesos que permiten entender sus componentes y reconstruir sus manifestaciones más comunes; en lo que Viñao (2002), denomina como La cultura escolar; donde es importante identificar los hechos recurrentes, como aquello que aparece en el quehacer cotidiano con el docente y ponen en evidencia la necesidad de plantear y consolidar buenas prácticas de enseñanza en el marco de las realidades que viven las escuelas.

El autor sostiene que la cultura escolar presenta pautas que orientan el estudio de las prácticas de enseñanza, analizando lo que pasa en el aula, comprendiendo algunas funciones al interior de las instituciones escolares, enfatizando en lo disciplinario, los mecanismos de organización y racionalidad escolar, y como instrumento de control externo a la escuela (Viñao, 2002). Estos rasgos distintivos permiten estudiar la trazabilidad del saber en las aulas escolares, revisando y analizando las pautas de la organización, desarrollo y seguimiento a los procesos que desarrollan los docentes asociados a su cultura escolar.

Es importante reconocer que los aportes de Antonio Viñao (2002), definen la posibilidad de identificar las causas e intereses que caracterizan las prácticas de enseñanza a través del

tiempo. Sus teorías argumentan que la cultura escolar expone las funciones de socialización, formación y transmisión de conocimientos propios de las disciplinas escolares dentro del currículo escolar. Estos aportes de son de interés para el estudio del problema, al considerar que las prácticas de enseñanza se dan en la medida se consolidan como una construcción social del currículo, en donde la organización de la planeación de las disciplinas escolares es un proceso que consolida una cultura escolar.

Como se ha evidenciado, las disciplinas escolares dentro del currículo escolar requieren cambia y se transforma, por lo que se requiere buscar alternativas de cambio para resignificación de las prácticas de enseñanza, teniendo presente que en el mundo escolar se evidencian formas de resistencia a los cambios de los modelos emergentes; caracterizándose la presencia de procedimientos, pautas, hábitos sedimentados en sus estructuras a lo largo del tiempo y con ello modelos tradicionales (Viñao, 2002).

Se aprecia que la sociología de la educación aporta elementos para estudiar la cultura escolar, en especial la forma como evolucionan o se transforman el sentido de las disciplinas escolares, a partir del desarrollo y consolidación del currículo, en un mundo complejo que se requiere renovar el sentido e importancia que tienen las disciplinas para conectarse con los problemas de la vida cotidiana que afecta a las escuelas. Se reconoce que la geografía como disciplina escolar del área de las ciencias sociales, puede ser estudiada desde la historia social del currículo, no solamente se puede reconocer cómo se ha consolidado como una la cultura escolar (Ver figura 5).

Figura 5. Aportes teóricos al estudio de las prácticas de enseñanza desde la sociología del currículo



Fuente: Elaboración propia, 2022

Lo resumido en la figura anterior, se entiende la articulación entre la Historia social del Currículo, La Historia de las Disciplinas y la Cultura Escolar, reconociéndose que existe un corpus teórico que ayuda a comprender las decisiones e intenciones que se tomen en la articulación del currículo con las prácticas de enseñanza; en donde la sociología del currículo y las teorías de las resistencias fundamentan el sentido de las pedagogías críticas, resaltando los trabajos de Michel Apple en los trabajos sobre, Ideología y currículo (1986); Educación y poder (1987); Escuelas democráticas (1997) y Política cultural y educación (1996).

Ahora bien, la resignificación de las prácticas de enseñanza debe considerar en esta línea de análisis, los aportes de Gimeno (1999; 2000); Giroux (2003); Freire (2004), McLaren (2013), quienes esbozan algunas posturas que permiten aproximar a los docentes y estudiantes hacia la búsqueda de una educación para el cambio social, mejorando la relación de la escuela y la comunidad, consolidando formas de pensamiento para actuar sobre su contexto. Estos aportes brindan una claridad conceptual y epistemológica, aproximándonos a analizar a profundidad las categorías relacionadas con las prácticas de enseñanza; descubriendo un marco de tensiones e irrupciones al interior de las instituciones escolares.

A modo de cierre, se reconoce que la intención expuesta por los autores referenciados, ayudan a reconocer las etapas y problemas que fundamentan el sentido de las reformas curriculares en Colombia y cómo estas llegan al aula de clases; como también, establecer que “resulta interesante examinar algunos de los modelos corrientes de organización del currículo, especialmente para determinar aquello inherente a la estructura que, o bien permiten o eviten cumplir con los criterios para un buen currículo y cómo resuelven estos modelos los problemas de organización” (Taba, 1974:6).

2.2.2.1. Las prácticas de enseñanza: tensiones y posibilidades de transformación desde el currículo escolar

El estudio de las fuentes bibliográficas realizando en el desarrollo del presente Capítulo, permite afirmar que existe toda una producción de teorías curriculares que surgen de las reflexiones, razonamientos, argumentaciones y juicios que hacen algunos pensadores sobre los hechos y situaciones que permiten describir que se hace en la escuela, qué se enseña, para qué; buscando explicaciones coherentes y profundas de esas realidades generándose posiciones que se convierten en discursos dominantes que se definen como teorías (Sacristán, 1998).

Ahora bien, los objetivos de la tesis se centran en entender la configuración del desarrollo de las prácticas de enseñanza, en especial las tensiones y las posibilidades que se pueden identificar para lograr la transformación desde el currículo escolar. Esta labor parte de la identificación y análisis de algunas teorías sobre las prácticas de enseñanza en el campo de la investigación educativa; al respecto Tadeu de Silva (1999), reconoce que se debe comenzar por suponer que existe una serie de discurso “allá afuera”, que requieren ser descubiertos, descriptos y explicados; esta aproximación promueve asumir una posición epistemológica sobre el estudio del currículo, teniendo presente que:

[..] un discurso sobre el currículo –aquello que, en otra concepción, sería una teoría- no se restringe a representar una cosa que sería el “currículo”, que existiría antes de ese discurso y que está allí, a la espera de ser descubierto y descripto. Un discurso sobre el currículo, aunque pretenda sólo describirlo “tal como él es realmente”, lo que efectivamente hace es producir una noción particular de currículo. La supuesta descripción es, efectivamente, una creación.

Desde el punto de vista del concepto pos-estructuralista de discurso, la “teoría” está involucrada en un proceso circular: describe como un descubrimiento algo que ella misma creó. La teoría primero crea y después descubre, pero, por un artificio retórico, aquello que ella crea termina apareciendo como un descubrimiento (Tadeu de Silva, 1999: 4).

Estos argumentos denotan que los discursos y modelos teóricos del currículo, muestran el recorrido sobre la historia social del currículo y las disciplinas escolares, aportando elementos al debate que emergen con las denominadas teorías crítica; de gran interés para el análisis del currículo escolar, sus reflexiones ayudan a entender la relación entre educación y el currículo y su impacto en las prácticas de enseñanza; resaltándose autores, como Gimeno (1999), Giroux (2003), Freire (2004), McLaren (2013), y Apple (1989, 1996).

Estos planteamientos, permiten entender el sentido político e ideológico del currículo, como un escenario en donde salen a relucir los diferentes intereses del Estado y su esquema de intervenir sobre la sociedad, explicando por qué y que enseñar; y desde allí conocer y explicar el significado político de la escuela (Goodson, 1995). En la búsqueda de esa explicación debe analizar si existe una coherencia entre el currículo prescrito y el currículo realizado, develando las relaciones de poder que marcan la funcionalidad del currículo y el papel que adquieren cada una de las disciplinas escolares.

Se debe considerar que la realidad social y política que viven los países latinoamericanos, permiten entender que el modelo económico neoliberal por imponer una institución socializadora de sus ideas y propósitos, impulsando reformas y proyectos de escolarización bajo unos parámetros que salvaguardan sus intereses, y uno de esos elementos lo constituye la consolidación de un currículo oficial que promueve la formación de un modelo de sociedad ligada a sus intereses de “fuerzas mundiales” ocultas en los Estados-nación, los diferentes desarrollos curriculares “muestran un notable grado de homogeneidad en todo el mundo” (Meyer, 1992: 2 cit, Tröhler, 2018:207).

Al interior de las instituciones escolares es posible distinguir dos modelos o teorías que orientan la explicación del desarrollo curricular que debe la presencia de las reformas

y esquemas hegemónicos sobre los cuales se puede dimensionar el proceso de cambio entre los esquemas tradicionales y la emergencia de las posturas críticas, teniendo presente que:

Es precisamente la cuestión de poder la que va a separar las teorías tradicionales de las teorías críticas y pos-críticas del currículo. Las teorías tradicionales pretenden ser apenas eso: “teorías” neutras, científicas, desinteresadas. En cambio, las teorías críticas y las pos-críticas argumentan que ninguna teoría es neutra, científica o desinteresada, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder (Tadeu de Silva, 1999).

Estos planteamientos nos demuestran que la búsqueda y consolidación de nuevos discursos fundamentados en la mirada crítica del currículo, favorecen el estudio y reconstrucción histórica sobre las reformas curriculares, como es una opción interesante para demostrar la presencia de discursos didácticos y pedagógicos que marcan el interés y finalidad política en la organización de un modelo de planeación y gestión del currículo en las escuelas. Al respecto, se debe tener presente lo expuesto por Ferrer (2004), así:

En primer lugar, se ofrece un recuento de tipo histórico y secuencial de las políticas curriculares en tiempos de reforma. Esa secuencia histórica está organizada según un esquema conceptual de currículum prescrito, implementado y logrado. En segundo lugar, se realiza un análisis crítico de los procesos de desarrollo curricular, tomando como referente teórico principal la diferencia entre el modelo burocrático de gestión curricular y un modelo centrado en el compromiso político y profesional por el logro de las metas curriculares oficiales (Ferrer, 2004: 12).

Estos aportes demuestran que las tensiones que se suscitan en las prácticas de enseñanza se pueden comprender revisando el desarrollo histórico del currículo, y cómo las teorías críticas demuestran los intereses presentes en el marco de las reformas, en donde el Estado define la política educativa encarnada en el currículo oficial. Estas reformas reconocen la función reproductora y legitimadora de las escuelas, marcando al interior de las aulas tres escenarios que se articulan desde el proceso de escolarización: el currículo prescrito, currículo oculto y el currículo enseñado (Gimeno, 1988).

El estudio de las prácticas de enseñanza tiene como finalidad develar la forma en se articulan o alinean el currículo prescrito, currículo oculto y el currículo enseñado, es decir la configuración presente en los procesos y actividades que garantizan la trazabilidad entre el currículo prescrito y enseñado. Por lo tanto, se puede encontrar el sentido que los docentes asignan a este propósito. En este sentido Goodson (1991), sostiene que el currículo se concibe

como una construcción social, apoyada en los modelos e intereses de dominación de la sociedad, e interviniendo en lo que debe enseñarse o no, aplicando un sentido práctico y político a la escuela, con la organización e imposición de los contenidos que se deben manejar, sentido que debe entenderse como "... un sistema para la enseñanza de masas, destinado a ser administrado por burocracias locales y nacionales" (p. 61).

Se demuestra de esta forma que el currículo escolar juega un papel interesante en las prácticas de enseñanza, es un campo de estudio para analizar y reflexionar sobre las teorías o concepciones que se han generado sobre el currículo, sino que además se puedan ahondar la coherencia que debe existir entre las políticas educativas, prácticas de enseñanza y realidad vivida. (Sacristán, 1998). Esta realidad se convierte en punto de reflexión académica para proponer nuevas miradas que se articulen a las prácticas y referentes curriculares preexistentes (Terigi, 1999)

Con el análisis de la historia del currículo, se tiene un soporte teórico para la investigación de las prácticas de enseñanza y con ello entender como al interior de las escuelas con las reformas educativas se impone un currículo estandarizado, aceptado y reconocido por los gobiernos o estados a través del currículo oficial. Un referente que ayuda a la interpretación de los intereses marcados en el currículo, lo hace Apple (1996), en su texto *Ideología y currículo*, expone la necesidad de impulsar en los educadores el interés por lo que sucede en la vida cotidiana en las escuelas; orientado a “problematizar, estudiar y analizar, por hallar modos de lucha contra un poder desigual que impregna todo lo que pensamos y hacemos en nuestra cotidianidad, desde lo que enseñamos en las escuelas, y las formas en que lo hacemos” (Wanschelbaum, 2018: 111).

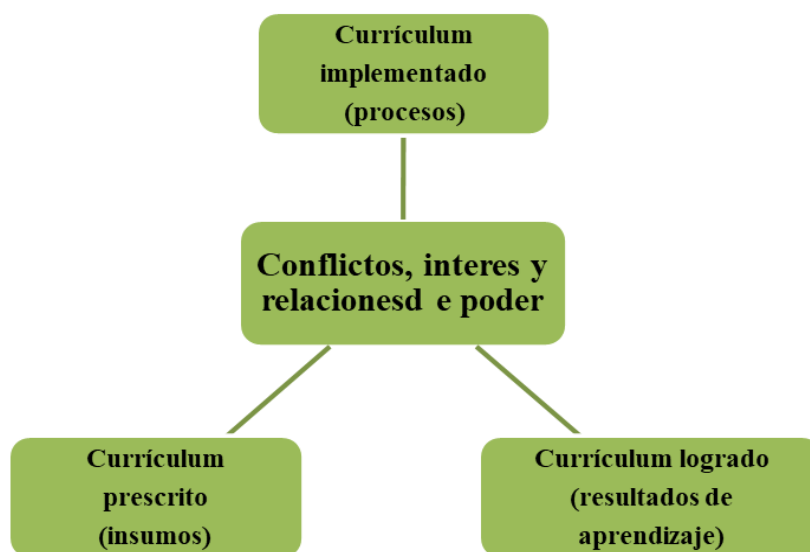
Este tema se puede entender siguiendo los aportes de Giroux (1992) en su obra *Teoría y resistencia en la escuela*, consolidando las bases del radicalismo educativo, desarrollado aportando elementos de análisis que tratan de develar, las ideologías e intereses inmersos en los sistemas de comunicación en forma de códigos y rutinas que caracterizan la vida diaria en las escuelas. En este sentido, se recuerda lo que Jackson (1990) expone como currículo oculto y Eisner (1979) como currículo nulo; analizando las realidades escolares que están

asociadas a una serie de particularidad y singularidad presentes en los temas estudiados. Se debe tener presente que existen otros hechos en donde es sólo el docente quien educan, y que hay realidades (currículo oculto) que pueden marcar un mundo de relaciones de poder, conflictos e intereses presentes en las aulas escolares (Stake, 2005).

De allí que para analizar lo que se sucede en el aula, Gimeno (1995), en su obra *El Currículum: una reflexión sobre la práctica* plantea la idea de concebir éste como una construcción cultural que estructura la forma de organizar y desarrollar las prácticas educativas. Agrega, además que este posee diversas formas para presentarse en el aula, bajo las modalidades del: Currículo prescrito, el Currículo presentado a los profesores, el Currículo moldeado por los profesores, el Currículo realizado, el Currículo en acción y el Currículo evaluado (Ver figura 6).

Ahora bien, uno de los propósitos del trabajo se centra en comprender la trazabilidad del saber geográfico en las aulas, para lo cual se requiere analizar los procesos que se articulan entre el currículo prescrito y el currículo práctico; en este sentido, Posner (2005), propone que el currículo oficial documenta el alcance, secuencia, programas de estudio, guías curriculares, estándares y lista de objetivos, con el propósito de proporcionar a los profesores una base para planear lecciones y evaluar a los estudiantes y ofrecer a los directivos una referencia para supervisar a los profesores y responsabilidades de sus prácticas y resultados. Así mismo, el currículo operativo conlleva estudiar lo que el profesor realmente enseña y cómo comunica su importancia al estudiante.

Figura 6: Trazabilidad del saber desde los componentes curriculares



Fuente: Elaboración propia con base a Gimeno, 1988.

En la figura anterior, se encuentran tres escenarios importantes para estudiar las prácticas de enseñanza; analizando la organización que el currículo escolar conlleva a “desentrañar la relaciones, conexiones y espacios de autonomía que se establece en el sistema curricular es condición sine qua non para entender la realidad y para poder establecer un marco de política curricular diferente para una escuela y una época distinta. (Gimeno, 1995:121).

Un aspecto para resaltar, en el currículo prescrito, es la posibilidad de estudiar la coherencia entre los fundamentos propuestos por el Estado y lo que se espera desarrollar y alcanzar en cada una de las instituciones escolares, entendiendo que este define los fines, metas, y objetivos que se pretenden alcanzar las competencias del modelo de sociedad proyectado. Al respecto Díaz-Barriga (2003), reconoce que la formación por competencias conlleva a intervenir socialmente desde la educación, partiendo de la solución de problemas sociales, su comprensión, interpretación y apropiación desde un punto de vista crítico.

De acuerdo con lo anterior, comprender lo que pasa en las aulas de clase, requiere revisión de las modalidades del currículo, buscando analizar la coherencia y cohesión entre

cada una de ellas, como formas de expresión de la trazabilidad del saber en el aula escolar. Conociendo la importancia que los docentes dimensionen y pongan en práctica de los procesos de planeación y desarrollo didáctico que implica lo macro, los meso y lo micro en la enseñanza (Gimeno, 1995).

En este sentido, se establece que las teorías o enfoques curriculares definen elementos conceptuales para entender la organización del quehacer pedagógico en el aula, definiendo el sentido que direcciona la teoría y la práctica, como también los procedimientos, estrategias, orientaciones o métodos que debe desarrollar el docente para lograr el aprendizaje que requieren los estudiantes; en este sentido, se reconoce que la educación es una actividad crítica encaminada al análisis de la realidad desde el aula (Apple, 1996).

Por ello Giroux (1990), establece que la educación no debe quedarse en describir el mundo sino transformarlo; sino que además propender por la búsqueda de esos procesos de transformación, implica, además, reconocer la necesidad de estudiar el currículo escrito; teniendo presente que es un documento, importante como fuente documental que contiene elementos que consolidan la estructuración de la disciplina académica y formas de llevar el proceso de escolarización en el aula (Goodson, 1991).

Se entiende que el estudio de las prácticas de enseñanza, las características del grupo de estudiantes influyen en la organización y desarrollo de las actividades a implementar. En este sentido, el análisis de la implementación del currículo involucra otros componentes de conductas y valores que no son reconocidas oficialmente, pero son recurrentes por parte de los docentes y estudiantes como el currículo oculto.

El trabajo de campo conlleva a análisis curricular, como un intento por desglosar un currículo en sus componentes; examinando las partes y el modo en que se ajustan para formar un todo, para identificar las nociones y las ideas con las que se comprometen quienes diseñaron el currículo y quienes de manera explícita o implícita configuraron el currículo (Poner, 2005: 13).

En el mundo escolar, se entiende que el currículo expone el resultado esperado, los propósitos y discursos que esperan desarrollarse en el aula, y el interés que se tiene en la formación de los estudiantes. En este sentido, las ideas expuestas por Apple (1987), reafirman que desde las escuelas se puede reproducir la cultura de formación e interés laboral que espera el Estado desde el punto de vista social y económico.

Como se ha analizado, la transformación e innovación de las prácticas de enseñanza, encuentran un gran aporte en la revisión crítica del currículo, como un producto de una construcción cultural; y a juicio de Gimeno (2010), quienes actúan en su construcción y conformación son sujetos activos provenientes de un contexto social, histórico y político; en este sentido se reconoce que:

El currículum es un texto que representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. Lo cual evidencia la no neutralidad del contexto para el texto y el origen de desigualdades entre los individuos y grupos. (Sacristán, 2010: p. 15).

Cobra importancia estudiar y explicar los procesos contribuyen a la articulación del currículo prescrito, currículo implementado y currículo logrado, identificando el papel de los actores educativos en cada una de las fases, adquiriendo funciones y responsabilidades de manera directa en el desarrollo de las prácticas de enseñanza (Ver figura 6). Es importante reconocer que, desde los altos niveles del Estado, para el logro de los propósitos de la consolidación de unas políticas educativas a través del currículo prescrito, y requiere la puesta en marcha de unos procesos que el docente aplica en el logro de los resultados de aprendizajes (Gimeno,1995).

Este mundo de relaciones e intereses marcan el sentido de las reformas políticas y curriculares se centran en buscar el desarrollo de competencias, y habilidades, en dónde las instituciones educativas implementan un sistema de gestión que define los criterios y

mecanismo que garanticen la “calidad”; estos hechos definen el interés del Estado con la implementación del currículo oficial; y puede explicarse cuando se analiza la escuela como ese un lugar donde se relaciona el Estado, la economía y la cultura (Apple,1987).

Se viene comprendiendo y explicando que el análisis teórico de las ideas expuestas por Apple (2008) y Giroux (1992), exponen la educación como un instrumento que facilita la imposición y dominación ideológica, conceptualización que se fundamenta en aportes de la sociología de la educación. Apple (1987), sostiene que las escuelas son un agente primordial de la reproducción social, por lo tanto, las escuelas tienden consolidar la ideología, la cultura y el poder dominante.

Cada una de estas ideas nos índice a reconocer que en las instituciones escolares se articulan los tres escenarios expuestos en la figura 4; y desde allí se reconoce el sentido de la trazabilidad del saber disciplinar desde las prácticas de enseñanza en el aula escolar. De igual forma, su análisis e interpretación permiten evidenciar el grado y nivel de coherencia entre las políticas, lineamientos y resultados desarrollados en el currículo logrado. Kemmis, (1993) define una ruta al explicar que:

La teoría crítica del currículum implica una forma de razonamiento distinta de la técnica y de la práctica: el razonamiento dialéctico. Y se rige por un tipo diferente de intereses: lo que Habermas (1972, 1974) describe como un “interés emancipador” ... Este interés emancipador proporciona a la teoría crítica del currículum, una metateoría distinta de las empleadas por las teorías técnicas y prácticas (una perspectiva diferente de la relación entre la teoría y la práctica). Dado su interés por la emancipación y su especial forma de racionamiento, la teoría crítica del currículum adopta una forma diversa de las otras teorías: la “crítica ideológica”. (p.80)

En consecuencia y en concomitancia con lo planteado hasta aquí, estas teorías implican que las escuelas tienen la responsabilidad de formar estudiante con el conocimiento y destrezas que lo habiliten hacia una comprensión crítica del entorno espacial. Connel (1982), manifiesta que la educación tiene conexiones múltiples, para construir la idea de la emancipación humana, aunque esta se mantiene en constante peligro de ser capturada por otros intereses. Reconociéndose que la resistencia es una creación teórica e ideológica que ofrece un enfoque diferente para analizar la relación entre la escuela y la sociedad, dirigiendo

“su atención hacia las nuevas formas de entender y reestructurar los modos de la pedagogía crítica” (Giroux, 1979:151).

La apreciación anterior, permite entender que la búsqueda de prácticas de enseñanza críticas, no sólo involucra el fenómeno instructivo, sino que requiere de hacer ejercicios de identificación, registros, sistematización, resignificación, se requiere entender esos diálogos de saberes que promuevan las transformaciones escolares realizando un inventario de esos conocimientos, valorizar ese conocimiento como un verdadero diálogo de saberes presentes en las comunidades y como esos pueblos convertidos en bibliotecas vivas, y nuestros conocimientos, al entrar en un diálogo de saberes, no los deberíamos considerar antagónicos, sino complementarios (Santos, 2005:45).

Los diálogos de saberes generan la emancipación humana, requieren del análisis del impacto de la globalización, la hegemonía del capitalismo en las escuelas, como un tema que requiere del análisis y comprensión de elementos que pueden servir de base para la reformulación de las prácticas de enseñanza. Estos aportes promueven la búsqueda de nuevas prácticas, como un enfoque orientado a la reconstrucción teórica y práctica; requiriendo: “rescatar el potencial crítico del discurso educativo radical, y simultáneamente ampliar el concepto de lo político para incluir aquellas prácticas e instituciones históricas y socioculturales que constituyen el ámbito de la vida diaria” (Giroux,1999: 21).

Estas miradas sociológicas de las escuelas modernas, permiten tener reconocer que los procesos de escolarización tiene múltiples implicaciones para la sociedad; por tanto, vale resaltar que el autor citado reconoce que la escuela puede considerarse como un sujeto histórico, nacida en un momento concreto, respondiendo a unas necesidades particulares; y las dificultades que la escuela tenía para atender las necesidades que demandaba el sistema, llevó a los legisladores a poner las bases de ese modo de educación “tecnocrático de masas” (Cuesta, 2005).

De acuerdo con el análisis expuesto por el autor, se encuentran estudios que permiten la reflexión y puntos de comparación entre la realidad macro y micro; y con ello, buscar

alternativas que contribuyan al mejoramiento de las prácticas escolares. La búsqueda de propuestas innovadoras puede tener presente lo que Tadeu de Silva (1999), expone así:

El currículo es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes se selecciona aquella parte que va a constituir precisamente el currículo. Las teorías del currículo, habiendo decidido qué conocimientos deben ser seleccionados, buscan justificar por qué “esos conocimientos” y no “otros” deben ser seleccionados. En las teorías del currículo, la pregunta “¿qué?” nunca está separada de otra importante pregunta: “¿cómo deben ser las personas?”, o mejor, “qué es lo que ellos y ellas deberán ser?”. Al final, un currículo busca precisamente modificar a las personas que van a “seguir” ese currículo (p.5)

En relación con esto, las teorías de la resistencia plantean la necesidad de consolidar escuelas que reconozcan y le den sentido a los fines y propósitos de las reformas curriculares, sino también como estos se traducen en una cultura, examinando la intención del Estado por imponer modelos curriculares dominantes (Viñao, 1990; Viñao, 2006). De allí que la resignificación de las prácticas de enseñanza tiene presente los postulados de la pedagogía crítica expuestos por Freire (2005), resaltan la búsqueda de una educación para la libertad, para la formación de un nuevo hombre.

Se busca con el modelo de educación para la libertad reconocer el sentido y finalidad de las ideas y acciones propuestas desde las corrientes críticas, consolidando un sistema de ideas y pensamientos Latinoamericanos que rompan el predominio de los modelos europeos y norteamericanos en la consolidación de las teorías, conceptos y formas de entender las realidades escolares, con pensamientos bien distintos, fundados en los problemas sociales como resultados del modelo económico imperante (Martínez, 2019).

En cada uno de estos aportes, el estudio de la organización del currículo escolar, la historia de las disciplinas escolares, tienen presente que el currículo escolar, define todo en entramado de relaciones en la organización del saber expuesto en contenidos, aprendizajes y procesos de articulación entre las políticas y resultados esperados; por consiguiente, los métodos para garantizar buenas prácticas de enseñanza y la calidad del aprendizaje de los estudiantes, infiere reconocer los procesos implementados entre el currículo prescrito y el currículo realizado, como “un marco ordenador decisivo, con repercusiones muy directas sobre

las prácticas y sobre el papel y margen de actuación que tienen los profesores y los alumnos” (Gimeno, 2007: 128).

Se reconoce que todos estos planteamientos teóricos se convierten en una base de interés e importancia para analizar y explicar lo que sucede en las aulas escolares y desde los fundamentos teóricos que se han analizado, se tienen unas miradas en la búsqueda de la resignificación desde las tramas y conexiones que favorezcan la innovación de las prácticas de enseñanza requiere estudiar las dinámicas surgidas en el marco de las reformas políticas y curriculares; los cambios políticos, sociales, ambientales y económicos que afectan el sentido y mundo de las instituciones escolares, que han estado desconectadas de las realidades socio espaciales, ejercitando un cambio individual y colectivo, como también en su práctica social.

2.3. Marco conceptual

La búsqueda de explicaciones de los procesos de transformación y mejoramiento de las prácticas e enseñanza de la geografía escolar, requiere no sólo identificar los aportes teóricos y metodológicos, sino que además, comprender la fundamentación epistemológica de las categorías del tema a investigar; en especial, analizar el papel de los docentes en las aulas escolares en la búsqueda del sentido de acción y reflexión sobre el qué y el cómo enseñar la geografía escolar, tema que demanda actualmente de una educación contextualizada, mediante la aplicación de estrategias que faciliten el desarrollo de competencias que le permitan a los estudiantes hacer una lectura y comprensión del espacio geográfico.

En efecto, el mejoramiento de las prácticas de enseñanza de la geografía desde una visión crítica, requiere de acuerdo a Rodríguez (2010), una enseñanza que tenga sentido para la vida, dirigida al aprendizaje de los estudiantes, que reconozcan su contexto, utilicen los conocimientos para incidir en la búsqueda de soluciones a los problemas que afectan su territorio, logrando una formación ciudadanía activa con la acción y transformación, idea que

se convierte en los propósitos de la educación geográfica contemporánea en el currículo escolar.

El interés por interpretar, el sentido de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las aulas escolares; y desde allí exponer todo un entramado de procesos que permiten diferenciar y reconocer cómo son las prácticas, sus significados y tipología de experiencias educativas; como un tema que conlleva a revisar y reconocer la importancia de los postulados de Calmilloni (2007), Fenstermacher y Solis (1998), Litwin (2001), Sanjurjo y Rodríguez (2003), autores aportan elementos para analizar el problema de investigación.

De otro lado, se tienen presente algunas tendencias teóricas y conceptuales, que exponen argumentaciones que aporten reflexiones hacia la innovación en la enseñanza de la geografía escolar; revelando y constatando sobre qué aspectos se pueden iniciar procesos de renovación de las formas de enseñar y aprender los conceptos geográficos; en especial con las transformaciones sociales del mundo actual, en el que viven los alumnos en los albores del siglo veintiuno (González, 2014: 16).

La innovación de las prácticas de enseñanza reconocen la necesidad de implementar estrategias que favorezcan una educación geográfica de acuerdo a las necesidades del mundo de hoy; en la formación ciudadana crítica y reflexiva de los problemas que afectan a los espacios que habitan la humanidad a diversas escalas; entendido como el ideal de formación al que la enseñanza de la geografía, teniendo como eje fundamental el proceso docente, entendido como un acto consciente, sistémico e intencionado con la lectura comprensiva de los territorios a través del abordaje de contenidos geográficos donde tiene lugar el análisis de los problemas sociales relevantes que en ellos se dan (Pulgarín, 2021).

La búsqueda de la resignificación de las prácticas de enseñanza, es importante analizar algunos lineamientos expuestos por Bain (2009), quien ha dedicado su esfuerzo académico e investigativo por reconstruir algunos hechos que fundamentan el ejercicio de la docencia, por “capturar la sabiduría colectiva de algunos de los mejores profesores de

Estados Unidos, para registrar no solo lo que hacen, sino también lo que piensan, y sobre todo para comenzar una caracterización de sus prácticas (Bain, 2009: 14).

La característica de estos trabajos plantea criterios metodológicos para desarrollar desde la observación y caracterización de lo que ocurre en las aulas, hacer un ejercicio de acción reflexiva de la práctica y las buenas prácticas asociadas a las configuraciones didácticas (Jackson, 1997). El autor expone planteamientos que están enfocados en reconocer lo que hacen los profesores desde las aulas, de tal forma que se puedan identificar sus logros, como también establecer cómo estas experiencias facilitan el mejoramiento de los procesos de enseñanza (Litwin, 2016).

A continuación, se abordan elementos sustantivos de las categorías que son analizadas desde el problema de investigación, la cual se soporta en la revisión del estado del arte, resaltando las ideas teóricas y prácticas sobre la cual se cimienta el estudio del tema de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar. Por lo tanto se hace necesario seguir haciendo esa compilación y sistematización bibliográfica de una forma analítica, interpretativa y crítica de los conceptos que se consideran claves en el desarrollo de la investigación.

2.3.1. Prácticas de enseñanza

El ejercicio de la docencia implica comprender que la enseñanza es un proceso que implica el manejo, presentación y aplicación de los contenidos disciplinares en la vida cotidiana; por tanto, desde las aulas escolares se requiere innovar y consolidar estrategias que muestren la importancia de las disciplinas escolares en el desarrollo personal, favorezca la convivencia ciudadana y le permita a los estudiantes desarrollar habilidades para aprender a interpretar el espacio y darle sentido a los contenidos y conceptos en su relación continua y cotidiana para entender los fenómenos sociales dentro del contexto en que estos ocurren.

Se requiere hacer un recorrido de algunos trabajos de investigación en el escenario internacional, nacional y local, y sobre ellos hacer todo un reconocimiento de los avances e

impactos obtenidos sobre las “prácticas de enseñanza de la geografía” durante los últimos años; estos aportes son objeto de comparación e interpretación de una forma minuciosa y exhaustiva, sobre el sentido e intereses que caracterizan la enseñanza de la geografía en cada una de las realidades estudiadas.

El estudio de las prácticas de enseñanza tiene presente el interés existente por construir nuevos conocimientos que resignifiquen las prácticas de enseñanza tradicionales, bajo el modelo de una enseñanza crítica, fundamentada en la indagación, despertando la curiosidad y articulación de los conceptos a la realidad vivida y percibida. En este sentido los aportes de Kemmis (1999), se refiere a la idea de espiral de autorreflexión, focalizando su análisis en que la reflexión a través de la autorreflexión debe ser dirigida por un interés emancipador y conformado por ciclos de la planificación, acción, observación, replanificación, nueva acción-observación-reflexión.

El primer término al que cabe aludir es “enseñanza” sobre el cual Stenhouse (1989), indica que es un arte, y no puede considerarse como una rutina de gestión mecánica o ingenieril, arte en el que las ideas se experimentan en la práctica de manera reflexiva y creadora (p.66). El autor reconoce que el estudio de las prácticas de enseñanza con los docentes permite comprender y a pensar para qué enseñar hoy desde el aula escolar. Por tanto, tener un marco de referencia que nos brinde una claridad conceptual, epistemológica y metodológica sobre las categorías fundantes en el ejercicio de la investigación, requiere entender algunas dinámicas que el campo de la educación geográfica permite explicar el problema de investigación, como también los elementos para interpretar los resultados que se obtengan en el desarrollo sistemático de la investigación.

Otra aproximación al concepto de enseñanza, lo expone Fenstermacher (1989), en su texto *Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza*; sosteniendo que este es un proceso que supone la existencia de una persona en posesión del conocimiento o la habilidad intenta transmitir aquello a la otra persona. Están implicadas de algún modo, y al examinar la naturaleza de este compromiso se advierte que una de las personas sabe, entiende o es capaz de hacer algo que trata de compartir con la otra. Debe haber al menos

dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, mientras que la otra no lo posee; y el poseedor intenta transmitir el contenido al que carece de él, llegando así al establecimiento de una relación entre ambos, con ese propósito.

De acuerdo con el autor referenciado; en el campo de la docencia, coexiste una mirada ontológica que ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender. Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar (Fenstermacher,1989). La enseñanza en el mundo escolar está dada por ese interés personal, y esa intención que se tiene por explorar y reconocer la importancia del mundo del conocimiento, estableciéndose que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza.

Las prácticas de enseñanza constituyen un escenario fundamental en el análisis teórico y práctico en el marco de lo expuesto por Martínez (2012), afirmado que las prácticas de enseñanza “es donde se muestra la materialidad de los discursos, de los sujetos, de las instituciones” (p.58). en concordancia con lo anterior, las prácticas de enseñanza en el momento donde se evidencia la realización del currículo prescrito, o también donde se matizan una serie de realidades producto de la planeación y organización del profesorado.

Lo expuesto por Martínez (2012), conlleva a entender que el aprendizaje puede realizarlo uno mismo; se produce dentro de la propia cabeza de cada uno. La enseñanza, por el contrario, se produce, por lo general, estando presente por lo menos una persona más; no es algo que ocurra dentro de la cabeza de un solo individuo. El profesor más bien instruye al estudiante sobre cómo adquirir el contenido a partir de sí mismo, del texto u otras fuentes. A medida que el estudiante se vuelve capaz de adquirir el contenido, aprende (Fenstermacher,1989).

Desde las prácticas de enseñanza se pueden evidenciar las tensiones presentes en cada uno de los procesos que intervienen en la articulación de las políticas educativas y todo

aquello que se implementa en la escuela y lo realizado en las aulas por los docentes. Procesos que requieren del análisis de las intenciones, su posición política y la singularidad presente en cada una de las clases en el aula. Las prácticas de enseñanza en sí mismas encierra una complejidad que abre un abanico de posibilidades para su análisis y comprensión, pero que fundamentalmente engloba tres elementos interrelacionados como lo son maestros, saber y escuela, cimentadas en un conjunto de posiciones políticas complejas de los docentes y que, aunque sea regida desde el Estado, no se limita a lo que éste dispone (Martínez,2012).

Al respecto se debe aclarar que las tareas del enseñante incluyen instruir al estudiante acerca de los procedimientos y exigencias del rol de estudiante, seleccionar el material que debe aprender, adaptar ese material para adecuarlo al nivel del estudiante, proporcionar la serie más adecuada de oportunidades para que el estudiante tenga acceso al contenido (es dentro de esta tarea donde yo incluiría la motivación), controlar y evaluar el progreso del estudiante, y ser para el estudiante una de las principales fuentes de conocimientos y habilidades (Fenstermacher, 1989).

Se aprecia que las prácticas de enseñanza van articuladas o asociados a otros procesos que surgen en el aula de clases; en este sentido Ericksen (1978), reconoce que el aprendizaje en la clase depende en gran parte de la habilidad del profesor para mantener y mejorar la motivación que demuestran los estudiantes al comenzar el curso (p.25). Los aportes del autor permiten abordar el análisis de una de las categorías fundamentales en el desarrollo del trabajo, aclarando y contextualizando el sentido teórico y práctico de la “enseñanza”. Definiendo líneas de interés para hacer la interpretación de los elementos que se encuentran presentes en los resultados obtenidos en el trabajo del campo.

Un reconocimiento de importancia la hace Alliaud (2017) en su texto *Los artesanos de la enseñanza*, en donde se reconoce la formación de maestros como oficio; la autora enfatiza que la enseñanza siempre se da con otros y sobre otros, y hacerlo bien constituye una de las mejores recompensas para quienes tienen este oficio, exponiendo algunas definiciones de la enseñanza como artesanía.; es decir, el oficio como la habilidad de hacer algo bien por el simple hecho de hacerlo de ese modo (Sennett, 2009). A su vez, retomando

a Meirieu (2006), plantea que el acto pedagógico siempre encierra algo del orden de lo inesperado, no puede estar programado por nadie ya que a pesar de hacer todo para que se produzca no es posible desencadenarlo mecánicamente. “Enseñar hoy es aprender a permanecer en la confusión, en la imprevisibilidad, es poder pensar y decidir en contextos de cambio” (p.73). Una consideración importante del maestro artesano la plantea Sennett (2009), quien sostiene qué:

Toda artesanía se funda en una habilidad desarrollada en alto grado. De acuerdo con una medida de uso común, para producir un maestro carpintero o músico hacen falta diez mil horas de experiencia. Diversos estudios muestran que, a medida que progresa, la habilidad mejora su sintonía con el problema, como en el caso de la técnica de laboratorio que se preocupa por el procedimiento, mientras que la gente con niveles elementales de habilidad se debate de modo más exclusivo por conseguir que las cosas funcionen (pág. 17).

Es entendible, entonces, que la búsqueda de procesos que garanticen cambios en las prácticas de enseñanza tiene presente que el oficio del docente en formación no sólo requiere aprender sobre la enseñanza sino a enseñar. De otra parte, se requiere experimentar situaciones específicas de formación como lo es el encuentro entre novatos y experimentados, creando y recreando formas que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica. En este sentido, expone la práctica como espacio privilegiado para transmitir el oficio de enseñar e invita a pensar qué y cómo se transmite.

Según la revisión bibliográfica, la intención de renovar las prácticas de enseñanza necesita del análisis del conocimiento teórico y del desempeño, con el propósito de obtener mejores resultados en la organización e implementación de actividades en la búsqueda de una práctica que logre una coherencia de procesos y llegada del saber al estudiante. Giroux (2004), explica la complejidad y el impacto de los discursos enmarcados en las prácticas de enseñanza de los docentes en las escuelas, tanto así, que suponen que desde estas prácticas existe un elemento de aprendizaje clave en los estudiantes, que no se limita sólo al discurso oficial, sino que traspasa el desenvolvimiento de la socialización escolar homogeneizadora en el aula a través de la práctica del docente por medio del currículo oculto.

Como se aprecia el resultado de todo lo que concierne las prácticas de enseñanza en su complejidad, tiene lugar el currículo realizado que se relaciona directamente con el aprendizaje de los estudiantes; y según Sacristán (2007), este currículo tiene unos efectos complejos bien sean explícitos u ocultos, tanto en alumnos como en los docentes, en el cual influye de manera directa el medio exterior, el contexto y la singularidad de las aulas. Estos aportes se convierten en objeto de análisis para no sólo para entender el ejercicio de la docencia, sino también, para crear espacios para la resignificación el ejercicio de la enseñanza tradicional, en la búsqueda de sujetos críticos, capaces de desarrollar competencias mejorando el convivir de una mejor manera frente al mundo contemporáneo.

Una de las autoras de reconocimiento en el tema es Litwin (2012), quien hace un análisis de las prácticas de la enseñanza, analizando y exponiendo una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren su campo de una manera particular, brindado un sentido personal, fruto de sus historias, perspectivas como también de sus limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado. El contenido práctico de las prácticas de la enseñanza a juicio de la autora equivale a preguntar qué es buena enseñanza y en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda (Fenstermacher, 1989).

En tal sentido, se establece que la enseñanza comprensiva, emerge como un tema de la psicología la preocupación por la comprensión, y que ésta, si bien guarda sentido en los diferentes campos disciplinarios, no se reduce a una disciplina cristalizada ni a un problema individual o personal del alumno (Fenstermacher, 1989). El estudio interpretativo de las prácticas de enseñanza revela por parte de los docentes su preocupación por formar ciudadanos reflexivos y críticos, y ello va de la mano con el interés por desarrollar capacidades críticas, análisis y acción, mediante acciones pedagógicas y didáctica que consolide nuevas formas de aprender para la vida.

En el estudio de las prácticas de enseñanza, con los aportes de Elliot Eisner (2002) considera que los docentes tienen un conocimiento “tácito” de la enseñanza, además de teórico, relacionado con sus propias prácticas, que es personal, intuitivo, de carácter experiencial, porque suele adquirirse en el contexto de la acción, y es de forma cualitativa (Eisner, 2002: 290). De acuerdo con los problemas observados e identificados en las aulas de clases, las prácticas de enseñanza deben cambiar su estilo; en especial, el manejo de los conceptos, la lectura del espacio geográfico a partir de sus experiencias y el análisis de los problemas que afectan su entorno.

De otro lado, se resaltan los aportes de Davini (2008), en el texto *los Métodos de enseñanza*, expone la enseñanza como una acción intencional de transmisión cultural; como una acción voluntaria y consciente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo, o por sus propios medios. Estas intenciones van doble vía: quien enseña desea hacerlo y quien aprenden desean aprender. (pág.17). La autora hace una aclaración y diferenciación entre en el campo de las prácticas de enseñanza, al identificar una tradición artesanal y de la academicista, explicando la práctica desde la tradición artesanal supone considerar la enseñanza como una tarea que se aprende practicándola, al lado de un experto, hasta llegar al trabajo autónomo.

La autora define la tradición academicista como aquella centrada caracterizar el - docente enseñante- como el enciclopédico, donde predomina una concepción de enseñanza como transmisión de informaciones y de aprendizaje como acumulación de conocimientos (Sanjurjo, 2011: 75). El sentido práctico de la enseñanza según Davini (2008), está enmarcado en promover resultados de aprendizaje y transmitir conocimientos, habilidades, capacidades y modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles, es decir hacia una comprensión de la naturaleza y de quienes aprenden.

Así mismo Davini (2008), resalta que la enseñanza como una mediación social y pedagógica entre aquello que se enseña y las características y capacidades humanas de un individuo o grupo concreto. En este sentido, el desarrollo de las prácticas de enseñanza es regulada, de acuerdo con los propósitos y fines que se persiguen, los medios de relación

escolar que se establece a través de reglas institucionalizada en las organizaciones de los planes de estudio que orientan las limitan la enseñanza y los aprendizajes. La autora estudiada considera quienes aprenden no son receptores pasivos ni simples número dentro de un conjunto de personas. Es el diálogo, los debates, los intercambios, horizontales entre los aprendices, los grupos, de trabajo activo, los que construyen la posibilidad de aprender y enriquecer los resultados (Davini, 2008:23).

En el campo de la investigación de las prácticas de enseñanza, es importante reconocer que Gary Fenstermacher (1989) es el investigador que probablemente ha contribuido a definir a la buena enseñanza. Este autor revisa y evalúa diferentes significados del concepto de enseñar: El primero involucra a la actividad mediante la cual el poseedor de un contenido se lo transmite a un receptor que no lo tiene originariamente. La segunda acepción comprende a la buena enseñanza, que es “moralmente razonable y sobre fundamentos racionales” (Fenstermacher, 1989: 149-150).

Igualmente es importante resaltar que, para Fenstermacher la “buena” enseñanza está asociada con la fuerza moral como epistemológica; así, “en el sentido moral”, la buena enseñanza consiste en acciones docentes basadas “en principios morales”, que a su vez originan acciones de principio por parte de los estudiantes. En un “sentido epistemológico” el contenido enseñado debe ser “racionalmente justificable”, a la vez que “digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher 1989:158).

La búsqueda de opciones de cambios en el campo de la enseñanza supone la búsqueda de una enseñanza para la comprensión y de acuerdo con Sanjurjo (2011), se debe partir de un currículo vinculado con preocupaciones y experiencias cotidianas de los alumnos, para llevarlos a preguntas cada vez más profundas, centrándose en temas de potencial generativo, para lo cual los contenidos deben ser a la vez interesantes para los estudiantes y para el docente y ricos en conexiones (pág. 80).

Cabe hacer una comparación con lo expuesto por Jackson, (2002), en su texto *Práctica de la enseñanza*, se refieren a los requerimientos epistémicos de la enseñanza como método,

como un modo de hacer las cosas, más que una serie adicional de exigencias, de índole epistémica, que surgen de la necesidad del docente por dominar el material que enseña. La base de que todos los docentes tienen alguna idea de lo que entraña la enseñanza en materia de método, junto con alguna noción acerca de la procedencia de ese conocimiento (pág. 18).

Todas estas características sobre la enseñanza son estudiadas bajo el modelo crítico, que lleva a los estudiantes a preguntarse y cuestionar los problemas socio espaciales, como también la presencia de problemas y tensiones contemporáneas que afectan el futuro de la humanidad, que son el resultado de algunos procesos sociohistórico donde convergen la construcción social del espacio. De allí que Jackson, (2002, planteo que hay tantas clases de docentes y tantas situaciones de enseñanza distintas que no cabe esperar una uniformidad en este ámbito (pág. 21).

Es por ello, que se hace necesario reconocer que la enseñanza crítica y reflexiva de los problemas contemporáneos de la humanidad requieren de un papel más activo del docente, y a la vez un problema que se debe resolver el campo de la didáctica, impactando en el análisis y resolución de los problemas que afectan el contexto cotidiano. Souto (1996), define que la enseñanza es mucho más que un proceso de índole técnica no puede ser aislada de la realidad en la que surge, se reconociéndola como un acto social, histórico y cultural que se orienta a valores y en el que se involucran sujetos.

2.3.2. Enseñanza de la geografía

La concepción sobre enseñanza de la geografía se considera como el substrato esencial de la investigación, y que muchas de sus nociones provienen de un campo del saber que emerge dentro de la investigación de la geografía escolar. Sus aportes son relevantes para el trabajo de investigación en la búsqueda de un sentido para enseñar geografía en Colombia, como un país de regiones, amplia diversidad de paisajes y territorios marcados por la desigualdad social, pobreza y crisis ambiental.

El estudio de esta categoría reconoce las escuelas están sumergidas en un mundo de cambios, los efectos del neoliberalismo y con ello el proceso de globalización, impactan las relaciones sociales dentro y fuera de la escuela, para los procesos de innovación, transformación económica, política y cultural que requieren de la innovación y renovación de las prácticas educativas consideradas como tradicionales. La disciplina geográfica para Souto (1988), tiene una posición tradicional, que genera una “concepción de memorizar nombres de ríos, volcanes, capitales, representar lugares en los mapas; tema que se vuelve polémico y de interés para su análisis, por tanto, hay que generar cambios paradigmáticos, y desde la indagación misma de la realidad escolar, se hacen aportes científicos sobre un nuevo enfoque que posicione las “prácticas de enseñanza de la geografía”.

La enseñanza implica la planeación, el diseño de materiales y recurso, como la búsqueda de escenarios que estimulen el aprendizaje de los contenidos y conceptos asociados a las disciplinas escolares, aplicando propuestas didácticas que garanticen una conexión y aplicación con los problemas que afectan su vida cotidiana. Se requieren cambios para la resignificación del sentido e importancia de la educación geográfica, a partir de las voces y experiencias de los actores, resolviendo tópicos relacionados con preguntas tales como ¿para qué enseñar geografía? ¿Cómo enseñar geografía? ¿Qué contenidos enseñar? ¿A quién enseñar? ¿Qué utilidad tiene la geografía en la formación ciudadana? (Cely, 2021).

La búsqueda de respuestas a estos interrogantes, invitan al análisis de la enseñanza de la geografía a partir de la visión, experiencias e inquietudes que plantean los docentes como actores esenciales del acto educativo; buscando respuestas coherentes y consistentes para la consolidación de modelos de enseñanza ajustadas a las realidades actuales, en especial la ruptura de la enseñanza tradicional de la geografía por una innovada y significativa.

Por lo anterior, desde las aulas escolares emergen nuevos enfoques a partir de la interpretación del sentido de las prácticas de enseñanza de la geografía teniendo presente que, desde el positivismo, se fundamentó el interés por la memorización, descripción, relación e integración de elementos naturales y sociales en la comprensión de la realidad geográfica. En

cambio, el sentido constructivista, se optó por la realización de preguntas sobre los hechos o fenómenos, para el aprender haciendo desde el aula (García & Rodríguez, 2011).

Se aprecian dos enfoques presentes en la enseñanza de la geografía; como también dos miradas en el estudio, análisis y comprensión crítica frente a la contextualización de las realidades vividas, es decir, un elemento clave para desarrollar procesos de emancipación y fomento el pensamiento crítico; generando un giro pedagógico, para ir más allá del manejo de conceptos, y habilidades, por un modelo con sentido crítico basado en el desarrollo de las capacidades que generen una apropiación social y desarrollo de habilidades prácticas.

En esta línea de trabajo, Xouto (2010), considera que la educación geográfica está estrechamente ligadas a la búsqueda y explicación de los factores ocultos bajo situaciones injustas del reparto de los recursos naturales o del mercado laboral. De igual forma el autor establece que la búsqueda de una enseñanza renovada de la geografía, se ha fundamentado en cuatro cartas promovidas por la UNESCO y Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para la diversidad cultural (2000), en la promoción de una educación geográfica, dedicada a mejorar la capacidad de todos los ciudadanos a contribuir a crear un mundo justo, sostenible y agradable-, pero desde el respeto a la diversidad cultural, y a los estilos de vida y contextos sociales de los diferentes pueblos del planeta Tierra.

Estos planteamientos resaltan que la enseñanza de la geografía es un tema de relevancia social, que requiere implementar una serie de dispositivos educativos que deben ser introducidos en la consolidación de una formación disciplinar coherente y armónica de las realidades percibidas y vividas en muchas regiones del mundo; ya que:

Estudiar el ambiente biofísico, sociocultural, el patrimonio ambiental, el espacio geográfico o el territorio como en ocasiones se le nombra a estos objetos de enseñanza, ya sea en el contexto de la ciencias naturales (educar-ambientalmente), o de las ciencias sociales para (educar geográficamente), recoge en ultimas, la necesidad de proponer una educación en contexto, de liderar un proceso formativo donde las áreas de enseñanza se encuentren para

complementarse y que se constituya el aprendizaje en una acción significativa (Pulgarin & Quintero, 2010:28).

Las autoras citadas reconocen la búsqueda de una enseñanza significativa, viene aportando líneas de trabajo en torno a los temas y problemas que deben ser de interés desde el aula; para Davini (2016) la formación inicial de las prácticas docentes moviliza conocimiento de otros campos curriculares a través de la participación e incorporación progresiva de los estudiantes en distintos contextos socioeducativos; es decir, “Como toda acción práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de las capacidades en las distintas dimensiones, a través del análisis, la reflexión, y la experimentación práctica contextualizada” (pág. 33).

En concordancia con lo anterior, el estudio de la enseñanza de la geografía infiere en la necesidad de hacer un reconocimiento de la fundamentación pedagógica y didáctica de los docentes, y sobre todo aquellos enfoques que le den sentido al saber disciplinar de la geografía, y ante todo para lograr desarrollar habilidades de pensamiento espacial en los niños y jóvenes. De esta manera se relaciona la formación profesional de los docentes (didáctica, pedagógica y disciplinar) y su desempeño en las instituciones escolares.

En este sentido se reconocen tendencias que sobresalen en la formación didáctica basadas en el aprendizaje significativo, el aprendizaje situado, dialógico y aprendizaje basado en problemas (ABP), como ejes interés para entender las alternativas que pueden impactar el ejercicio de las prácticas de enseñanza de la geografía en el aula, reconociendo que: “Los alumnos son “responsables de la construcción y reconstrucción de sus aprendizajes a partir de la interacción con otros y con el espacio geográfico, ya que nadie puede hacer en su lugar la actividad mental y sociocultural necesaria para ampliar sus conocimientos”(Sordo, 2010:153).

Estas tendencias pedagógicas, promueven la consolidación y desarrollo de competencias que le permitan a los niños y jóvenes responder a los retos que demanda la sociedad del siglo XXI; en especial, el manejo y aplicación de los conceptos geográficos. En

este sentido, Benejam (2010), considera que la geografía tiene dentro de sus propósitos esenciales la formación en valores y actitudes, porque ella plantea, trabaja y asume algunos debates con propuestas alternativas para la generación de un conocimiento sobre el espacio, la justicia social, el medio ambiente y la identidad cultural con un enfoque de solidaridad global.

El autor referenciado plantea que la ciencia geográfica; se preocupa por la búsqueda de alternativas sobre qué se debe enseñar y cuáles son medios que garantizan un buen proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Duran (2010), nos aclara que “La educación geográfica incluye diversas condiciones específicas que permiten a los estudiantes “aprender para la comprensión” y, con tal propósito, construir la conceptualización del espacio geográfico en sus diversas escalas y niveles de complejidad”.

Estas concepciones reafirma que la geografía, viene analizando muchos temas que afectan la disciplina en lo pedagógico, didáctico y curricular; en éste sentido, se reconoce que: “la actividad pedagógica tradicional de la enseñanza de la geografía resulta obsoleta, entre otros aspectos, porque la “explosión del conocimiento” y las renovadas formas de enseñar y aprender, están más preocupadas por el acercamiento a los escenarios cotidianos, el trabajo grupal, la elaboración del conocimientos y el desarrollo del pensamiento crítico y creativo” (Santiago, 2006:7).

Todos estos planteamientos pueden adscribirse como un cambio sustancial en el objeto de conocimiento de la ciencia geográfica; justificando la importancia de poner en evidencia los procesos asociados a la organización y planificación de la trazabilidad del saber geográfico en el capo de la enseñanza en las aulas escolares. Entendiendo que, desde allí, emergen elementos contemporáneos que se deben tener presente en la enseñanza de la geografía; como lo expresa, Duran (2010):

En la geografía como asignatura escolar se destacan, a modo de ejemplo, contenidos innovadores como: los problemas ambientales planetarios, la renovada cuestión regional en tiempos de globalización, la violencia urbana, las minorías étnicas, las clases sociales marginadas, el género, los conflictos sociales, la recuperación de centros de las ciudades, las imágenes urbanas, el sistema mundial de ciudades, las ciudades intermedias, los nuevos

espacios de consumo (shoppings), las urbanizaciones cerradas, los espacios de la pobreza, la suburbanización, los conflictos geopolíticos, la multiculturalidad, entre otros tantos (Duran, 2010: 90).

De esta manera se plantea que la geografía como disciplina ha consolidado sus fundamentos epistemológicos centrados en entender y explicar fenómenos espaciales que impactan la humanidad; por ello, se requieren de nuevas formas de pensar y actuar desde las aulas de clases, hacer de las aulas de clase un escenario de responsabilidades frente a los cambios y tendencias que se evidencian en el mundo contemporáneo, en este sentido se resalta qué:

Cómo educadores nos urgen rescatar la función mucho más trascendental y profunda de ser formadores en lugar de meros informadores, además, cuando los cambios se suceden y las innovaciones se producen con creciente rapidez no hay manera de no convertirse en un gran tamiz de información entre el mundo y los alumnos. La pregunta sobre que enseñar solo puede surgir luego de haber respondido con responsabilidad a la pregunta sobre el mundo queremos que surja de esta crisis en la que estamos inmersos” (Duran et. al, 1996: 22).

Estos planteamientos aportan argumentos para entender el sentido actual de las prácticas de enseñanza de la geografía; analizando la urgente necesidad por resignificar y hacer más significativos los recursos y métodos didácticos que se utilizan en la enseñanza, proponiendo nuevos enfoques con un sentido práctico de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos disciplinares. Igualmente desde las escuelas, se viene criticando el papel pasivo de las escuelas frente a sus realidades socioespaciales en el manejo de los contenidos por parte de los docentes, por lo que Fernández (2008) agrega que los: temas de máxima vigencia en las agendas geográficas contemporáneas y en los foros de debate social y político de nuestros países, [...] pareciera que, más bien, alimentan visiones esquemáticas y relativistas que muchas veces llegan a provocar sensaciones frustrantes en buena parte del alumnado - sobre todo entre aquellos que se encuentran en una situación económica y social desfavorecida- frente al destino inexorable que este mundo tan desigual nos depara.

Esta posición crítica exige analizar e indagar de qué forma se manejan los problemas socio territoriales que se estudian desde la enseñanza de la geografía, puesto que la escuela poco se impacta en la formación ciudadana, temática que requiere ser analizadas; puesto que

la capacidad de análisis e interpretación de los contenidos es muy superflua, ambigua y en algunos casos ausentes de las aulas. En este contexto, se afirma que la enseñanza de la geografía requiere la búsqueda de alternativas que planteen nuevos enfoques teóricos que relacionen las teorías con los ejes esenciales de la formación ciudadana, promoviendo la reflexión y acción, a través de la construcción de conocimientos con sentido crítico y transformador; por tanto “la enseñanza considerada esencialmente un actividad meramente técnica, es ahora entendida como una habilidad cognitiva compleja de resolución de problemas que requieren una toma de decisiones autónoma y una reflexión sobre la práctica” (Moral, 2000:172).

Surge una gran relevancia por entender los procesos relacionados con la enseñanza de la geografía como objeto de reflexión, estudio y debate, los cuales se han expresado en diferentes eventos académicos el sentir y pensar de los paradigmas pedagógicos de interés sobre la enseñanza de la educación geográfica, generándose la necesidad de seguir explorando en la construcción y consolidación de un marco de referencia que siga ahondado el problema de “la enseñanza de la geografía”.

Como se aprecia en esta revisión conceptual, la búsqueda de la resignificación de la enseñanza de la geografía escolar debe tener presente la importancia dentro del currículo, se reconoce que la enseñanza de la geografía escolar, en Colombia ha sufrido una serie de cambios y modificaciones curriculares que marcan el sentido de las prácticas de enseñanza y el reconocimiento de lo que significa la geografía escolar. En este sentido, la búsqueda y consolidación de propuestas que brinden a los docentes algunas alternativas a mejorar la enseñanza coherente y articulada a las realidades espaciales requiere de un docente reflexivo y analítico de su realidad socioespacial, que maneje el saber disciplinar, pedagógico y didáctico.

Se ha entendido finalmente que la buena enseñanza de la geografía requiere de un docente artesano que reconozca que las nuevas prácticas de enseñanza deben estar centrada en reconocer que desde el aula el docente es un sujeto de acción y transformación, que debe renunciar al modelo de educación bancaria, bajo la mirada crítica, que rompa con el esquema

reproductor de contenidos en las aulas escolares. (Freire,1970). La comprensión de las prácticas de enseñanza requiere buscar y plantear la construcción de nuevos escenarios para mejorar la enseñanza de la geografía escolar, implementando lo que Giroux (2006), denomina un giro a la escuela tradicional como aparato reproductor de la cultura dominante; a partir de la comprensión del sentido del cómo se aprende y cómo se enseña en las aulas escolares. Dejando a un lado el papel de la cultura dominante asociado al modo de producción capitalista. El docente debe asumir un compromiso hacia la transformación, y como la posición crítica conlleva a la búsqueda de nuevos valores y principios ciudadanos que rompan con el proyecto educativo promovido con la modernidad.

Capítulo III: El trenzado metodológico en la comprensión de las prácticas de enseñanza de la geografía

Síntesis

El trayecto metodológico de la presente tesis doctoral hace referencia a los diversos procedimientos de carácter racional, crítico y hermenéutico que fueron aplicados al problema de investigación con la pretensión de alcanzar la variedad de objetivos que orientaron la presente investigación. El diseño se centró en el paradigma crítico social, en el enfoque cualitativo y en el método de la hermenéutica reflexiva, lo cual, a través de los instrumentos y técnicas como la observación directa, la entrevista en profundidad, y grupos de discusión, y con muestreo intencional, los sujetos en estudios generaron apreciaciones, de las cuales se logró obtener significados y conceptos, que posteriormente, por medio del análisis de contenido, el investigador logró realizar inferencias y tomar postura frente al objetivo general y a los objetivos específicos planteados.

3.1 Contextualización de la importancia del enfoque cualitativo en el estudio del problema de las prácticas de enseñanza

Abordar las problemáticas que afectan el quehacer docente en las aulas escolares, requiere de la implementación de procesos que garanticen una aproximación a la realidad estudiada, acción que se lleva a cabo “desde dentro”; con la participación de las personas implicadas y comprometidas en los temas abordados. Tal propósito, reconoce la necesidad de apoyarse con los modelos cualitativos, que comparten algunas características comunes como son: “la participación del observador en los acontecimientos, así como la utilización de un lenguaje narrativo en las descripciones e interpretaciones de los fenómenos sociales” (Popkewitz, 1988:117).

El enfoque propuesto, favorece el estudio del problema de investigación; y supone la toma de una postura epistemológica, bajo un modelo continuo, secuencial y abierto a las circunstancias presentes en la comprensión del problema. Así mismo, la investigación cualitativa posee un diseño flexible, capaz de reconstruirse en la medida que el proceso avanza, en este sentido Goetz y LeCompte (1988), lo asocian como un proceso espiral caracterizado por una simultaneidad de etapas; que requieren comprender racionalmente la vida, la cultura y el acontecer humano, sin reducirlo a la simplicidad mecanicista, sin suprimir

al sujeto (Eisner, 1988). De igual forma, la investigación cualitativa reconoce una multiplicidad de explicaciones que pueden surgir o partir de algunos enfoques que Shulman (1998), considera que están presentes en el campo de estudio de la educación; es decir, soportados en otras disciplinas (psicología, sociología y antropología, entre otras).

El sentido del problema de investigación se centró en interpretar los hechos que emergen de las prácticas de enseñanza, tema que tiene presente que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, como también a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, la toma de decisiones, el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento.” (Sandín, 2003: 123). Y de acuerdo con los propósitos del estudio, las investigaciones cualitativas tienen presente algunas pautas o características diferentes a las cuantitativas, las cuales son expuestas por diversos autores, entre ellos Strauss y Corbin (1990:17) resaltando que:

Por investigación cualitativa entendemos cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados pero el análisis en sí mismo es cualitativo.

Así mismo, Pérez Serrano (1994), las explica a partir de la interrelación entre el desarrollo del proceso de investigación y el diseño de esta, exponiendo que “la investigación cualitativa se considera como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” y subraya que el foco de atención de los investigadores cualitativos radica en la realización de: descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez Serrano, 1994:46).

Estos aportes recogen una visión holística y amplia haciendo referencia a diversas posiciones, explicaciones y postulados teóricos que incluyen, también, numerosos métodos

y estrategias de investigación. Según el autor referenciado, una característica de los estudios cualitativos es su atención al contexto; la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos determinados de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos.

Se aprecia que en el campo de la educación estos enfoques vienen tomando importancia para comprender el sentido de los fenómenos educativos y la construcción de conocimientos que transformen e innoven las realidades escolares; por los que la presente tesis doctoral, surge en el marco de las transformaciones y tensiones que se han evidenciado por las reformas educativas que han impactado el área de las Ciencias Sociales en Colombia; en especial con la puesta en marca de la Ley 115 de 1994. Se requiere comprender y dar a conocer el impacto que han tenido las reformas educativas en la configuración de las prácticas de enseñanza, el sentido y manejo que le han brindado los docentes, desde los sus contextos específicos.

El vacío teórico se evidencia en las investigaciones que se han realizado según los antecedentes consultados, han dejado por fuera la comprensión y explicación de la coherencia presente entre el currículo prescrito, las prácticas de enseñanza y la llegada de los saberes disciplinares en el aula. Por tanto, el método cualitativo hermenéutico permite reconocer el sentido que le dan los docentes a la geografía escolar en el marco de las reformas y tensiones suscitadas por los cambios del currículo escolar, en el ámbito del territorio colombiano, durante las últimas dos décadas (Strauss & Corbin, 1990).

Es de resaltar que las investigaciones cualitativas; desde el enfoque interpretativo, en muchos casos prestan atención a la forma en que se relacionan diferentes elementos lingüísticos, sociales, culturales, políticos y teóricos que impactan e influyen de forma conjunta en el proceso de desarrollo del conocimiento (interpretación), en el lenguaje y la narrativa (formas de presentación). Estos elementos fundamentan metodológicamente el desarrollo del proceso investigativo, que se fundamentó en comprender y analizar algunos conceptos y criterios de orden teórico y metodológico, para abordar cuestiones de sensibilidad y percepción en donde:

Los investigadores deben observar lo que tienen ante sí, tomando alguna estructura de referencia y algún conjunto de intenciones. El yo es el instrumento que engarza la situación y le da sentido (...) la capacidad para ver lo que cuenta es uno de los rasgos que diferencian a los profesores principiantes de los expertos (...) el experto sabe qué debe rechazar. Saber qué rechazar significa tener un sentido de lo significativo y poseer una estructura que haga eficiente la búsqueda de lo significativo” (Eisner, 1998:50).

Estas apreciaciones, demuestran que los estudios cualitativos poseen rasgos distintivos que orientan el *carácter interpretativo*; que, a juicio de Eisner (1998), permiten encontrar dos sentidos a la hora de poner en práctica la interpretación: por un lado, el investigador cualitativo trata de justificar, elaborar o integrar sus hallazgos con el marco teórico. De otro lado, posibilita acercarse a su experiencia particular desde los significados y la visión del mundo que poseen a través de lo que Geertz (1987) sintetizó como la descripción densa. Estas posturas son coherentes con los resultados obtenidos con la interpretación de los fenómenos que ocurren en el aula, lo que permitió describir el contexto y las interacciones que emergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a comprender los vínculos que existen en la organización e implementación de las prácticas de enseñanza por parte de los docentes, se exponen en el capítulo de los del presente trabajo.

El enfoque cualitativo de las prácticas de enseñanza se fundamenta en los elementos expuestos en el marco teórico y los antecedentes analizados; los cuales permiten comprender a profundidad los discursos, enfoques y tendencias que vienen sustentando al desarrollo de diferentes estudios de la comunidad científica en el campo de la educación, llegando a plantear inferencias válidas acerca de los datos reunidos (Álvarez, 2012: 394). Igualmente se tiene que el paradigma cualitativo, interpretativo o fenomenológico, considera que los supuestos teóricos tienen la intención de reemplazar los conceptos de explicación, predicción y control, propios del paradigma positivista, por las nociones de comprensión y significado (Aiello, 2005).

De allí, que el trayecto metodológico revisado reconoce que el método fenomenológico se ajusta a las características del objeto de estudio del problema, utilizando técnicas e instrumentos que ayudaron a comprender las experiencias de vida, desde la perspectiva del sujeto, descubriendo el sentido de las vivencias presentes en las aulas escolares. Se tiene presente la importancia de comprender las conductas y comportamientos

humanos desde los significados e intenciones propias de los individuos (Arnal,1992). Aportes considerados pertinentes y consecuentes; aportan un sentido relevante para descubrir los micro mundos interpersonales que coexisten durante el desarrollo de las clases, su estudio, refleja el sentido del docente en las desempeño y búsqueda de procesos y actividades que emergen hacia la consolidación de una buena práctica de enseñanza.

Es importante la combinación las entrevistas y observaciones para analizar los aspectos subjetivos en el estudio del contexto escolar, resaltándose que, desde las fuentes documentales, y con la participación de los actores, ayudan a asumir una posición reflexiva de cada uno de los hechos que marcan las fases y actividades que orientan las prácticas de enseñanza. Su interpretación; es entendida como una captación del sentido de los hechos, situaciones, posturas y discursos que permiten determinar, en ellos, el sentido real de la acción de los docentes como sujetos sociales en el aula (Aguirre, 2018).

Se entiende entonces, que los estudios científicos en el campo de la investigación educativa, basados en el enfoque cualitativo, están centrados en exponer las relaciones y explicaciones que describen el sentido de las prácticas de enseñanza; y mediante la interpretación se desentraña, observan y exponen los hechos relevantes de la praxis diaria en las aulas. Entendiéndose que cada clase es única, es un escenario donde emerge una configuración diferente como expresión del entrecruzamiento de múltiples aspectos y factores que, de alguna manera, la condicionan (Aiello, 2005).

Estos argumentos, favorecen la reflexión constante durante el trabajo de campo, realizando un registro cuidadoso, de hechos significativos que son consignados en notas de campo y una evidencia documental para su reflexión crítica (Erikson, 1990). Se resalta que la organización y sistematización facilitó la comprensión de la realidad simbólicamente pre-estructurada de cada contexto y su análisis es posible, aplicando la participación y constante del intérprete, que no da significado, sino que hace explícita la significación dada por los participantes (Aguirre; 2018: 280).

Conocer el sentido y relevancia que tiene la interpretación, en el estudio de las prácticas de enseñanza, tiene presente algunos postulados del enfoque metodológico hermenéutico, reflexivo y crítico; orientando a descubrir y explicar los fenómenos que surgen a partir de las expresiones manifestadas en la población objeto de estudio. Los aportes teóricos permiten entender que el paradigma hermenéutico, expone un compromiso crítico, al tratar de comprender los hechos; y a partir de allí, transformar y cambiar las situaciones de los hechos educativos (Zenobi, 2012).

Esta fundamentación metodológica al diseño del trabajo de campo implica reconocer que las investigaciones cualitativas poseen diferentes técnicas e instrumentos que facilitan la implementación de diversos procedimientos de carácter racional, crítico y hermenéutico, que fueron aplicados al estudio del problema de investigación, con la pretensión de alcanzar los objetivos. Se reconoce que el trayecto metodológico utilizado, permite articular otras técnicas implícitas en enfoque cualitativo; entre ellos el aporte del enfoque etnográfico de (Rockwell, 2009), facilitando la descripción de aquellos procesos, y particularidades que son significativos dentro y fuera de las instituciones educativas, debido a que los diferentes actores, aportan explicaciones desde una óptica diferentes.

Durante el trabajo de campo, se evidenció que la investigación cualitativa conlleva, en todo el proceso de su desarrollo, la aplicación por parte del investigador de un conjunto de técnicas vinculadas con las decisiones que las preceden y que están encaminadas a resolver, por un lado, qué y con qué método investigar, cómo acceder a los datos y cómo interpretarlos y, por el otro, cómo representar los resultados obtenidos (Vasilachis, 2015: 11).

En esta línea de trabajo, los aportes de Denzin & Lincoln (2012), permiten reconocer que la investigación cualitativa es una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo existente; facilitando la comprensión y relación de los docentes con el manejo del conocimiento; los alumnos y el entorno escolar; y desde allí, construir nuevas teorías que fundamenten el desarrollo de nuevas prácticas, a partir del análisis de los discursos, apreciaciones y conceptos de los docentes (Latorre, 2013).

Se reconocen los fundamentos teóricos de Guyot (2011), quien expone la importancia del enfoque interpretativo, definiendo la posibilidad de estudiar las prácticas de enseñanza desde la subjetividad; y se enmarcan en los postulados de Litwin (2106), referenciados en su texto el “*Oficio de Enseñar*”, donde se proponen pautas metodológicas para realizar estudios que dimensionen comprender e interpretar en el aula, lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace. Todos estos enfoques son coherentes con los objetivos de la investigación, impulsando la necesidad de realizar observaciones y entrevistas a profundidad en el aula (Sanjurjo & Rodríguez, 2003). Al respecto Bain (2009), propone que:

Una vez identificamos a nuestros sujetos, pasamos a estudiarlos, algunos los observamos en el aula, a otros los filmamos; incluso en algunos casos hicimos ambas cosas. Mantuvimos largas conversaciones con la mayoría de los profesores y sus estudiantes. Vimos los materiales del curso, programas, exámenes, incluso algunas notas de las clases (Bain, 2009:22).

Estos planteamientos, apoyaron la aplicación del método hermenéutico e interpretativo obteniendo una visión de los vínculos de los docentes y estudiantes en la construcción de realidades o hechos que suceden en el aula; aportando criterios de validez centrados en la búsqueda de las relaciones de intersubjetividad (Denzin & Lincoln, 2015). Por lo tanto, los estudios cualitativos ayudan a profundizar en algunos casos y no a generalizar. Su preocupación e interés no es medir, sino describir textualmente y analizar el fenómeno social a partir de los rasgos determinantes, según sean percibidos por los miembros de la situación estudiada (Bonilla & Rodríguez, 1997).

Se resalta que la investigación cualitativa orienta una serie de procesos hacia la comprensión con el objetivo de describir e interpretar la realidad educativa desde dentro (realidad percibida y vivida); actividad fundamentada en la fenomenología, representada, entre otros, por Husserl y Schutz, quienes señalan al sujeto como productor de conocimiento a partir de lo que subjetivamente se percibe. Los elementos expuestos en la investigación cualitativa reflejan, describen e interpreta los fenómenos educativos con el fin de llegar a la comprensión, a partir del significado atribuido por las personas que la integran.

3.2. El paradigma crítico social en el diseño metodológico para el estudio del problema

El tema de las prácticas de enseñanza como eje central para entender los procesos que se configuran para garantizar la llega del saber geográfico a las aulas escolares, es un proceso que requiere de la comprensión de las subjetividades presentes en el desarrollo de las clases, como producto de las interacciones con la dinámica del mundo escolar, dando como resultado un proceso de configuración de hechos o situaciones que emergen y son objeto de interés interpretativa; que a su vez dialogan directa o indirectamente en un proceso intersubjetivo, presente entre lo macro, meso y micro. Por tanto, el paradigma socio crítico es un diseño investigativo coherente y consistente con los objetivos definidos ayudando a ofrecer bases objetivas y de importancia epistémica, con aplicación al contexto en el que se desenvuelven los sujetos de investigación.

El paradigma crítico social es de relevancia e importancia con la metodología de investigación cualitativa en virtud que favorece la posibilidad de indagar desde las experiencias, actitudes y comportamiento de los docentes, estudiantes, y directivos escolares, así como el estudio del problema y las categorías de trabajo, abordando elementos representativos, al igual que detalles y características, ahondando en la problemática y sus manifestaciones en las instituciones educativas. Se valora la importancia que tiene el paradigma crítico social para analizar, cómo las políticas educativas y reformas curriculares en el área de las ciencias sociales proponen desde el MEN unas estructuras de poder y las relaciones de dominación en las instituciones educativas, lo docentes, estudiantes y sociedad, lo que permite comprender, cómo la organización y planificación de las prácticas de enseñanza están influenciadas por una serie de factores e intereses políticos e ideológicos impuestos por el modelo económico dominante.

El enfoque crítico permite examinar el impacto de las políticas educativas en el sistema de control y dominación al cual están sometidas las instituciones educativas y cómo estas definen el modelo de planeación y llegada de saberes, contenidos que el estado predetermina en el currículo oficial y es objeto de evaluación y seguimiento desde el sistema de evaluación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

(ICFES).La interpelación es reflexiva, siempre se interpela desde el conocimiento que tenemos acumulado, desde el conocimiento que poseemos, el cual contiene un conjunto de categorías que asumimos como pertinentes para dialogar con la realidad” (Cohen, y Gómez, 2019, p. 31-32).

La importancia de los diseños cualitativos es coherente con el problema de investigación, en tanto es un proceso interpretativo de indagación, basado en distintas tradiciones metodológicas como la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos que examinan un problema humano o social (Creswell, 1998). En este sentido, quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.

El método cualitativo de investigación fue utilizado en este trabajo porque permitirá describir las situaciones problemáticas que se presentan en el entorno institucional, ofreciendo la opción de describir de forma detallada y organizada situaciones, problemas, eventos, personas, interacciones, comportamientos que son observables en un contexto; en este sentido Vargas (2015) afirma “el enfoque cualitativo es holístico, integral, trata de comprender los motivos que generan las reacciones humanas, en su propio contexto” (p. 15).

El desarrollo y consolidación del trayecto metodológico tiene presente que el diseño de un método hermenéutico, centrado en identificar las dinámicas que están detrás de las decisiones que toman los docentes en el proceso de configuración de las prácticas de enseñanza; al respecto Katayama (2014) resalta que Cicourel y Blumer, son exponentes metodológicos contemporáneos, que proponen la importancia de identificar la existencia de significados para el sujeto y cómo estos significados surgen de la interacción social. Así entonces las prácticas de enseñanza surgen de la interacción social cotidiana que surgen en el desarrollo de la clase, en el dialogo e intersubjetividad presente entre el docente y los estudiantes.

3.3. La hermenéutica reflexiva como método para la comprensión del campo de la investigación.

El campo de investigación se centra en interpretar las acciones, decisiones e intenciones políticas, técnicas y prácticas que fundamentan la configuración de la enseñanza bajo la mirada de un control y verificación de lo que hacen los docentes en las prácticas de enseñanza y la llegada del saber geográfico a los cuadernos escolares, como dispositivo sobre el cual se depositan los conceptos, exponen la importancia de los recursos pedagógicos y didácticos que utilizan los docentes desde la cotidianidad. El contexto del Municipio de Montería– zona norte de Colombia; donde existen 63 instituciones educativas de formación básica y media, de las cuales 34 son de carácter público y 29 privadas. Las actividades del trabajo de campo se realizaron en la Institución Educativa la Normal del Municipio de Montería; en varios momentos.

El problema y los objetivos de investigación implicaron la búsqueda y desarrollo de unos procedimientos que facilitaron la interpretación del mundo del fenómeno estudiado. “Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan” Denzin, Lincoln, (2005). Teniendo presente la importancia de indagar y caracterizar e interpretación los significados, a partir de la recolección de datos, sobre las intenciones que orientan la organización, planeación y desarrollo de las prácticas de enseñanza de lo cual implica estudiar las políticas y reformas curriculares, revisar los procesos internos de la Institución Educativa Normal Superior de Montería a partir de la revisión documental y desde la interacción con docentes, estudiantes y directivos a partir del análisis de entrevistas.

El trabajo de investigación requiere de la aplicación de un método que responda a las características y condiciones en las cuales se presenta el problema de investigación, dando respuestas a los objetivos, teniendo como referencia el entorno de la Institución Educativa Normal Superior de Montería, como una institución que posee un rasgo distintivo en la organización del currículo escolar; en especial, ser una institución pública que decidió trabajar la enseñanza de la geografía como disciplina independiente y no de manera

integrada. Se han seleccionado los grados 6° al 9° grado por ser individuos que facilitaron el proceso de proporcionar información para el encontrar respuestas sobre las cuales se descubren una serie de particularidades que develan el sentido de la toma de los hechos que fundamentan las decisiones e intenciones de los docentes en la planeación y desarrollo de las clases.

Este trabajo permite construir desde las voces y experiencias las percepciones e interés que tienen los docentes por mejorar e innovar los enfoques tradicionales sobre los cuales se vienen organizando la educación geográfica en las instituciones educativas de Colombia. Los hechos registrados surgen como una respuesta que refleja las tensiones y disrupciones que genera la implementación de los referentes curriculares en la planeación y desarrollo de las clases.

Se reconoce que el enfoque hermenéutico, promueve la reflexión sobre lo que se hace, y cómo se describe la complejidad de los fenómenos educativos a partir de la experiencia y existencia misma del mundo que convivimos. Este método tuvo como función la interpretación, la comprensión o bien la transformación, a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los protagonistas. En este sentido, Kleinman (1991) considera que “los sentimientos y las expectativas de los que investigan no sólo afectan a la investigación, sino que muestran parte del proceso. Los investigadores no piensan que los sentimientos son un estorbo que impide la objetividad y que no se habrían de tener en cuenta; por el contrario, los sentimientos son un recurso para comprender el fenómeno que estudiamos” (Kleinman,1991: 54).

Otra mirada del enfoque hermenéutico tiene presente lo que manifiestan las personas, exponiendo los descubrimientos, a partir de la utilización del lenguaje metafórico y conceptual, aspecto de importancia que requieren “utilizar la descripción y la narración, tiende al lenguaje literario, buscan una narrativa que a partir de la escritura se pueda dibujar una realidad y una forma de hacer de sus integrantes” (Ruiz Olabuénaga,1999:23). Estas características fundamentan el trayecto metodológico utilizado en el desarrollo del trabajo, resaltando que la fenomenología como método cualitativo, contribuye a teorizar la práctica

del sujeto; como señala Lather (1992) convierte a los investigadores en “verdaderos artistas recreando el mundo desde su mundo”. De otro lado, ayudan a comprender las conductas o comportamientos desde el punto de vista de los sujetos, desde su percepción; en este sentido “la fenomenología-hermenéutica aspira a desarrollar la teoría de lo único (no la generalización). Se trata de una forma de reflexión pedagógica que, desvela su significado y susceptible de ser vivido por cualquier persona (Ayala, 2011).

Estudiar las prácticas de enseñanza desde los aportes de la fenomenología y hermenéutica desde las investigaciones cualitativas, se convierten en una propuesta de interés en la comprensión de los problemas socio educativos; como un cristal que orienta sus miradas hacia el mismo hecho (Heidegger, 1996). En línea de análisis, Husserl (1998), propone explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos, a partir del estudio del significado de la experiencia humana. De otro lado, los aportes de Morse (1994); indican que Husserl (1998), enfatiza a la reflexión y la intuición para describir y clasificar la experiencia tal como ella es vivida (pág.118). Ahora bien, la hermenéutica favorece la reflexión de los discursos. Al respecto, Buendía (1999), afirma qué:

El método fenomenológico se caracteriza porque se trabaja en base a un lenguaje descriptivo que tiene el propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas de genuinas y verdaderas de los propios pensamientos” (pág. 229).

Al indagar cada uno de los antecedentes del método fenomenológico, Bolívar (2002), expone que en los años treinta, Husserl realizó (la crisis de las ciencias europeas y la fenomenología transcendental) un lúcido análisis de cómo la ciencia moderna (Galileo-Descartes) excluyó el “mundo de la vida” (lebenswelt), por lo que se “hace abstracción de los sujetos en cuanto personas con una vida personal” (Bolívar, 2002). Al observar y exponer los fenómenos que ocurren en la escuela, el método fenomenológico centra su interés en interpretar la dimensión subjetiva de los actores del proceso; en este sentido, Van Manen (2003), citado en Fuster (2019), sostiene qué:

La fenomenología en educación no es simplemente un “enfoque” del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones” alternativas” de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las

bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes. (p. 189).

Este aporte es de importancia para estudiar los fenómenos escolares; en efecto, Aguirre y Jaramillo (2012), expresan que “la fenomenología favorece a la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié, a las experiencias de los representantes del proceso formativo” (p.51). Para analizar el sentido del método, Aguilar (2004), anota que el término “hermenéutica” proviene del verbo griego *hermeneuein* que viene a ser “interpretar” y sus principales representantes es Gadamer, quien pretendía integrar el avance de la ciencia y del pensamiento por medio del lenguaje. Resaltándose la hermenéutica como el método que posibilita la búsqueda de comprender al otro, no solo a través de la conversación, sino en lo que encuentra detrás de lo no dicho, identificando los significados que se obtienen de las experiencias estudiadas e interpretadas.

Estas reflexiones permiten indagar y revisar minuciosamente al interior de las aulas escolares a profundidad el mundo de la vida existente; en especial el mundo interno, el mundo de las significaciones de las personas, grupos que intervienen en la organización y desarrollo de los procesos escolares, mediante la comprensión de experiencia de vida vivida en su complejidad. Esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno al fenómeno; teniendo presente qué:

La fenomenología surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra (*phainomenon*) a la conciencia. Se aleja del conocimiento del objeto en sí mismo desligado de una experiencia. Para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (Fuster, 2019: 204).

De otro lado, se aclara que la hermenéutica está estrechamente ligada con la fenomenología; en tanto se constituye en una derivación o rama de esta, para Zichi & Omery (1984), la hermenéutica como metodología de investigación, es una forma de tratar sistemáticamente la interpretación; entendida como una actividad enfocada en comprender lo que ocurre en el contexto. Los aportes de Colás (1998), consideran que el análisis cualitativo de los estudios interpretativos conlleva al desarrollo de nuevos conceptos, reelaborar conceptos existentes, explicar y crear generalidades, como también la posibilidad

de comprender la complejidad. Es un método que busca conocer el interior de las personas (motivaciones, significaciones y su mundo), sus interacciones y la cultura de los grupos sociales, a través de un proceso comprensivo.

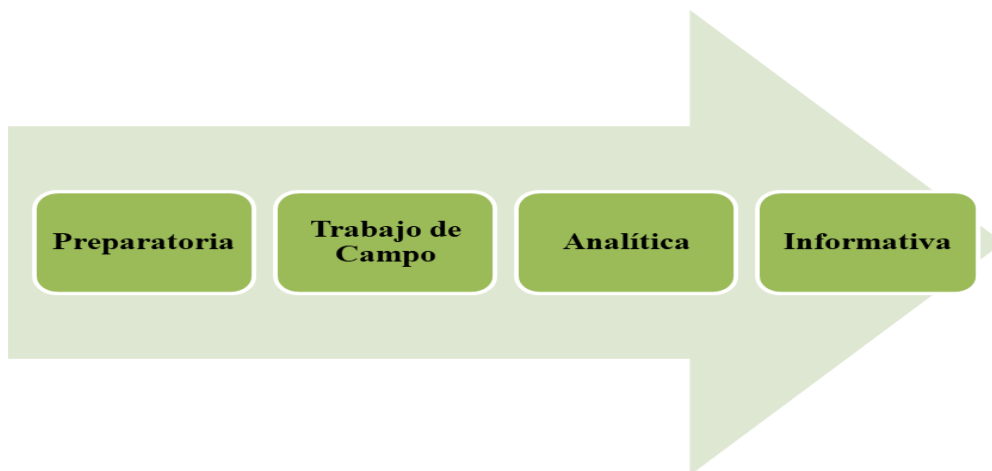
Ahora bien, al estudiar los hechos que ocurren en las aulas de clases, con la aplicación de la fenomenología favorece identificar y comprender la manifestación y sentido de los significados presentes en las escuelas. Se exponen aportes teóricos y filosóficos; sobre la forma en que se deben abordar los problemas educativos, aplicando actividades empíricas (para recoger la experiencia) y de naturaleza reflexiva (para analizar sus significados) (Ayala, 2011).

Todos estos postulados fueron revisados y analizados en el contexto del proyecto, definen una ruta metodológica para explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo. De otro lado, la fenomenología hermenéutica, de un modo riguroso y sistemático, nos permite acceder a los recónditos lugares pozos de la experiencia humana donde se hallan los estratos profundos del significado vivido (Bolio, 2012; Ayala, 2011).

3.4. Técnicas e instrumento de investigación

Las características del trabajo y los objetivos tienen presente que las investigaciones cualitativas son recursivas en la utilización de técnicas en cada una de las fases utilizadas para recoger y analizar la información. Al respecto, Rodríguez Gómez et al. (1996), exponen el carácter continuo de la investigación cualitativa señala que las distintas fases no poseen un inicio y un final claramente delimitado, sino que interaccionan entre ellas, pero siempre en un camino hacia adelante en un intento de responder a las cuestiones planteadas en la investigación. Estos autores consideran cuatro fases fundamentales en el proceso de investigación cualitativa: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa (Ver figura 7).

Figura 7. Proceso de investigación cualitativa (Rodríguez Gómez et al, 1996:63).



Fuente: Elaboración propia, 2022.

Estas etapas son coherentes con lo expuesto por Goetz & LeCompte (1984) y Mason (1996); quienes promueven la búsqueda de un diseño más amplia y menos restrictiva que la visión tradicional que supone una serie de etapas progresivas y tareas que se desarrollan de forma lineal desde la formulación del problema hasta la generación de conclusiones. Así mismo Maxwell (1998), denomina a este tipo de diseños modelo interactivo para resaltar la constante interrelación entre las fases del proceso y entre los componentes del diseño.

De acuerdo con Ríos (2013), la hermenéutica permite abordar la investigación educativa a través de una estrategia metodológica que asegure el carácter científico que merece, teniendo presente que “propone un camino riguroso para llegar a la comprensión hermenéutica, cimentado en la explicación objetiva a través del análisis estructural (pág. 28). Estos aportes, favorecieron la indagación, revisión y reconocimiento de elementos a profundidad para dar respuesta a los objetivos del proyecto; ejercicio fundamentado en: “instruirse o aprender a partir de una fuente, interpretando los sentidos expuestos e inscritos en cada uno de ellos (Valles, 2002).

3.5. Análisis documental

Se resalta que el análisis documental ilustra la comprensión de un sistema de elementos interconectados que buscan proporcionar información seleccionada y sistematizada (Rincón et al 1995). De esta forma se amplió la visión sobre el problema y sus

categorías de análisis; esta técnica favorece la comprensión de documentos, ampliando el campo de observación, para captar el significado de los que se quiere captar y explicar el fenómeno estudiado (Castañeda, 2013:173). Las fuentes secundarias se fundamentaron en la revisión de los documentos que soportan los lineamientos y referencia de la política pública como recursos que definen la articulación de los procesos del sistema educativo interpretando el sentir de lo macro, meso y micro en la definición de los documentos que orientan las prácticas de enseñanza en las Instituciones Educativas.

La fase (1) del *análisis etnográfico documental* se centró en establecer la presencia de la geografía escolar en el currículo prescripto que soporta las prácticas de enseñanza las instituciones educativas de la ciudad de Montería a partir de la revisión de los documentos legales, didácticos y pedagógicos que soportan la estructura y el diseño curricular de los programas de ciencias sociales; estableciéndose que: “la recopilación documental es una técnica cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escrito o no, a fin de ser utilizados según los objetivos de la investigación” (García & Giacobbe, 2013).

La importancia del análisis documental fue el aporte de elementos para contrastar, organizar y analizar la información de acuerdo con los objetivos del problema a investigar, reconstruyendo toda una trama de reformas curriculares; y con ello, comprender la presencia que tiene la educación geográfica escolar en la actualidad. Soportados en los aportes de Rockwell (2009), quien expone la importancia de captar la relación entre los documentos y la práctica de los sujetos. Se tiene presente que, en las instituciones escolares, se articula las orientaciones nacionales, municipales en la organización de los documentación y procesos institucionales; teniendo presente que no hay acto institucional o actividad organizada que no deje huellas documentales, lo que significa que no hay fenómeno de nuestra vida social que no pueda estudiarse mediante el análisis de documentos (Corbetta, 2010: 402).

Otra mirada la ofrece Ricoeur (2000); explicando que el análisis del texto infiere reconocer el discurso fijado por la escritura; y éste comprende “por un lado, entender el discurso como un acontecimiento que constituye la realización de la lengua y el habla; y por otro, la escritura como institución posterior al habla, que permite su fijación, lo que hace

posible conservarla (pág. 127). En este marco general, los documentos oficiales de las instituciones escolares como del MEN son material empírico y una fuente fundamental de información relevante y pertinente, durante la revisión bibliográfica, la recolección, tratamiento y cruce de categorías que allí se encuentran, son la posibilidad de obtener datos que permitan estudiar que ha pasado con la presencia de la geografía escolar en el currículo colombiano, en el marco de las reformas (1994 -2022).

3.6. Observación directa

La investigación requiere de la implementación de acciones que favorezcan un acercamiento cualitativo con los hechos que ocurren en la institución educativa, y en especial lo que resaltan la práctica de la enseñanza-aprendizaje y cómo estas favorecen la reflexión y comprensión de las decisiones e intenciones implementadas en la planeación, desarrollo y finalización de las clases hasta lograr evidenciar la llegada del saber al cuaderno escolar. Los propósitos del trabajo permitieron reconocer la importancia y relevancia de la observación directa de las prácticas docentes, analizando las intenciones inherentes dentro de la trazabilidad de procesos que configuran las prácticas de enseñanza aplicadas en el aula, como la didáctica requerida en la consolidación de los conceptos geográficos, los recursos y actividades didácticos que sobresalen en la enseñanza de los mismos, para poder diferenciar los profesores “extraordinarios” que desarrollan prácticas significativas en la escuela seleccionada (Porta, 2014).

La observación logra obtener un acercamiento y detalles de interés desde las figuraciones propias del estudiantado, observando detalles que son únicos en cada clase, en lo referente al inicio, desarrollo y finalización de la clase; obteniendo y registrando en una rejilla diferentes actos que son percibidos desde la intersubjetividad y mundos de vida que son distintos en los grados de la media de la Institución Educativa Normal Superior de Montería.

3.7. Entrevistas a profundidad.

El desarrollo del trabajo contempló la realización de entrevistas individuales como una técnica tendiente a buscar datos complementarios a la observación directa y el contacto etnográfico asumido antes y durante el trabajo de campo, con el objetivo de obtener información más detallada y personalizada de las categorías que fueron objeto de análisis en el marco de los objetivos propuestos con el desarrollo de la investigación, en especial su trayectoria y desempeño en el campo de la enseñanza de la educación. Se tiene presente que la entrevista es un texto negociado, un lugar en el que el poder, el género, la raza y la clase se cruzan (Denzin & Lincoln, 2015:45). Estos aportes se relacionan con los aportes de Rojano (2008) quien afirma que la entrevista en profundidad se constituye en una técnica para alcanzar una definición personal de la situación, o dedicada a un tema específico, pero con sentido holístico, en uno de los momentos críticos del proceso de investigación.

Durante esta fase se resalta la recolección de las percepciones de actores educativos identificados (maestros, estudiantes y directivos escolares), favorecieron realizar un contraste con la revisión documental y conceptual. En especial, reconocer el sentido y presencia de los contenidos del saber geográfico en los planes de curso, como el nivel de fundamentación disciplinar y didáctica, procesos en donde el investigador debe estar atento con todos los sentidos, vista, oído, olfato, tacto y gusto, es capaz de recoger y detallar minuciosamente las diferentes sensaciones encontradas en el trabajo de campo (Rockwell, 2009).

El trabajo cualitativo desarrollado en la fase (2), permitió develar algunos hechos que demuestran la complejidad presente en el campo de las prácticas de enseñanza, reconociendo que su exploración, interpretación y reflexión brindan una ruta hacia el cambio y resignificación de las prácticas tradicionales; se debe entender que la entrevista favorece conocer el conocimiento oculto en el problema; subjetivamente sirve para develar emociones, sentimientos, a través de la reconstrucción de un discurso, con el objetivo de elaborar un saber socialmente comunicable (García & Giacobbe, 2013); (Morín, 2000).

En esta fase del trabajo, las entrevistas se desarrollaron con un grupo profesional especializado en el tema, que poseen amplia trayectoria, conllevando a conocer los rasgos que marcan su identidad como docente, y desde la entrevista episódica y a profundidad; conllevan a describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos (Sans, 1995: 263). La entrevista es un texto negociado, un lugar en el que el poder, el género, la raza y la clase se cruzan (Denzin & Lincoln, 2015:46).

Todas estas apreciaciones que se exponen, favorecieron la interpretación de las prácticas de enseñanza; en especial, entender que los procesos de la trazabilidad del saber geográfico en el aula requieren del reconocimiento de los hechos, situaciones, intenciones y decisiones que favorecen la articulación de los documentos curriculares el área de las ciencias sociales; además resaltan la pertinencia de los métodos cualitativos en el estudio en profundidad y dar a conocer el sentido que adquieren las prácticas de enseñanza, en el manejo del área y la enseñanza de la geografía (Patton, 1990).

Es de resaltar que las entrevistas ayudan a conocer en profundidad la visión docente sobre su quehacer cotidiano sobre las prácticas de enseñanza como una realidad social sobre la cual emergen una serie de particularidades que orientan la resignificación e innovación de la enseñanza con sentido práctico y contextualizado. Las entrevistas les presentan a los investigadores los relatos de las cuestiones en estudio; los estudios de investigación que usan material empírico obtenido en situaciones naturales -grabaciones de la interacción cotidiana- constituyen temas de investigación por derecho propio (Denzin & Lincoln, 2015:53).

3.8. Grupo de discusión.

El grupo de discusión es una técnica que facilitó la revisión de lo que se hace, como se hace y para que se hace, analizando las decisiones políticas y técnicas aplicadas en el desarrollo de la planeación institucional, la organización de las jornadas de evaluación institucional y el acompañamiento que hace la coordinación del área de ciencias sociales. Una aproximación del grupo de discusión, lo define Morgan (1998), al reconocer un grupo

al exponer una serie de ideas y confrontación de opiniones en las reuniones o actividades en las que los participantes exponen libremente su sentir y pensar, con el objetivo de llegar a unas conclusiones o decisiones.

En este espacio se analiza el sentido y significado del quehacer institucional, como también el reconocer las debilidades y oportunidades de mejora a corto mediano y largo plazo. Las experiencias humanas exigen un análisis que dé cuenta que esas mismas experiencias se dinamizan y transfieren dentro del proceso de socialización humana. El estudio de las situaciones cotidianas, aunque son de carácter más subjetivo, no pueden simplificarse como atisbos sociales o casualidades indeterminadas, con el grupo de discusión se analizan y recogen expresiones de situaciones de las categorías que emergen a partir de los actos narrativos expuestos por los docentes y con ello interpretar las prácticas de enseñanza.

A partir del grupo de discusión se llega a la reflexión de las subjetividades encontradas en la experiencia vivida, teniendo presente que la fenomenología tiene como propósito la búsqueda de los significados de los fenómenos presentes en el problema estudiado, y que a juicio de Van Manen (2003), la búsqueda del significado es la tarea más compleja durante la reflexión fenomenológica.

La consolidación y desarrollo del trabajo de campo, pasó a una tercera etapa, en dónde se analizan los documentos vinculados a los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza; entre ellos los planes de área y planes de curso. En las instituciones escolares existen todo un mundo de normas que tienden a homogenizar los discursos y sistemas de prácticas de enseñanza, generándose tensiones y divergencias entre el currículo prescrito y las prácticas de enseñanza, aspectos que merecen ser revisados y analizados en su contexto (Giroux , 2003; Gimeno, 1999).

Estos procesos favorecen el reconocimiento de los roles del docente, la mediación del conocimiento y su relación con el currículo prescrito; caracterizando los componentes asociados a la planificación de las clases, como también describir los procesos que facilitan

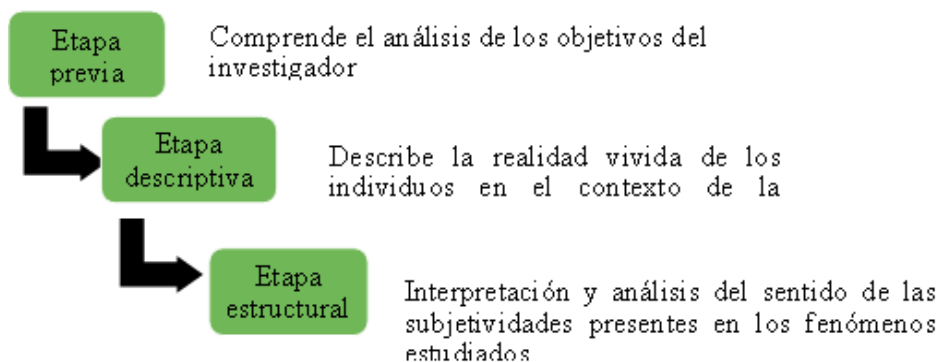
la articulación el currículo prescripto con currículo real en las aulas. Fundamentadas en entrevistas a profundidad, indagando elementos asociados a su formación profesional, que permiten construir toda una etnografía escolar, rescatando los significados, que deben ser interpretados para la búsqueda de esas categorías emergentes desde las prácticas de enseñanza, utilizando una matriz de datos (observaciones, entrevistas, documentos y material audiovisuales) (Creswell, 2001).

Una vez se recopilan los datos, se procede a su análisis e interpretación, y con ello a la construcción de categorías, buscando establecer la relaciones y conexiones existentes en entender y explicar cómo se da la movilidad del saber geográfico; es decir, las etapas y procesos que se configuran desde las políticas educativas, los procesos de planeación escolar, el manejo del saber geográfico por parte de los docentes para llevarlos al cuaderno escolar.

Los principios expuestos marcan una ruta sobre la cual se expone el abordaje de la subjetividad del individuo, sentimientos, recuerdos, vivencias expresadas de manera oral, escrita o gráfica- en el cual el investigador, a través de una actividad intelectual voluntaria e intencional, pone en funcionamiento de manera primaria y consciente procesos específicos de pensamiento que le permiten: (a) pasar de la esfera meramente fáctica de la subjetividad que aborda en su investigación, a la esfera eidética o esencial de dicha subjetividad; esto es, a la esencia de significado (trascendental) de esa subjetividad y (b) dejar en el fondo de su propia conciencia otros procesos de pensamiento, para hacer uso de aquél o aquellos procesos cognitivos básicos que se requieren de acuerdo con los objetivos de cada una de las etapas y sus pasos (Leal, 2003: 53)

El proceso metodológico expuesto, implicó explorar, describir y comprender el significado, estructura y esencia de la experiencia que ocurren con los individuos participantes en los procesos presentes en la subjetividad y sentido de la enseñanza en el aula; apoyados en Fuster (2019) , se implementaron tres etapas o momentos que se desarrollarlo de manera sistemática, flexible e integrada, aplicando diversos instrumentos y técnicas que favorecen la interpretación de problema, a partir del sentido reflexivo expresado en la información recibida en el trabajo de campo y que se resumen así:

Figura 8. Etapas del método fenomenológico adaptado de Fuster, (2019)



Fuente, Elaboración propia, 2022.

La figura 8, evidencia el desarrollo de cada una de las etapas en el desarrollo de la investigación, y tiene presente los presupuestos que orientan el proceso del trabajo de campo, como también las conexiones y explicaciones teóricas de los antecedentes del estudio, consolidándose con un marco de referencia para la comprensión de la realidad encontrada. Se resalta la importancia por buscar y analizar las expresiones y opiniones de los actores participantes decodificando el sentido de las políticas que orientan los propósitos del currículo prescrito y cómo se llevan a las prácticas de enseñanza. En esta etapa se diseñaron instrumentos para el registro y observación de clases, (García & Giacobbe, 2013), para registrar densamente las prácticas, analizando casos particulares; que están representados en las voces de los actores y del investigador (Bruner, 1988).

Se debe resaltar que la codificación de las entrevistas, permiten interpretar el significado y la conducta de los actores sociales involucrados mediante procesos de empatía investigador-investigado, de modo natural o espontáneo como se manifiestan (García & Giacobbe, 2013). Debemos reconocer que las técnicas aplicadas, se obtuvieron narrativas de las cuales se extrae toda una comprensión sobre las formas de pensar, y entender la conciencia y subjetividad de los actores; en este sentido Bruner (1997), expone que “con la narrativa nos acercamos al panorama de la conciencia, lo que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir. En este sentido, se reconoce que la anécdota simboliza a una de las herramientas con la cual se pone al descubierto los significados ocultos; por tanto, se

consolidan como una metodología que permite ahondar el sentido de los que sucede en el aula (Van Manen, 2003).

Los resultados encontrados en el trabajo de campo permiten reconocer que la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, el enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo (Bolívar, 2002).

Cada una de estas expresiones teórica favorece la interpretación y sentido de los resultados; y como una narrativa, se consolida la experiencia vivida, entendida y vista como un relato; por otro centrado en definir las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos, entendido como una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).

Las fases que integran el trayecto metodológico expuesto en el desarrollo del trabajo de campo, establecen la emergencia en la configuración de la presencia del saber geográfico en las aulas escolares, igualmente la trazabilidad del saber geográfico se constituye en una categoría que permite evidenciar la intencionalidad del currículo oficial, buscando invisibilizar la importancia de las disciplinas de las Ciencias Sociales por configurar el áreas dentro del currículo escolar, este hecho , este promueve el acercamiento y el dialogo entre el saber conocido, el saber implementado y el saber ignorado en la formación ciudadana.

3.9. Sujetos participantes en el desarrollo de la investigación

La interpretación de los procesos que configuran las prácticas de enseñanza de la geografía se centrará en abordar los elementos asociados en la organización y estructuración epistemológica y didáctica, en descubrir y exponer las categorías que emergen en su praxis. Este propósito implica entender que durante el trabajo de campo; los datos se ponen en

relación con la concepción teórica original, de acuerdo con algunos autores (García & Giacobbe, 2013).

Se resalta que el problema de investigación y los objetivos propuestos, reconocen que en la investigación cualitativa prevalece fundamentalmente el muestreo intencional, entendida como aquel en el que los sujetos de la muestra no son elegidos siguiendo las leyes del azar, sino de alguna forma intencional; entendiendo que el investigador/a selecciona las unidades de muestreo, no al azar, ni siguiendo un cálculo o ley de probabilidades, sino por otros métodos (Ruiz Olabuénaga, 1999: 64).

El desarrollo del trabajo permite entender las estrategias aplicadas en la recogida de información eminentemente permitan acceder a la comprensión de los fenómenos desde el punto de vista de los participantes para lograr una descripción detallada desde su propio mundo de significados. criterios para la identificación de actores e instituciones que favorezcan la indagación, revisión y reconocimiento de elementos a profundidad de acuerdo a los objetivos del proyecto.

El trabajo de campo se realizó en la Institución Educativa la Normal del Municipio de Montería – zona norte de Colombia; donde existen 63 instituciones educativas de formación básica y media, de las cuales 34 son de carácter público y 29 privadas. La Normal Superior cuenta con una parte directiva integrada por 1 Rector, 3 coordinadores de convivencia, 1 coordinador académico y 1 de formación complementaria. Posee 76 docentes, de los cuales 63 pertenecen a la formación académica y 13 a la formación complementaria. Al área de ciencias sociales pertenecen 6 docentes. Cuenta con una matrícula de 2.262 estudiantes, de las cuales 163 están distribuidos 4 grupos del grado noveno

Cuadro 4. Población y sujetos participantes

Participante	Población		Sujetos
Directivos	1		1
Coordinadores	De convivencia	3	5
	Académico	1	
	De formación complementaria	1	

	5		
Docentes	De formación académica	76	7
	De formación complementaria	13	
	Área de Ciencias Sociales	7	
	95		
Estudiantes	2.262 163 de grado 9		40

Fuente: Elaboración propia, 2022

El desarrollo del trabajo de campo se fundamenta en la elección de sujetos o actores participantes que se consideran claves en el desarrollo de la investigación y que proporcionaron información básica y esencial en la comprensión del problema de investigación y el análisis y comprensión de los significados que emergen de las categorías identificadas y que emergen de los objetivos propuestos. Se requiere hacer trabajo de campo con los actores principales; entre ellos profesores, estudiantes, observaciones, que proporcionen puntos de vista, significado y sentido al estado actual de las prácticas de enseñanza.

Se definieron algunos criterios para la identificación de los actores claves; entre los cuales se destacan

a) Docentes

- ✓ Participación libre y voluntaria en el desarrollo de la investigación para comprender los sentidos y significados.
- ✓ Formación y desempeño en el área de las Ciencias Sociales; preferiblemente en la enseñanza de la geografía escolar.
- ✓ Se trabajó con docentes de la Institución Normal Superior de Montería que fueron seleccionados de forma intencional de acuerdo con los objetivos del proyecto que fueron identificados por su desempeño en las prácticas de enseñanzas de la geografía, de excelentes y extraordinarios, por el desarrollo

de ciertas experiencias significativas que impactan en la formación de los niños en la institución educativas.

- ✓ Valoración de los elementos que caracterizan la planificación y desempeño de las actividades docentes en las prácticas de enseñanza. La revisión documental que soportan las prácticas de enseñanza (Lineamientos, Estándares, DBA).
- ✓ Realización de tres entrevistas (comprensivas y reflexivas a profundidad) a cada uno de los docentes seleccionados donde se conocieron a profundidad cada uno de los tópicos que se consideran fundamentales en el desarrollo de la investigación y están consignados en el protocolo aplicado, con cada participante de forma individual y durante horas libres, para garantizar el anonimato, estas fueron codificadas con para anonimizar su identidad y favorecen la explicación en los resultados obtenidos. El trabajo recopilación de los datos en su proceso de codificación axial favoreció la identificación de las categorías que emergen de este proceso (Ver anexo 7).

b) Estudiantes

- ✓ Estudiantes en formación de la Normal Superior, se caracterizan por ser estudiantes que poseen la formación disciplinar de conceptos y contenidos en el área de las ciencias sociales y reconocer y valorar algunos elementos que caracterizan las prácticas de enseñanza al interior de la institución educativa, como docentes en formación.
- ✓ Interés por participar ayudando a facilitar y explicar la forma en que organizan y consignan el trabajo realizado en los cuadernos (Ver anexo 10).

c) Coordinadores

- ✓ La institución cuenta con un Directivo, tres coordinadores (Convivencia, Académico, Formación complementaria), quienes ejercen liderazgo en la organización planificación, desarrollo y supervisión de las actividades académicas en la institución.

- ✓ Participación libre y voluntaria en el desarrollo de la investigación para comprender los sentidos y significados.
- ✓ Experiencia y manejo en la valoración del desempeño docente en la definición de criterios que se definen en la organización académica escolar.
- ✓ Se realizaron entrevistas a profundidad con los directivos y coordinador académico de la Institución Educativa, en la comprensión del manejo y articulación de los documentos curriculares, la planeación y organización de las actividades académicas.

d) Expertos en el tema

- ✓ Participación libre y voluntaria en el desarrollo de la investigación para comprender los sentidos y significados de la enseñanza de la geografía en Colombia (Héctor Fabio Rucínque y Raquel Pulgarín).
- ✓ De otra parte, se analizará la formación inicial de docentes desde el Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, desde los documentos curriculares, constatando la presencia del saber geográfico en la malla curricular.

e) Instituciones Formación docentes en las Ciencias Sociales

- ✓ Se analizó la formación inicial de docentes desde el Programa de Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, desde los documentos curriculares, constatando la presencia del saber geográfico en la malla curricular.
- ✓ Participación libre y voluntaria de docentes y estudiantes en el desarrollo de la investigación para comprender los sentidos y significados.
- ✓ Docentes con experiencia en la formación de licenciados en Ciencias Sociales, manejo de la disciplina y organización del currículo académico en la Universidad.
- ✓ Análisis de la malla curricular de la formación docente de licenciados exponiendo la presencia del saber geográfico y didáctico en la misma.

3.10. Presentación de la información

El análisis de la información obtenida en el trabajo de campo tiene presente los resultados obtenidos durante el trabajo de campo; en dónde la diversidad de instrumentos aplicados favoreció la interpretación hermenéutica, teniendo presente la integración y articulación sistémica de las fases, interrelacionando los resultados recolectados. La utilización de varios instrumentos valida los resultados y decisiones que se tomaron en el estudio del problema. En este sentido, Ricoeur (2009) es en esta instancia de la investigación en donde surgen los conflictos de las interpretaciones y en donde nuestra propia hermenéutica nos interpela y nos advierte sobre el conjunto de significaciones que fuimos hilvanando a lo largo de todo el proceso de investigación (Aguirre, 2018:322).

Los resultados de las entrevistas a profundidad demandaron del procesamiento y análisis de la información con el apoyo tecnológico del software cualitativo ATLAS.ti. Si bien, este software permite codificar y categorizar cada una de las consignas de los participantes, el proceso obedece a un dominio comprensivo inferencial y crítico del investigador, por cuanto el software debe precisar la orden de éste para poder operar con exactitud en relación con el propósito investigativo (Díaz Conde, 2023).

Los datos obtenidos en el trabajo de campo permiten configurar todo un entramado de miradas y posiciones que son objeto de interpretación, detalles que se fueron codificando y organizando a partir de temas, aspectos y tensiones y que permitieron comprender el sentido y significado que los docentes asumen en la organización desarrollo de las prácticas de enseñanza.

El análisis, interpretación y elaboración de la información son fases imprescindibles y de gran importancia en la investigación cualitativa. Nos parece oportuno señalar de nuevo que en la investigación cualitativa la recogida, el análisis y la interpretación de la información son tareas que se realizan, en parte, simultáneamente. De alguna manera, el análisis de la información se puede considerar como un proceso cíclico inserto en todas las fases de la investigación.

3.10.1 Formas de codificación.

Como señalan Rodríguez Gómez et al. (1996: 200) la recogida de datos no es suficiente en sí misma para alcanzar las conclusiones de un estudio. Los datos no son más que un material bruto a partir del cual el investigador debe realizar las operaciones oportunas que le lleven a estructurar el conjunto de información en un todo coherente y significativo. Mediante un proceso analítico con el software ATLAS.ti, los datos son fracturados, conceptualizados, agrupados e integrados en categorías. Estos se exponen en el cuadro 6. Tabla de Operacionalización de Categorías- Códigos identificados (Ver anexo 6 y 7).

Analizar la información supone organizarla tratando de establecer patrones o modelos, categorías y unidades descriptivas básicas. Interpretar la información, por su parte, implica dar sentido y significado al análisis, explicando los modelos descriptivos y buscando relaciones y conexiones entre las dimensiones descriptivas.

Por su parte, Tesch enumera las siguientes características del análisis de datos cualitativos, exponiendo que: El análisis no es la última fase del proceso de investigación; es concurrente con la recolección de los datos y cíclico. Comienza tan pronto como se recogen los primeros datos y no sólo es paralelo a la recolección de los mismos, sino que ambos están integrados. Cada fase informa o incluso conduce a la otra (1990: 95-97).

La recogida, el análisis y la interpretación de la información son tareas que se realizan, en parte, simultáneamente. Cuando se observa, se entrevista, se toman notas de campo o se elabora un diario de investigación, la actividad del investigador no sólo se limita a registrar información, sino que conlleva una reflexión permanente sobre el proceso y el contenido de la información. La mayoría de los análisis cualitativos consisten en un proceso recursivo entre los datos y la emergencia de definiciones categoriales, mediante un proceso que produce clasificaciones, organizando los datos de acuerdo con un conjunto especificado y selectivo de dimensiones comunes (Bolívar, 2002). Entre las formas de codificación que contribuyeron a la presente investigación doctoral se encuentran:

3.10.1.1 Codificación abierta.

Se refiere al proceso de separar la información que se obtuvo en diferentes patrones de significado. Como proceso organizativo se inició con las transcripciones de las entrevistas en profundidad, y luego con el análisis detallado de línea por línea, lo cual condujo a la identificación de las palabras claves, o en su defecto, frases u oraciones con las cuales se estableció una conectividad del relato del sujeto en estudio con el proceso que se abordó en la investigación (Spiegelberg, 1994).

3.11. Análisis e interpretación de la información

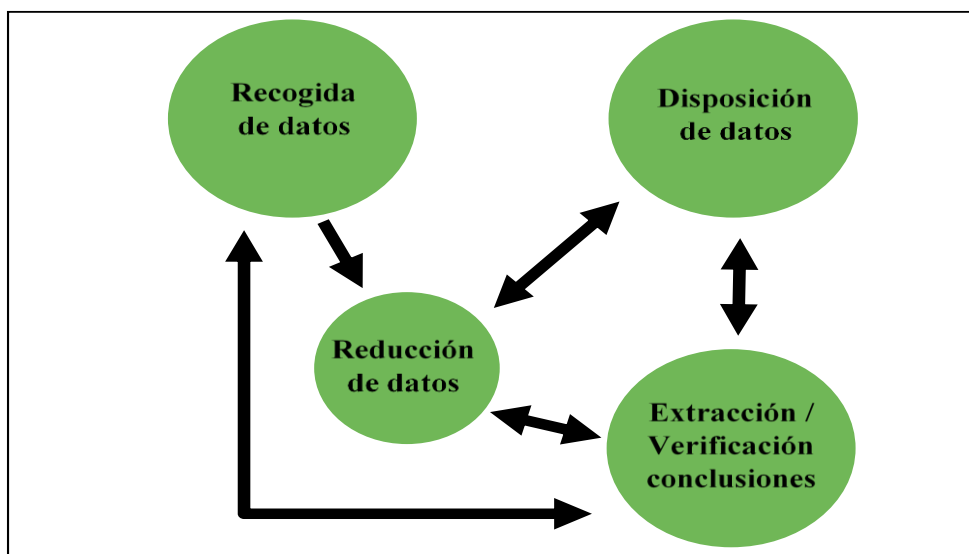
La pretensión esencial de la presente investigación doctoral se centró en la construcción de una perspectiva teórica educativa a partir de su objeto de estudio: las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y la presencia del saber geográfico. Tal objetivo involucró las apreciaciones, las experiencias, conceptos, juicios y proposiciones que los sujetos acompañantes manifestaron del objeto en mención a través de las técnicas utilizadas para tal fin, procedimiento que fue acompañado del método comparativo continuo y/o constante, afín con los intereses de la investigación.

Es necesario tener presente, que dentro de la tradición cualitativa para el tratamiento de los análisis de datos ha existido históricamente dudas acerca de la rigurosidad con que se hacen tales análisis. Sin embargo, para frenar estas acciones se invoca a (Morse, 2003) con la finalidad de hacerle frente al escepticismo avasallante que se ha generado en materia de investigación cualitativa. Frente a esta situación, el citado autor presenta cuatro (4) aspectos de tipo cognitivo que son esencialmente necesarios y que fueron tenidos en cuenta para el análisis de la información cualitativa. Son ellos: comprender, sintetizar, teorizar, recontextualizar.

A pesar de que no existe un modo único y estandarizado de llevar a cabo el análisis de datos cualitativos y asumiendo que cada método de investigación imprime su sello particular en el mismo, es posible distinguir una serie de tareas u operaciones que constituyen el proceso analítico básico. Siguiendo el modelo ya clásico de Miles & Huberman (1994) estas fases se pueden comprender en la figura 9 que se expone así:

- a) Reducción de datos
- b) Disposición de datos
- c) Obtención y verificación de conclusiones

Figura 9: Fases generales de análisis de datos cualitativo



Fuente: Adaptado de Miles & Huberman (1994)

Como se aprecia en la figura 9 el rigor de la investigación consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento que ha producido. El conocimiento científico resultante de la investigación cualitativa es un conocimiento construido a partir del estudio de un contexto particular (idiográfico), además de integrar descripciones y narraciones realizadas a partir de las percepciones de los protagonistas (práctico y subjetivo). Su propósito es reflejar una forma de hacer y de ser en una realidad determinada.

3.12. Análisis de contenido.

La presente técnica se utilizó para analizar las ideas, conceptos, discursos, apreciaciones y proposiciones de los participantes de la investigación, debido a que prestó y facilitó utilidad en esta investigación en el estudio de las prácticas de enseñanza en las aulas escolares. En este sentido, fue evidente la ubicación del análisis de contenido en la tradición cualitativa, lo que permitió desde aquí presentar las posibilidades que la rodearon en su

constitución de ser utilizada, no como método, sino como una técnica pluriconceptual, con criterios de validez y confiabilidad.

Para su implementación se tienen presente los argumentos expuestos por Duverger (1971), Bardin (2002) y Ruiz-Olabuenaga (2007) quienes han planteado que el análisis de contenido ayuda desde los datos de tipo verbal, simbólicos y comunicativos a realizar conjeturas, situación que posibilitó que los campos de acciones se ampliaran, independiente de los textos escritos y/o documentos, lo cual patentó la utilización en entrevistas, juicios valorativos y conversaciones magnetofónicas. Para Bardin (2002) es necesario tener en cuenta dos (2) funciones fundamentales que se tornaron diferenciables en el análisis de contenido como son:

- a) La función de tipo heurístico: la cual dio herramientas y posibilidades al investigador para encontrar situaciones, elementos y juicios que se constituyeron en descubrimientos importantes para la investigación que se adelantó.
- b) La función probatoria: fue la que brindó elementos al sujeto investigador en la cual le permitió seleccionar o eliminar ideas, apreciaciones, conceptos, juicios y/o proposiciones de tipo provisional en el proceso investigativo.

Cuadro 5. Tabla de Operacionalización de Categorías

Objetivos	Pregunta		CATEGORÍAS		Códigos
	Docentes	Directivos	Principales	Emergentes	
Establecer la presencia de la geografía escolar en el currículo prescripto que soporta las prácticas de enseñanza de las instituciones educativas de la ciudad de Montería. Identificar el saber geográfico escolar presente en la formación docente implementado desde el programa de Ciencias Sociales de la Universidad y la normal superior. Analizar los documentos vinculados a los procesos	Componente A: Identificar el saber geográfico escolar presente en la formación docente ¿Cómo evalúa el proceso de formación recibida en el área de las Ciencias Sociales? Considera usted que la formación disciplinar, didáctica y pedagógica, favorecen la enseñanza de la geografía escolar. A su juicio existe alguna coherencia entre la enseñanza-aprendizaje del saber geográfico en las aulas escolares con las realidades escolares del contexto. ¿Desde las instituciones de formación docente qué fortalezas recibieron ustedes para la enseñanza de las ciencias sociales? Componente B: Indagar por la inclusión de la geografía escolar en el currículo prescrito que soporta las prácticas de la Institución Educativa Normal Superior de Montería. ¿Qué directrices ha emitido el Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Municipal y la Institución Educativa para la implementación de los	¿Qué directrices ha emitido el Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Municipal para la implementación, seguimiento y alineación a las instituciones escolares, mediante la estandarización del sistema de evaluación promovido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES Se han adelantado actividades de capacitación y orientación sobre el manejo y apropiación de las políticas y reformas curriculares, didácticas y pedagógicas que soportan la las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales ¿Qué acciones adelanta la institución en la organización,	Saber Geográfico en currículo prescripto Saber geográfico en formación docente Referentes curriculares en procesos de enseñanza de la geografía Prácticas de enseñanza de la geografía	Evaluación del proceso formativo en Ciencias Sociales Formación disciplinar en la enseñanza de la geografía escolar Percepciones contextuales sobre la enseñanza de la geografía Formación adquirida para la enseñanza de las Ciencias Sociales Incidencias curriculares desde la Normal Superior Incidencias curriculares desde el programa de C.S. de la Universidad	• Actualización docente en ciencias sociales • Adaptación a currículo prescripto • Adaptación a enseñanza de las ciencias sociales • Adaptación a nuevo microcurrículo • Adaptación intermitente a retos de enseñanza de las ciencias sociales • Alianzas estratégicas con universidades • Aplicación de Unidad didáctica Interdisciplinar • Apreensión responsable de la enseñanza de la geografía • Aprendizaje activo • Aprendizaje de geografía universal • Aprendizaje de la geografía significativo • Aprendizaje mediado por problemas reales • Aprendizaje por competencias • Articulación curricular intermitente • Articulación de referentes curriculares • Coherencia entre lo macrocurricular, meso y microcurricular • Competencias institucionales propias de escuelas normales • Construcción de saber en ciencias • Crítica a la política • Cualificación autodirigida en ciencias sociales • Cualificación institucional • Cumplimiento con políticas educativas • Cumplimiento de Normas • Currículo oculto tendiente (enseñanza de geografía) • Currículo orientado a la formación docente • Currículo prescripto vs real • DBA incoherentes • Deconstrucción de la enseñanza de las ciencias sociales • Dependencia de avances tecnológicos • Derechos humanos • Desarrollo académico por dimensiones • Desarrollo adquisitivo de competencias ciudadanas

de planificación de las prácticas de enseñanza; indagando los planes de área y planes de curso de los docentes Analizar las prácticas de enseñanza de la geografía, desde las voces, experiencias, y las realidades escolares por parte de los docentes	procesos de estandarización del sistema de evaluación promovido por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. Se han adelantado actividades de capacitación y orientación sobre el manejo y apropiación de las políticas y reformas curriculares. ¿Qué acciones adelanta la Institución educativa en la organización, planificación, desarrollo y supervisión de las actividades académicas que desarrollan los docentes del área de Ciencias Sociales? ¿Qué opinión tiene usted sobre las reformas al sistema educativo colombiano en la definición de los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos en Competencias y Derecho Básicos de Aprendizaje? ¿Usted piensa que los lineamientos Curriculares, Estándares Básicos en Competencias y Derecho Básicos de Aprendizaje han favorecido el mejoramiento de las prácticas de enseñanza en ciencias sociales? ¿De qué forma la institución define acciones u orientaciones en los	planificación, desarrollo y supervisión de las actividades académicas que desarrollan los docentes del área de Ciencias Sociales? ¿Piensa usted qué las reformas al Sistema Educativo colombiano en la definición de los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos en Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje? ¿A su juicio, han mejorado las prácticas de enseñanza en ciencias sociales con llegada de los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos en Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje? ¿De qué forma la institución define acciones u orientaciones en los procesos de articulación con los Lineamiento Curriculares, y Estándares Básicos de Competencias y		Procesos de cualificación sobre políticas públicas Debilidades y fortalezas en articulación de referentes curriculares. Apropiación conceptual de referentes curriculares Acciones institucionales frente a cualificación de referentes curriculares Acciones didácticas para la enseñanza de la geografía. Propuestas de resignificación del profesorado para la enseñanza de la geografía.	• Desarrollo adquisitivo de competencias Socioemocionales • Desarrollo de Conciencia social • Desarrollo de habilidades investigativas • Descolonizar la enseñanza de las geografías • Desestabilización de zonas de confort • Desinterés por la docencia • Dialogicidad • Dimensiones: cognitivo, procedimental, actitudinal e investigativo • Direccionamiento de enseñanza para ruralidad • Docencia dinámica y flexible • Docente con criterio crítico y reflexivo • Docente por inercia • Enseñanza acorde al contexto • Enseñanza activa intermitente • Enseñanza de didácticas específicas • Enseñanza desfragmentada de las ciencias sociales • Enseñanza integrada de las ciencias sociales • Enseñanza integrada de las ciencias sociales: tensiones microcurriculares • Enseñanza interdisciplinar • Enseñanza tradicional intermitente • Esfuerzo por ejercer la interdisciplinariedad desde la geografía • Estrategias emergentes: clima desafiante y saludable • Evaluación de competencias Ciudadanas • Evaluaciones descontextualizadas • Exigencia de una enseñanza geográfica descriptiva • Formación inicial de maestros creativos • Formación Pedagógica en niveles educativos • Formación pedagógica vs formación académica • Formación significativa de la geografía • Geografía económica • Geografía memorística descriptiva • Imaginarios de educación privada frente a la E. pública • Incoherencia en articulación de disciplinas • Incoherencia en la praxis de las ciencias sociales • Inicios de proyectos educativos sociales • Innovación frente a zonas de confort • Integración disciplinaria de Ciencias Sociales

	procesos de articulación de los LC y EBC y DBA (normas, orientaciones, circulares)? ¿Cuáles han sido las debilidades y fortalezas para lograr la articulación de los LC, EBC y DBA en la organización e implementación de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales? Componente C: Identificar los documentos vinculados a los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza de la geografía en los docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Montería. ¿Considera que la aplicación de los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos en Competencias y Derechos Básicos de Aprendizaje han aportado elementos importantes en la geografía escolar en Colombia? Durante su ejercicio como docente ha desarrollado alguna experiencia(s) que haya favorecido la enseñanza y aprendizaje de la geografía. A su juicio se han generado tensiones y divergencias entre el currículo prescrito y las prácticas de enseñanza.	Derechos Básicos del Aprendizaje? ¿Qué factores han limitado la articulación de los Lineamiento Curriculares, y Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos del Aprendizaje en la organización e implementación de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales? ¿Qué factores han favorecido la articulación de los Lineamiento Curriculares, y Estándares Básicos de Competencias y Derechos Básicos del Aprendizaje en la organización e implementación de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales? ¿Considera que en la Institución Educativa Normal Superior de Montería se promueve la enseñanza en los planes de curso y prácticas de enseñanza el saber geográfico?			• Interacción sociocognitiva sobre el área • La política como formación humana • lineamientos curriculares no acordes al contexto • Modelo metodológico problematizador • Modelo pedagógico Humanista • Necesidad de aprendizaje reflexivo • Necesidad de cualificación docente • Necesidad de currículos regionales • Necesidad de enseñanza activa • Necesidad de enseñanza creativa • Necesidad de evaluación acorde al contexto • Necesidad de perspectiva interdisciplinar de la geografía • Necesidad de precisión de saberes • Necesidad de usos tecnológicos emergentes • No hay sistematización de experiencias • No se evalúan lo asociado al currículo prescripto • No se reflexiona sobre referentes curriculares • No se validan referentes curriculares • No visualización de la geografía en DBA • Normatividad descontextualizada • Organización microcurricular • Pedagogía liberadora de Freire • Percepción crítica de coherencia entre DBA y evaluación Icfes • Percepción de integración disciplinar desfavorable • Perfil Normalista formado en pedagogía • Poca credibilidad a la educación pública • Poca evaluación en geografía • Poca o nula autonomía al profesorado en la enseñanza • Poca o nula cualificación docente • Poca vocación en la docencia • Poco o nulo apoyo de secretaría local • Poco o nulo ejercicio investigativo • Prácticas de campo como estrategia • Precisión mesocurricular de Ciencias Sociales • Precisiones de saberes • Precisiones procedimentales de la geografía • Preparación de materiales didácticos • Profesorado con formación idónea • Reconocimiento como sujeto político • Reconstrucción de la enseñanza de las ciencias sociales

	Desde su trayectoria docente ¿Cuáles son los recursos didácticos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales/geografía? ¿Qué actividades son relevantes para que los estudiantes aprendan el saber geográfico: Exponga/caracterizar? ¿Desde su trayectoria docente, qué tipo de materiales favorecen la enseñanza en las clases de geografía? ¿Cómo define una buena enseñanza de una clase de geografía? ¿Qué propuesta plantea usted para resignificar las clases de geografía en las instituciones educativas?	¿Durante su ejercicio como directivo recuerda alguna experiencia(s) que haya favorecido la enseñanza y aprendizaje de la geografía? ¿Qué recomendaciones haría para consolidar las prácticas de enseñanza de la geografía en las instituciones escolares?			• Referentes curriculares desactualizados • Relevancias a la investigación en la enseñanza • Retos contextuales en la enseñanza • Saber geográfico desde lo interdisciplinar • Saber pedagógico acorde al contexto • Se precisan Derechos Básicos de Aprendizaje • Tensión con referentes curriculares • Tensión entre currículo prescripto frente al real • Tensiones de credibilidad en la educación pública • Trabajo en equipo • Transversalización del área • Trazabilidad intermitente de adaptación de referentes curriculares • Uso de feria pedagógica como estrategia • Validación de teorías en la práctica real • Vocación a las ciencias sociales

Fuente: Elaboración propia, 2023

Capítulo IV: El proceso de configuración de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales: Un reconocimiento de las subjetividades vinculadas a los procesos desde las voces, experiencias, y las realidades escolares

Síntesis

En el desarrollo del presente Capítulo se describen los resultados obtenidos de la investigación; éstos emergen de las actividades y etapas aplicadas de acuerdo con los objetivos y metodología propuesta. En una primera parte se hace presentación de la revisión documental de los documentos vinculados a los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza; indagando los planes de área y planes de curso de los docentes., teniendo presente que la trazabilidad se fundamenta en una serie de etapas y procesos que propenden por consolidar los modelos hegemónicos de alineación curricular entre el currículo prescrito y los elementos que definen la organización y presencia del saber geográfico en la formación de los estudiantes de la Institución Educativa Normal Superior de Montería. Seguidamente se analizan los procesos que emergen en la planeación docente y las prácticas de enseñanza, desde las voces, experiencias, y las realidades escolares por parte de los docentes. Finalmente, el informe recoge la llegada del saber geográfico en los cuadernos escolares, analizando los categorías que emergen en el desarrollo de la observación de las clases, entrevistas realizada y revisión documental , bajo la mirada del enfoque cualitativo, de tipo hermenéutico, con participación de un grupo de docentes y directivos de la institución, que mostraron su interés en aportar una mirada reflexiva sobre el sentido y significancia, a través de las declaraciones significativas, coherentes con los objetivos del estudio propuesto.

4.1. El saber geográfico escolar presente en la formación de los estudiantes desde la Institución educativa Normal superior de Montería.

El desarrollo del informe del trabajo de campo aborda diferentes episodios que ilustran la forma en que se organizan y desarrollan las prácticas de enseñanza de la geografía y de las ciencias sociales, como un ejercicio académico que aborda la comprensión de diferentes lógicas que demuestran las relaciones de poder que emergen en las aulas escolares en Colombia. En este sentido, la trazabilidad del saber geográfico y su llegada al aula infiere entender cómo se puede interpretar el proceso de alineación de una serie de temas o contenidos que están implícitos en los (EBC y DBA), definiendo el campo de acción y limitando la función del docente, al predefinirse el qué y cómo se debe enseñar.

El proceso de configuración de las prácticas de enseñanza es una categoría de estudio en el campo de la educación colombiana, teniendo presente que esta ha sido objeto de transformaciones en el marco de las reformas educativas y curriculares, impactando el quehacer cotidiano de los maestros en las aulas escolares. Los cambios e impactos que tienen las reformas son asumidos de manera directa en las aulas, generando una serie de tensiones que merecen ser revisadas y analizadas con el propósito de recoger ese mundo de particularidades que reflejan los problemas que afrontan las escuelas en la búsqueda de escenarios que cambien el sentido e importancia de la enseñanza de la geografía en el marco de los cambios sociales, económicos, políticos y ambientales que se viven en el territorio nacional

En este Capítulo se hace una reflexión a partir de la revisión de los documentos institucionales, entendiendo que es innegable el papel del Estado en hacer un direccionamiento desde el currículo oficial y cómo las instituciones educativas deben asumir el proceso de interiorización o alineación a las condiciones internas de cada institución, en el marco de las realidades territoriales, sociales y ambientales que emergen de cada una de las regiones que configuran el Estado colombiano. La enseñanza de la geografía requiere ser revisada y evaluada comprensivamente, para brindarle opciones para que el docente se enfrente al mundo complejo de la enseñanza significativa, utilizando un conocimiento reflexivo sobre su praxis cotidiana que favorezca un proceso innovador que afronte los problemas que son propios del contexto en que se encuentra cada escuela en Colombia.

Se reconoce que los documentos oficiales definen un diálogo directo en la configuración de los planes de estudios que los docentes deben implementar de manera significativa en su entorno social, bajo un mundo heterogéneo y diversos de situaciones que marca las relaciones entre el docente y estudiante en el quehacer cotidiano en las aulas de clase. Los docentes deben asumir los documentos oficiales; y desde allí emerge una concepción particular de lo que significa la enseñanza del saber geográfico.

Las reflexiones que se exponen surgen como un componente de interés en el campo de las prácticas de enseñanza, alrededor de las intenciones que marcan el trenzado a

organización y desarrollo del oficio y arte de enseñar. La reflexión crítica sobre las decisiones políticas y prácticas se fundamenta en analizar la trazabilidad del currículo oficial a las formas de enseñar que se planifican en la Institución Educativa Normal Superior de Montería, y cómo el saber enseñando se traduce en el saber aprendido que se evidencia en los cuadernos escolares. Cada una de las fases que se exponen expresan las tensiones y particularidades que favorecen el ejercicio de la reflexión continua de lo que se hace y cómo se hace en el aula, que soportan la explicación de lo que sucede en la forma de enseñar el saber geográfico desde la cotidianidad.

Con el fin de abordar el tema de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar, se realizó esta investigación en la Institución Normal Superior de Montería, localizada en el área urbana de Montería y ser una institución que se identificó en el I Encuentro sobre prácticas de Enseñanza de las Ciencias Sociales y la geografía en las Instituciones Educativas (10 y 11 de octubre de 2019), que el municipio de Montería implementa la enseñanza de manera disciplinar. Esta IE se convirtió en objeto de estudio para analizar los procesos que configuran la organización de la enseñanza del saber geográfico (Ver anexo 7).

La Institución Educativa Normal Superior de Montería, se encuentra ubicada en la Cra. 1W #Nº 37, Montería - Córdoba, se reconoce por ser “formadora de formadores” recibiendo estudiantes de los sectores urbanos y rurales de la ciudad de Montería, interesados en asumir la función social de ser docentes. La población estudiantil en su mayor porcentaje reside en los barrios: Juan XXIII, Minuto de Dios, La Esperanza, Villa Luz, Villa Real, Las Viñas, Campo Alegre, El Dorado, El Poblado, Rancho Grande, Los Colores, entre otros de la Comuna 2. En menor proporción hay estudiantes de áreas rurales, como son: Caño Viejo, El Vidrial y El Floral; sectores que se caracterizan por ser de un estrato socio económico bajo y condiciones de vulnerabilidad precaria.

Otro rasgo distintivo es que el entorno físico- espacial de la institución presenta a la entrada una amplia zona de parqueo, rodeado de árboles frondoso, con un polideportivo para la práctica y realización de eventos deportivos y culturales; una zona amplia con gradería y techo. Cuenta con dos aulas tecnológicas dotada por el Estado reconocidas como “Vive

Digital”, dotadas con sillas individuales y un proyector de vídeo en el tablero; la otra, cuenta con mesas, sillas y computadores, destinadas a la formación en tecnología.

Así mismo encontramos al lado del polideportivo, un espacio donde se encuentra la parte administrativa del rector, coordinación académica y disciplinar, la biblioteca. El otro espacio posee un grupo de cubículo y oficinas de docentes. Sobre este hay 3 salones en el segundo piso. Detrás de estos hay un espacio con siete aulas de clase y al final las tiendas escolares; después de la tienda se encuentran de 6 salones y dos baños. Al frente de estos hay una zona verde, un kiosco con techo para disfrute de los estudiantes.

El estudio y descripción de los elementos que configuran la organización e implementación de las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales está articulado en el marco de las nuevas tendencias educativas; como un tema de interés para el análisis y búsqueda de alternativas que impacten la transformación y sentido de una educación contextualizada a las realidades sociales contemporáneas. Todo esto promueve el interés por cambiar o resignificar las prácticas de enseñanza en las ciencias sociales, a partir de los significados y sentido brindado al interior de las instituciones educativas, bajo la mirada epistémica de autores tales como Calmilloni (2007), Fenstermacher & Solis (1998), Litwin (2001), Sanjurjo & Rodríguez (2003), Sanjurjo & Caporossi (2016), quienes promueven una reflexión teórica sobre el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Así mismo la interpretación de las prácticas de enseñanza desde los aportes de Gimeno (1995), se reconoce que el currículo se organiza al interior de las instituciones escolares como un proceso fundamentado en la norma; y para el caso de Colombia en las orientaciones y documentos que han emitido por parte del Ministerio de Educación Nacional; por tanto, la presencia del saber geográfico escolar al interior de la Institución Educativa Normal Superior de Montería, se analiza no solo desde los normativo, sino que además se tienen presente los procesos que se articulado como un resultado que orientan el desarrollo del aprendizaje desde las prácticas de enseñanza, reconocida como una construcción social y cultural (Gimeno, 1995; Grundy, 1994).

Se reconoce que el estudio y comprensión de los procesos que configuran el cómo enseñar y cómo aprenden los estudiantes en las aulas escolares, requiere analizar otros componentes que estructuran la consolidación de las lógicas explicativas en el currículo en acción y realizado, reconociendo que docentes y estudiantes asumen las prácticas de enseñanza como un conjunto de expresiones y subcultura que se construyen por fases expresadas en diferentes ciclos formativos arraigados en las instituciones escolares, universidades y otros que marcan la cualificación académica, como una serie actividades y experiencias vividas por los educandos (Bobbitt, 1918).

Estas apreciaciones resaltan aspectos que estructuran la trazabilidad desde las prácticas de enseñanza como un proceso que permiten entender la configuración de los procesos que articulan la organización de la enseñanza sobre cada uno de los elementos que favorecen el aprendizaje. Categoría de análisis desde donde emergen particularidades que merecen ser estudiadas a profundidad desde la cotidianidad. Por lo tanto, es importante resaltar que el currículo en acción no es sólo es más que una imposición desde el currículo oficial; sino más bien, un proceso de desarrollo social que debe responder a preguntas como ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? (Gimeno, 1995).

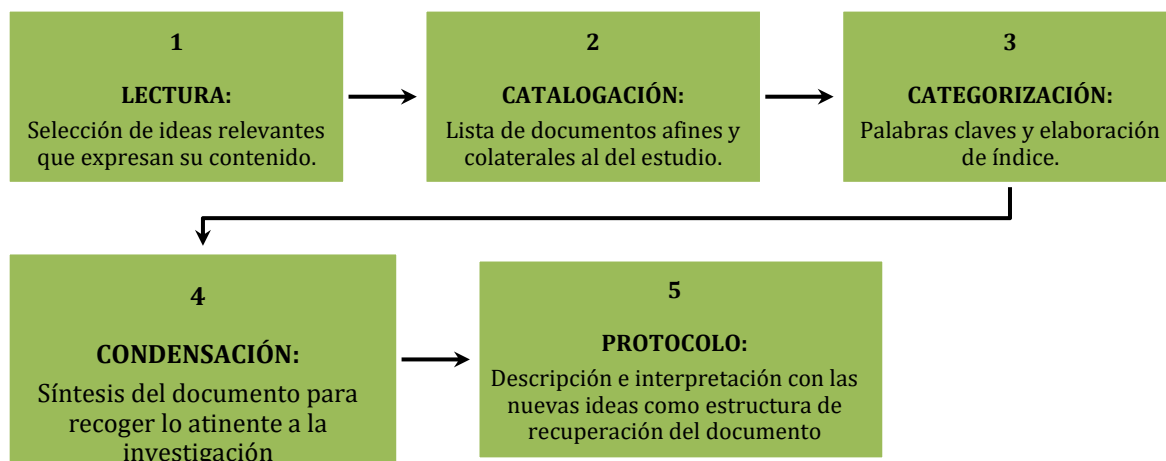
Las apreciaciones expuestas, demarcan una ruta sobre el sentido analizado en las prácticas de enseñanza de la *Institución Educativa Normal Superior de Montería* (IENSM) requiriendo, por un lado, identificar cómo los docentes planifican y desarrollan sus actividades cotidianas. De otro lado, exponer e identificar la forma cómo trabajan de manera independiente desde la cotidianidad (Grundy, 1994). Por tanto, el estudio de las prácticas de enseñanza requiere resaltar el papel y función social del docente; el cual se preocupa por su metodología, pero esta inquietud está sujeta al conocimiento de las finalidades y de las intenciones educativas, que orientan sobre el qué, el cuándo, el cómo y el con qué enseñar, (Sandoval, 1986).

Las intenciones expuestas en la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sociales deben considerar no sólo la aplicación de actividades sino además el contexto social, los intereses de la institución y de los padres de familia, como las características del grupo dónde

trabajan y las finalidades se definen en función de las necesidades y de los intereses de la comunidad donde está integrada la escuela. La trazabilidad del saber geográfico entonces se evidencia en la medida que se hace un rastreo de los lineamientos, estándares y derechos básicos de aprendizaje en la planeación y aplicación de los documentos curriculares que soportan las prácticas de enseñanza.

Bajo este contexto se elaboró una ruta metodológica aplicada en el análisis documental de las orientaciones y políticas curriculares expuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el campo de las ciencias sociales, para interpretar la coherencia y alienación del currículo oficial con los documentos que soportan las prácticas de enseñanza y se recopilan en la figura 10:

Figura 10: Ruta metodológica para el análisis documental⁶.



La ruta expuesta permitió realizar un análisis documental sobre cada uno de los documentos institucionales, facilitando un acercamiento al fenómeno estudiado desde un plano de la realidad distinto al que se expone y evidencia en las observaciones de las prácticas, recogida a partir de las voces y experiencias expuestas por los actores que fueron

⁶ Ruta metodológica propuesta y validada por el profesor Joaquín Rojano de la Hoz en sus diferentes procesos de investigación etnográfica. Fuente: González-Arizmendi (2008). En método para la construcción de textos mediante la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas de instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba. Trabajo de investigación de Maestría (2008).

abordados en el trabajo de campo. Se aclara que los documentos institucionales permiten hacer una validación de los fundamentos que estructuran la política curricular en la IENSM; y en especial, las fases que estructuran la coherencia y presencia del saber geográfico en las aulas escolares.

Las técnicas e instrumentos posteriores fueron la entrevista a profundidad para profesores y directivos teniendo presente las categorías que surgen de los objetivos de estudio, al igual que la observación directa de las clases, la organización de un grupo de discusión y la revisión de los cuadernos escolares. Los instrumentos fueron validados a través de diversos pilotajes, que facilitaron su comprensión y coherencia y consistencia con los objetivos propuestos, por tanto, la información obtenida se sometió al software Atlas Ti, identificando y codificado las categorías emergentes, y con ello interpretar el sentido de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar en la IENSM.

Se indagó el contexto, para comprender las opiniones, emociones y experiencias, mediante la significación que le otorgan quienes proporcionan la información. Todo ello, se hace mediante la descripción o caracterización, a través de las palabras. emociones y experiencias. La información y datos obtenidos fueron triangulados con la revisión documental, exponiendo el paso del currículo prescrito al currículo realizado mediante la revisión de los cuadernos escolares y con ello valorar el proceso de enseñanza aprendizaje desde las prácticas de enseñanza. Las fuentes utilizadas se resumen en el cuadro 6, y se relaciona así:

Cuadro 6. Códigos para el análisis de la información.

CÓDIGO	DEFINICIÓN
CÓDIGO DCS1INSM	Docente Ciencias Sociales 1
CÓDIGO DCS2INSM	Docente Ciencias Sociales 2
CÓDIGO DCS3INSM	Docente Ciencias Sociales 3
CÓDIGO DCS4INSM	Docente Ciencias Sociales 4
CÓDIGO DCS5INSM	Docente Ciencias Sociales 5
CÓDIGO DCS6INSM	Docente Ciencias Sociales 6
CÓDIGO DCS7INSM	Docente Ciencias Sociales 7
CÓDIGO DD1INSM.	Directivo Docente 1

PC01	Documento de política LC
PC01.2	Documento de política curricular EBC2
PC01.3	Documento de política curricular DBA
PACS01	Documento Plan de Área

Fuente: Elaboración propia 2022

4.1.1. Documentos vinculados a los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza, en docentes la Institución Educativa Normal Superior de Montería

El cumplimiento de los objetivos del trabajo de investigación conllevó a la búsqueda, selección y registro de las fuentes bibliográficas, en especialmente los emitidos por el MEN, registros y orientaciones de la Institución Educativa Normal Superior, planes de estudio, planes de clase, como elementos que demuestran la trazabilidad de los procesos que favorecen la llegada del saber geográfico a los cuadernos escolares desde las prácticas de enseñanza. Se tiene presente que en Colombia las instituciones educativas como se referenció en el Capítulo V, el MEN, propone unos documentos de referencia sobre las orientaciones pedagógicas, conceptuales y epistemológicos que fundamentan lo que se debe enseñar en las instituciones educativas.

En este sentido, los EBCS y los DBA definen lo que los docentes enseñen y los estudiantes aprendan desde las ciencias sociales; y en especial la geografía. Estos componentes, las instituciones educativas deben articular a las políticas institucionales; y para el caso de Colombia, ha sido transformada y modificada durante los últimos treinta años; y a la vez es objeto de interés hacer una reflexión sobre las prácticas de enseñanza en el marco de los elementos expuestos partir de la Ley General 115 en el tema de la geografía escolar.

Lo que sucede en las aulas escolares tiene presente que la enseñanza de la geografía escolar obedece a lo estipulado en los documentos oficiales del MEN, en ellos se exponen los contenidos y cómo la escuela elabora sus propuestas curriculares que se conciben como planes de área. En este sentido la configuración de la enseñanza está soportada en los EBC y los DBA; siendo un referente que detallan la forma secuencial en cada uno de los grados

básica y media, definiendo temas y actividades que el profesor tiene como referente, alineando al docente a un proceso hegemónico.

Se reconoce que la comprensión de los documentos institucionales recoge la significación que otorgan los maestros en la institución escolar para enseñar la geografía escolar, obedeciendo y atendiendo los procesos expuestos por el MEN en escuelas. De allí que los contenidos y actividades de planeación han sufrido tensiones y modificaciones desde las diferentes orientaciones contenidas en las políticas curriculares, las cuales se han interiorizado en las instituciones escolares sin ningún tipo de evaluación y seguimiento, entendidos como modelos disruptivos que no reflejen las voces e intereses de los docentes.

El reconocimiento y análisis de los documentos vinculados a los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza, tiene como fundamento la identificación de las intenciones políticas del MEN, impuestas desde los documentos de referencia que favorecen el estudio de las categorías de estudio; y de acuerdo con Cluso (1993), ayudan a reconocer que el análisis documental es una etapa importante para describir la articulación de las políticas educativas, reformas curriculares en los procesos de gestión académica, resaltando que su análisis pone en contacto al documento con los objetivos y propósitos de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, la revisión documental permite explicar cómo las reformas y orientaciones curriculares inducen la articulación y alineación de los referentes hegemónicos del MEN, proyectando un modelo de sociedad y Estado. En este trenzado, la organización curricular induce la presencia de los LC, EBCS y los DBA, promoviendo el aprendizaje basado en competencias procedimentales, cognitivas y aptitudinales. Para el cumplimiento de este propósito las prácticas de enseñanza debelan como los docentes la implementación y desarrollo de actividades didácticas que favorezcan la enseñanza del saber geográfico en las aulas.

Los LC, EBCS y DBA, son documentos que surgen del modelo hegemónico, promoviendo los procesos de alineación y definición de instrumentos que garanticen el

desarrollo de contenidos, conceptos y ámbitos; en los cuales *“Nosotros no podemos estar alejados debemos estar en sintonía con lo que pide el Ministerio, que es el desarrollo de las competencias a través de unos estándares de competencia y esos estándares se traducen también y de manera específica en los famosos DBA, DBA es lo mínimo de esos estándares que se debe cumplir. El estándar es un referente y el DBA es lo mínimo cómo referente, entonces el currículo de la Normal está basado, en lo que tenemos aquí, lo que se llama método. (CÓDIGO DD1INSM).*

Estas orientaciones reconocen el sentir de un modelo de escuela que obedece los intereses del mercado, a través del cumplimiento de los estándares y competencias. El modelo hegemónico se centra y evidencia en la imposición de un subsistema de evaluación como dispositivo de control, a través de pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, las evaluaciones de desempeño y de competencias, los informes de gestión, procesos de certificación y acreditación. Estos componentes se han transversalizado desde la planeación y son objeto de análisis a través de la revisión documental y las entrevistas a profundidad aplicadas con los docentes participantes del proceso de investigación.

En este sentido, y percepciones de los actores participantes del proceso resaltan elementos que ayudan en la configuración en los procesos, se expone *aquí, como dice uno, nos mueve, o sea, nos reglamenta. el Ministerio de Educación Nacional de una manera especial, por supuesto que impulsan los procesos de acreditación. Eso y obviamente que nosotros estamos basados en la ley 115 y en la ley 715 que organiza el sistema educativo, pero nosotros aquí tenemos una organización especial por eso y algunas áreas se han ido moviendo o de acuerdo con el modelo pedagógico.*

Se aprecia de esta forma que la institución educativa está marcada por las orientaciones curriculares del MEN, los cuales se someten a la revisión ajustes y alineación *“Entonces se mantiene ahí un hilo conductor que lleva a los docentes a desarrollar una serie de competencias en los estudiantes de manera especial porque van hacia la docencia y todas las áreas aquí, en la parte curricular”* DD1INSM. Se aprecia que los directivos docentes se

preocupan y motivan por la búsqueda de un currículo que atienda los requerimientos del currículo oficial.

Todos estos escenarios marcan el funcionamiento y procesos de la gestión escolar, exponiendo el sentido de la trazabilidad de las prácticas de enseñanza en las aulas escolares; en donde los docentes *-son operarios del proceso-* sincronizan los procesos en la búsqueda de “*buenos resultados en las pruebas estandarizadas*” aplicadas por el Estado. Este modelo hegemónico, es objeto de revisión para explicar las formas de resistencia contrahegemónicas que exponen los docentes, buscando replantear esta mirada esclavizadora del ejercicio docente; y con ello, generar alternativas y propuestas como soporte a las políticas emergentes frente al modelo neoliberal. En este sentido, se tiene qué:

El Ministerio siempre diseña y ejecuta un plan de especial para las normales y siempre ellos a los mueve el proceso de acreditación cuando están los procesos de acreditación, entonces ellos impulsan unos procesos que buscan la resignificación del país. Por ejemplo, en estos momentos salió el Decreto 1236 que establece unas nuevas competencias (DD1NSM).

Se aclara que en la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía es una de las ciencias integradas, junto con la historia, disciplinas que tienen relevancia en los currículos de las instituciones educativas; sin embargo, siguen existiendo grandes vacíos en el conocimiento geográfico en las escuelas y la sociedad, lo que llevar a hacerse la pregunta sobre ¿Qué están enseñando los docentes dentro del aula de clase?, pues bien, en realidad sería complejo analizar docente por docente que contenidos y de qué manera los está enseñando, pero “Lo que sí sabemos es que se enseña la materia y que la enseñanza se ve influenciada por los propósitos de los profesores, su comprensión de las capacidades de los estudiantes, y sus expectativas en cuanto a apoyo institucional” (Levstik, 2008, p.59).

Se aclara que actualmente en el reconocimiento de la realidad social, la geografía tiene un lugar importante en la medida en que sobre el espacio se encuentra el pasado, el presente y el futuro. Muchos temas y problemas de interés geográfico entran en la agenda de cuestiones problemáticas desde el nivel global hasta el local. Entre ellos, los más importantes a tener en cuenta son: la relación medio ambiente-desarrollo, el proceso de industrialización, las transformaciones en la relación campo-ciudad, el proceso de urbanización en escala

mundial y especialmente los problemas de población y recursos en sus diferentes escalas mundo, nación, región, territorio, lugar (Unwin, 1995).

4.1.1.1. Implementación de las Políticas curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales: Una mirada a la alineación curricular en las prácticas de enseñanza

El modelo de enseñanza de las ciencias sociales de las ciencias sociales en Colombia se ha visto sometido a una encrucijada, por la presencia de diferentes reformas políticas y curriculares que han obedecido a diversas tendencias de los modelos políticos y económicos que han imperado en la toma de decisiones desde el MEN, reformas que han fomentado un marco de tensiones que han marcado la presencia de tendencias que han querido sostener un modelo fracasado integrador de la enseñanza de las ciencias sociales; en donde los docentes son simples encomenderos del proceso, los cuales se han alejado del compromiso emancipador que se puede gestar desde la formación política y ciudadana que tienen las ciencias sociales.

La alineación curricular se centra en un proceso tecnicista de analizar el quehacer educativo, en donde los docentes han tomado distancia de los componentes pedagógicos y didácticos, aspecto sobre el cual se hace necesario construir nuevos escenarios en la formación y cualificación docente en Colombia. Por tanto, la llegada de las reformas educativas han sido un punto de distanciamientos de la escuela con los problemas sociales y espaciales que afectan los contextos de las escuelas urbanas y rurales.

La llegada de la geografía al currículo escolar ha estado ligada a un interés ideológico y político de los intereses del poder dominante antes y después de la vida republicana en Colombia, en donde la visión liberal y conservadora han marcado un claro interés de explicar el proceso de configuración del territorio y la nación colombiana bajo estas dos concepciones que marcan el interés intereses de los contenidos y temas que explican la consolidación del Estado y cómo este proceso se debe explicar desde la geografía en las aulas escolares.

La organización y gestión de los procesos que direccionan las prácticas de enseñanza requiere conocer el sentido *técnico, político y epistemológico* al cual se ve abocado el docente y la institución educativa en la definición de los documentos y orientaciones institucionales. En este sentido, la investigación interpretativa a juicio de Gurdíán-Fernández (2007), reconoce que la investigación cualitativa es un proceso que incluye tanto una concepción del individuo, sujeto cognoscente o persona, como una concepción del mundo en que vive y de las relaciones entre ambos” (p.3).

Así entonces se reconoce que la revisión analítica e interpretativa de las fuentes documentales institucionales ofreció información para ahondar en las categorías sustantivas que permiten construir y reconstruir las prácticas de enseñanza como un acto reflexivo y crítico. Proceso que favoreció la búsqueda de información, para hilvanar y reconocer el trenzado que marca el sentido de enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar, categorías que son objeto de análisis y reflexión por parte de los docentes. En otros casos sus respuestas están predeterminadas por la experiencia y desarrollo práctico en el manejo de las disciplinas escolares desde el punto de vista teórico, didáctico y pedagógico (Hernández-Sampieri, 1991).

El ejercicio etnográfico de diálogo y desarrollo de entrevistas en profundidad abierta permitió un acercamiento con los docentes para conocer desde las propias voces de los docentes información sobre su práctica pedagógica; demostrando que los docentes y directivos de la IENSM, reconocen que las directrices del MEN, han expuesto un escenario que deben ser acogidas por las IE en toda Colombia, para mejorar estándares de calidad. En efecto, no sólo se entregan documentos de referencia, estos se analizan y sobre ellos se hace un proceso de acompañamiento en la aplicación y retroalimentación de los resultados; es un proceso duro porque estos implican cambios drásticos. En este sentido DD1INSM, expone que *“Nos movemos al cambio basados en una normatividad, llegando a una fase que se llama la acomodación, ese maestro se acomoda, muchos salen de la zona de confort, entonces se acomodan y nace o sacan una nueva moda DD1INSM.*

Sin embargo, se reconoce la importancia por comprender los factores que están asociados con la implementación de las políticas curriculares en las prácticas de enseñanza, en especial con la búsqueda de buenos resultados en las pruebas y ICFES, como insumo en la organización del sistema de evaluación interna que se aplican en la IENSM. Por lo tanto, las decisiones que toman los docentes frente a estos hechos requieren de la revisión de las fuentes primarias y la percepción que tienen sobre su propia práctica. Las cuales, para el caso de la IENSM, las orientaciones curriculares están soportadas en el PEI y los documentos institucionales como el *plan de área* y el *plan de clases*.

Los cambios y reformas van de la mano del acompañamiento que puedan brindar las instituciones del Estado, para alcanzar el mejoramiento de las condiciones internas de los procesos académicos al interior de las instituciones educativas. Se aprecia que el MEN emite reformas y deja a criterio y autonomía de la escuela (PEI), los procesos de articulación e implementación. En este sentido se reconoce qué:

la Secretaría de Educación de Montería es muy poco con la cual contamos; ya que se queda más que todo en la parte administrativa de la distribución de las asignaciones académicas, de movimiento de profesores, pero en lo que tienen que ver con formación específica para normales. La Secretaría de Educación no brinda el apoyo requerido DD1NSM

Lo anterior, demuestra que la implementación de las políticas curriculares en las instituciones escolares tiene presente la importancia de poder analizar el contexto de las decisiones que deben aplicar y ajustar ante las directrices que expone el MEN, de acuerdo con las reformas y la práctica del desarrollo del currículo, estableciendo las reglas de juego del sistema curricular (Gimeno, 2007). Para el caso de la IENSM, el modelo de autonomía consagrado el PEI, les permite entender qué:

Las nuevas orientaciones implican unos cambios, y ello justifica la acomodación que trae el docente y uno como directivo. Hay unos procesos, en los cuáles se tiene que cambiar - porque no puede tener ese archivo viejo tal cual - y tengo que transformar ese archivo, surgen unas orientaciones, en la parte curricular, que es más que todo - en la estructura- pero en lo que tiene que ver con las estrategias es un muy poco; porque el maestro necesita adaptarse fácilmente con lo que quiere el alumno. Entonces, a veces, lo que sucede es que el Ministerio se queda en el funcionalismo y estructuralismo DD1NSM

Al respecto, la revisión documental sobre las orientaciones curriculares expuestas por el MEN, definen los componentes del modelo a seguir durante el año escolar; definiendo los indicadores de desempeño; es decir, que se “*espera que los niños aprendan*”. El MEN expone los propósitos esenciales ¿para qué se enseñan ciencias sociales? El objetivo de las ciencias sociales no es formar científicos sociales, sin formar conceptos básicos, métodos y técnicas propios de las disciplinas sociales”; esta mirada se centra en el manejo de competencias la comprensión de los hechos espaciales y temporales del mundo y de esa forma facilitar el interactuar de los niños con el contexto; y están marcadas por la Constitución de 1991, la Ley General 115, LC, EBC y los DBA.

Una de las barreras identificadas en el marco de las reformas estaba definida con la reforma hecha en 1984, al considerar las Ciencias Sociales como **-Integrada-** reflejando una tendencia que cómo se expuso en el Capítulo IV ha impactado la presencia de la geografía en las prácticas de enseñanza. Hecho que está asociado a diferentes factores, que van desde las reformas curriculares y la débil formación que poseen los docentes en el componente pedagógico y didáctico de la enseñanza y aprendizaje requerido en el manejo del modelo integrador. Al respecto Rodríguez (2000), sostiene que

Los maestros no tienen conceptos precisos básicos de la geografía, de espacio geográfico, de localización y orientación. No se conocen las teorías geográficas o los estudios que se han realizado sobre el desarrollo del pensamiento espacial y temporal, lo cual es básico para abordar la enseñanza y aprendizaje de la geografía (p.22).

Se aprecia que el quehacer pedagógico presente en las prácticas de enseñanza infiere tener presente, de acuerdo con Alliaud (2018), que enseñar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guion o del libreto (p. 31). Este es un ejercicio sobre el cual se pueden identificar experiencias y vivencias a través de diversas situaciones que pueden estar explicados para el caso de la IENSM, aspectos propios de la autonomía de la escuela y el docente, puesto que: *“Tenemos una metodología que está en el PEI y también una disciplina independiente; tres componentes como para analizar el tema, le dan esa autonomía al profe, le dan la posibilidad de que la geografía la pueda enseñar independiente de la intervención (DD1INSM)*

Se aprecia como en Colombia la planificación de la enseñanza de la geografía escolar viene tomando un sesgo en el desarrollo de la conciencia crítica, teniendo presente que los referentes curriculares se centran en favorecer narrativas sobre unos temas de interés hacia una identidad nacional homogénea, dejando de lado aspectos controvertidos o críticos que podrían contribuir a una comprensión más completa y reflexiva las problemáticas sociales que afectan la desigualdad social, política y económica que tienen las regiones periféricas de Colombia; entre ellas Montería como centro de recepción de población víctima del conflicto.

Este es uno de los desafíos que debe afrontar el modelo de enseñanza hacia la emancipación y búsqueda de alternativas que comprometan a las nuevas generaciones con la no repetición de diversas formas de conflicto social que ha afectado a diversas regiones de Colombia. Este es uno de los desafíos que tiene la enseñanza de una geografía renovada y pensada en el territorio construyendo las bases para el desarrollo de esa conciencia tan necesaria para la construcción de una sociedad participativa y justa.

Para reconocer estas tensiones se analizan los documentos institucionales e identificar cómo se evidencian estas orientaciones en la planeación que se implementa en la Institución Educativa Normal Superior de Montería (IENSM) se hace necesario indagar desde las propias voces y revisión el qué y cómo lo hacen los docentes, las decisiones éticas, políticas e ideológicas que marcan el sentido sus prácticas de enseñanza, y de esa forma cumplir los propósitos de la tesis doctoral.

4.2. El Plan de Área como escenario para la trazabilidad de las Políticas curriculares en la enseñanza de las Ciencias Sociales

En Colombia, al igual que otros países de América Latina, ha establecido un marco normativo de reformas que demuestran el interés del Estado por afianzar un interés político e ideológico, reflejado en los contenidos y competencias mínimas que se deben garantizar desde las prácticas de enseñanza; como discursos dominantes en la enseñanza de las ciencias sociales (Sánchez, 2013), sobre los cual se convierte en un modelo que se tiende a institucionalizar en otros países; y de acuerdo con Ferrer (1998), los gobiernos regionales al

estar supeditados por organismos internacionales, se ven obligados a desarrollar propuestas de evaluación que brinden respuestas a estos intereses.

Explicar los procesos de alienación y trazabilidad de las políticas y reformas curriculares en el proceso de configuración de la enseñanza de la geografía requirió la recolección de información de fuentes secundarias que brindaron los documentos que soportan los lineamientos de la política pública, así como su alineación y presencia en la Institución Educativa confrontándose elementos en los diferentes niveles territoriales (macro, meso, y lo micro), asumidos como el soporte de los procesos de enseñanza escolar.

De acuerdo a lo anterior, el currículo escolar es objeto de análisis y estudio para comprender y exponer los procesos que explican su configuración y regularización, como también la forma como interactúan los elementos expuestos desde el currículo oficial, y su articulación al *modelo educativo propuesto en el Proyecto Educativo de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Montería*; en los servicios de formación en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y programa de formación complementaria (PEI, 2022).

Se reconoce que el currículo oficial escolar tiene un modelo organizado a nivel nacional que se representa como un referente o enfoque nacional, expuesto en las orientaciones curriculares, sobre el cual las instituciones educativas deben fundamentar sus actividades. Esta es una tendencia que también se evidencia en otros países; al respecto Feeney (2014), reconoce que el currículum tiene carácter nacional como una prescripción obligatoria, y sobre este un interés ideológico por parte del Estado; en este sentido los planes de área de las ciencias sociales, para el caso de Colombia, son permeados por los intereses ideológicos del modelo imperante del Estado; Rojas (2014), expone que la enseñanza en la educación secundaria para adultos en la provincia de Santa Fe evidencia la presencia ideológica en los planes estudio.

Ahora bien, un hecho a resaltar en la organización y planeación escolar en Colombia está fundamentado en el Artículo 19 de la Ley 115 de 1994, en donde la Educación Básica y

Secundaria son de obligatoriedad y estructurada durante nueve (9) grados, en torno a un currículo común, conformado por las áreas fundamentales del conocimiento. No sobra nuevamente precisar que la Básica Secundaria comprende los cuatro (4) grados subsiguientes a los de la Básica Primaria, siendo el porcentaje de las áreas obligatorias y fundamentales a que se refiere el Artículo 23 de la Ley General de Educación, con respecto al Plan de estudios, bastante alto y, por ende, muy determinante la política oficial sobre la materia.

Se resalta que la institución educativa al inicio del año escolar organiza jornadas académico-administrativas de *“planeación institucional”*, elaborando el calendario académico en cuatro períodos, que son supervisadas por la coordinación académica. El artículo 2.43.2.4 del Decreto 1075 de 2015, contempla que las actividades de desarrollo institucional, *“Es el tiempo dedicado por los directivos docentes y los docentes a la formulación, desarrollo, evaluación, del plan de estudio, a la investigación y actualización pedagógica; a la evaluación institucional anual; y a otras actividades de coordinación con organismos o instituciones que incidan directa e indirectamente en la prestación del servicio educativo”*

Igualmente es importante exponer lo expuesto en el artículo 7 numeral 7.1 de la Ley 715 de 2001, indicando que los municipios certificados pueden dirigir, planificar y prestar el servicio educativo en los niveles de preescolar, básica y media, en condiciones de equidad, eficiencia y calidad, en los términos definidos en la norma. Para ello, la IENSM recoge las orientaciones de la Secretaría Municipal de Educación, quien define un calendario en el cual se deben desarrollar 40 semanas de clase en cuatro períodos comprendidos de enero – abril; abril -junio; julio- octubre a diciembre.

Estas orientaciones legales y administrativas definen el modelo de gestión institucional, como también la forma en que los EBC y los DBA, llegan a los planes de curso. En la IENSM el equipo de docentes del área de ciencias sociales es liderado por la coordinadora del área, responsable de organizar y ajustar las orientaciones legales y curriculares. Así mismo desde la coordinación académica se revisan los planes de área y

analizan con los profesores para definir estrategias y definir los compromisos que deben lograr a través de los planes de mejoramiento.

Al revisar los documentos oficiales de la IENSM se resalta que la enseñanza de las ciencias sociales, al interior del plan de área, define *al estudiante como un ser social capaz de interactuar asertivamente, reconociendo y respetando las diversas posturas ideológicas y culturales, desarrollando sus procesos pedagógicos incluyendo discentes, familia y sociedad, para que sean capaces de participar en la mediación y solución de los problemas y conflictos sociales del entorno de manera dialógica; de allí que sea cataloga como una institución formadora de formadores.*

La IENSM recoge las reformas educativas implementadas por el MEN y se llevan al currículo institucional en los *Planes de Área*, y *Planes de Clase*, recogen las orientaciones académicas en varios componentes de importancia así:

Cuadro. 7. Componentes de Importancia.

Aspectos identificados	Marco de acción
Referente Legal	Ley 115 de 1994, Decreto 1860 de 1994,
Fundamentación teórica	El sentido de las ciencias sociales en el mundo, en Colombia y cómo se aborda desde las instituciones
Enfoque Didáctico	Enfoque y sentido práctico del currículo, respondiendo al cómo se enseñar, al quien, el porqué de la enseñanza y los resultados en el proceso del aprender
Metodología	Fundamentada en la investigación y la participación
Estándares	Estándares de las Ciencias Sociales: Por grado (1-3, 4-5, 6-7, 8-9, 10.11)
Articulación con los proyectos transversales	Las disciplinas del núcleo interdisciplinar: Desarrollo sociocultural y científico del ser humano en su entorno: Ciencias Sociales, Economía y política y filosofía Proyectos: Ambiental, Democracia, Educación Sexual, Tiempo libre

Fuente: Plan de Área IENSM 2022

Se identifica en el cuadro anterior, que el proceso de la trazabilidad de los procesos que configuran la presencia del saber geográfico en el currículo escolar recoge un proceso de

articulación de procesos que se sintetizan en la figura (11), en dónde se expone un esquema de la forma que se estructura la forma de entender la jerarquía de los procesos de planeación e implementación de las prácticas de enseñanza, en el marco de las orientaciones del MEN y las directrices acogidas al interior de la Institución Educativa Normal Superior de Montería.

Es importante reconocer que la revisión documental de los procesos que explican la organización del currículo en la IENSM permite analizar y comprender como los docentes asumen la planeación escolar en el marco de las reformas curriculares y la aplicación de los EBC y los DBA en la enseñanza de la educación geográfica, entendiendo el sentido de la organización de los temas y contenidos que deben enseñar los profesores requieren de una visión diferente a la tradicional desde el punto de vista didáctico. Esta explicación requiere de la mirada y concepción que tienen los docentes, para lo cual se requirió del ejercicio de observaciones directas de las clases, para entender desde la trayectoria docente cómo se explica el proceso de configuración de la enseñanza de la geografía hasta llegar al cuaderno escolar.

Figura 11: Niveles planeación y conformación trazabilidad del saber geográfico

LC EBC DBA ÁREA CIENCIAS SOCIALES



CONTEXTO ESPACIAL

Fuente: Elaboración propia, 2023.

Es importante exponer que la figura 11, permite comprender la forma en que se organiza y planean las prácticas de enseñanza de las Ciencias Sociales bajo orientaciones

definidas como niveles presente en la planeación y organización y configuración de la trazabilidad, integrando los referentes del currículo prescrito, en especial los LC, EBC y DBA, como también la intencional de trabajar la enseñanza de la geografía de manera funcional y contextualizada, expuesto en el núcleo interdisciplinar: Desarrollo Sociocultural y científico del ser humano en su entorno, el cual desde las mallas curriculares por grado contienen: *preguntas problematizadoras, competencias y ámbitos conceptuales de las ciencias sociales.*

En las mallas curriculares se tiene presente la presencia del saber geográfico desde los ámbitos conceptuales y temas expuestos en los DBA por grados y se tienen como marco referencial el currículo oficial, en la planeación de los documentos oficiales (planes de área, planes de clases), con los contenidos, enfoque didáctico y metodológico expuesto y los procesos de evaluación. Su reflexión y revisión sistemática permiten develar los intereses presentes por parte del Estado, la escuela y el docente. En la revisión documental, proponen algunos componentes que marcan los procesos de enseñanza aprendizaje en el contexto de las aulas escolares. En este sentido a continuación se exponen algunos elementos que sobre salen en este proceso:

Los documentos de referencia se evidencian de acuerdo con lo revisado en el Plan de Área; el equipo de docentes con el coordinador del área, son los encargados de organizar cada estándar y los derechos básicos de aprendizaje y con ello definir los temas que se deben realizar en cada uno de los períodos de acuerdo con el grado escolar en cada una de las prácticas de enseñanza, y que han concertado al interior de la institución educativa. Al final de cada período el docente develará y reflejará en los cuadernos de los estudiantes el cumplimiento de cada uno de los objetivos trazados (DD1NSM).

Los documentos de referencia exponen las temáticas y los resultados de aprendizaje que el docente espera que sus alumnos logren después de la clase, los contenidos, la metodología y procesos evaluativos, contenidos en los planes de área están circunscritos a la normatividad, y orientaciones institucionales. Estos están presentes en las guías de trabajo que desarrollan las temáticas y los resultados de aprendizaje que el docente espera que sus alumnos logren en cada una de las clases.

Lo expuesto hasta ahora demuestra que, a través de la revisión documental, se explica la *intención política e ideológica* develando cómo el docente organiza, planifica e interiorizan los procesos de articulación de los referentes curriculares en el área de las ciencias sociales; en especial, la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza. Ahora bien, al revisar la organización de la formación de la Educación básica secundaria, es decir, en los grados 6º, 7º, 8º y 9º, de debe aclarar, que la institución ofrece una intensidad horaria de 5 horas semanales para el área de ciencias sociales, reconocida como área fundamental; Esta área se divide en geografía con dos horas, democracia una hora e historia con dos, asignaturas en las que se desempeñan distintos docentes

Otro hallazgo identificado en el plan de área fue evidenciar los elementos que a nivel institucional definen los procesos que marcan la alineación entre el currículo prescrito oficial, las condiciones internas acordadas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), enfocados a direccionar la gestión de los procesos académicos en cada una de las áreas de formación académica. En este sentido, el área de las Ciencias Sociales recoge en el Plan de Área, todo un entramado de actividades, rutas didácticas, pedagógicas y proyectos transversales que sirven como referentes para la planeación y la realización de las clases; estos contienen LC; EBC y los DBA, en la definición de los temas que se desarrollaran en cada uno de los periodos proyectados establecidos por el MEN. Al respecto la DCS7INSM expone:

El enfoque con el que se trabaja en la institución educativa en la que adelanté mis estudios en primaria y bachillerato, es el “problematizador por competencias” la mayoría de docentes orientaban el saber, a partir del planteamiento de situaciones problematizadoras, preguntas problematizadoras y preguntas problémicas; sin embargo, cada docente tenía una metodología diferente que llevaba al aula de clases, y utilizaba materiales didácticos diversos, que favorecieran la enseñanza de las ciencias sociales. No obstante, no se resalta la enseñanza de la geografía por encima de las otras disciplinas del saber, que integran las ciencias sociales, sino que, se le da un valor igualitario a la historia, por lo que de 6º a 9º se tienen en cuenta estas mismas; sin embargo, en 10º y 11º se refuerza lo aprendido, y se aborda en menor intensidad horaria (DCS7INSM).

Para evidenciar esta mirada, se encuentra en el plan de área de Ciencias Sociales como una respuesta y cumplimiento al artículo 68 de la Ley 115 de 1994, los LC, EBC y DBA, como referentes conceptuales, metodológicos y didácticos que orientan el desempeño de los docentes. En este sentido, la trazabilidad del saber geográfico tiene su punto de análisis en la

revisión y verificación de la forma como los procesos de planificación e introducción de las reformas curriculares y las estrategias didácticas que implementan los docentes desde las aulas escolares, *como decisiones y relaciones de poder aplicadas por los docentes* para responder a las realidades y expectativas de las problemáticas del contexto.

La búsqueda de un modelo alternativo infiere reconocer que la educación crítica direccionada y propuesta por la escuela de Frankfurt hace una fuerte crítica al sistema hegemónico que aprecia en los planes de área, en donde los EBC y los DBA son el soporte que valida la enseñanza de la educación geográfica en las aulas, desconociendo las realidades socio histórico que marcan el desarrollo del contexto en el que se encuentran inmersas las escuelas en Colombia; en donde la teoría crítica propone que desde la escuela, se “conciba una nueva explicación sobre la adquisición de conocimiento debe ser transformadora de la realidad, y rechazar las utopías del futuro” (Arias, 2015).

El aula es valorada como un punto de encuentro entre la política educativa la organización e implementación de las prácticas de enseñanza; por lo tanto, el docente requiere tener el conocimiento disciplinar, pedagógicos y didáctico de la ciencia geográfica. Además, constatar la alineación entre las políticas educativas, orientaciones curriculares y la organización interna de la institución educativa, brindando al docente las bases para construir, aplicar y retroalimentar una ruta didáctica.

Así mismo, la trazabilidad del saber geográfico tiene presente que en la institución educativa la organización de la enseñanza asume lo expuesto en el artículo 35 del decreto 1860 de 1994, señalando que el desarrollo de las asignaturas y áreas del saber, se establecen los métodos que se utilizan para el desarrollo de las actividades en el área de las Ciencias Sociales, indicando cuales los indicadores de logros /indicadores de desempeño en el área de la geografía.

Un aspecto identificado en la revisión documental de los planes de área se centra en interpretar los rasgos distintivos presentes en los documentos oficiales de la Institución Educativa Normal Superior de Montería, de acuerdo con las orientaciones de LC y EBC; a

partir de allí se expone elementos que son revisados y evaluados por los docentes del área. Se aclara que el MEN (2002), define los LC el accionar de los cambios que se requieren en el presente y futuro de la nación; como también entenderlos como : “puntos de apoyo y orientación general que se editan con el ánimo de aportar a las y los maestros del país, elementos de tipo conceptual y metodológico que dinamicen en gran modo su quehacer pedagógico, para iniciar los profundos cambios que demanda la educación de este naciente milenio, y lograr nuevas realidades, sociedades, elementos de convivencia, etc., entre mujeres y hombres, tanto en el presente como para el futuro” (p. 1)

Se evidencia desde la revisión documental de los Planes de Área de las Ciencias Sociales de la IENSM, que estos exponen una descripción y justificación de los aspectos teóricos y prácticos sobre los cuales se referencian las tendencias teóricas y didácticas que orientan el desarrollo de las áreas y disciplinas que la componen; como también los fundamentos epistemológicos y teóricos presentes en el campo de las ciencias sociales. Se resaltan los objetivos se definen de acuerdo con los propósitos establecidos por la Ley General de Educación 115, en cada uno de los niveles y grados que se deben alcanzar y desarrollar en cada uno de los períodos del año escolar.

Otro elemento de interés a resaltar en la organización de los documentos oficiales fue organización en el año 2014 que el PASC, se basó en formulación de preguntas problematizadoras que direccionan la integración de las disciplinas y el establecimiento de bloques temáticos alrededor de ámbitos conceptuales que tienen como finalidad abordan temas que brinden respuestas a las preguntas problematizadoras. Los docentes escogen los materiales y recursos que ayudan al estudio de estos temas. Desde el año 2015, se hacen ajustes a los PASC, y se desagregan las asignaturas de las CS y se le brinda una intensidad a cada una de ellas; para el caso de la Geografía se le asigna dos (2) horas semanales. Desde la coordinación académica se designan docentes que se responsabilizan en el nivel secundario por cada uno de los grados (6°, 7°, 8° 9°, 10° y 11°).

La metodología está en concordancia con los principios axiológicos y filosóficos del PEI, y el *Modelo Pedagógico Integrador humanista* diseñado por la IENSM se destaca la

presencia de la investigación, la acción y la participación en la búsqueda y apropiación de los contenidos “Se tendrán en cuenta los estándares, los cuales pretenden que las generaciones que estamos formando no se limiten a acumular conocimientos, sino que aprendan lo que es pertinente para su vida y puedan aplicarse para solucionar problemas nuevos en situaciones cotidianas, se trata de ser competentes” (PASC, 2015, p.18).

El PACS, brinda una respuesta al “núcleo del desarrollo humano sociocultural y científico del ser humano en su entorno Normal Superior de Montería”, se identificaron las versiones, 2014, 2015, 2018, 2022, todos estos documentos abordan el sentido del enfoque problémico, de acuerdo con los ejes generadores y preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, competencias y recientemente los Derechos Básicos de Aprendizaje. En este sentido, los contenidos programáticos se definen de acuerdo con los períodos propuestos en el desarrollo del año académico, teniendo presente los contenidos y objetivos que se tienen en cada grado.

Al comparar los planes de áreas con los LC, se aprecia una correlación con los 8 ejes generadores que fundamentan la presencia del saber geográfico en las prácticas de enseñanza; y en especial las categorías y conceptos (espacio, lugar, territorio, región, medio ambiente), que fundamentan la formación de habilidades espaciales en las aulas escolares. Por lo anterior, las prácticas de enseñanza configuran el aula como un espacio dialogante que le brinda significado y relevancia al saber geográfico como también el interés por resolver problemas del contexto (Bianchi & Arenas, 2017).

Para identificar la presencia del saber geográfico en los planes de áreas de las ciencias sociales, estos documentos se analizan como una categoría importante en la organización del currículo, identificando, los procesos, intenciones, orientaciones vinculadas en los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza. En el PASC (2018), se reconoce que las intenciones del “el área de Ciencias Sociales tiene presente se desarrolla un sistema de clase pertinentes a los proyectos transversales obligatorios de educación sexual, y construcción de ciudadanía, el ambiental y Democracia y Derechos Humanos; de igual forma, se liderean y

ejecutan proyectos pedagógicos (Jardín Botánico, un ambiente de aprendizaje, Agua viva y utilización racional del totumo) (p.23).

El sentido e intencionalidad, reafirman que los EBC, reconocen que las instituciones escolares deben contribuir con la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de observar y analizar lo que acontece a su alrededor, y en su propio ser, formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos, todo lo cual aplica por igual para fenómenos tanto naturales como sociales (MEN, 2004:1).

Un detalle relevante en el PACS se expone en la metodología empleada, fundamentada en los Lineamientos Curriculares planteados por el MEN, insertados en el modelo pedagógico integrador humanista diseñado en la Normal Superior de Montería (IENSM, 2018, p.18). Así mismo la presencia de los EBC, define elementos que orientan los componentes metodológicos como también el rediseño de los contenidos programáticos y los criterios de evaluación que se utilizan al interior de la institución educativa. Al respecto se expone que; “estos estándares son un derrotero para establecer lo que los niños, niñas y jóvenes deben saber y saber hacer en la escuela para comprender de manera interdisciplinaria a los seres humanos, las sociedades, el mundo, sobre todo, su propio país y su entorno social, están organizados por grados” (IENSM, 2018:18).

Los documentos PACS del 2019 al 2022 introducen los Derechos Básicos de Aprendizaje en las Ciencias Sociales en su conjunto, y explicitan los aprendizajes estructurantes para un grado particular que definen los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo (MEN, 2016:6).

Así mismo, el PACS contiene los elementos estructurantes, como son la fundamentación teórica y conceptual, el enfoque didáctico las teorías que entienden la práctica del currículo como un proceso de investigación en dónde la didáctica responde al cómo de la enseñanza, al quien del aprendizaje, al porqué de la enseñanza y a los resultados que van produciéndose en el proceso de aprender, es decir de aquí la didáctica se encuentra en la enseñanza en el uso de la investigación acción y participación” (IENSM, 2018:16).

Una característica que demuestra la renovación de los PACS es poder reconocer que las escuelas están sumergidas en un mundo de cambios en virtud que los procesos de innovación, transformación económica, política y cultural convocando la innovación y renovación de las prácticas educativas consideradas como tradicionales. En este sentido al revisar la planeación y organización del currículo escolar, el estudio de la enseñanza de la geografía, existen autores que reconocen que los métodos desarrollados para tal fin han cambiado con las nuevas tendencias contemporáneas de la pedagogía y didáctica. En este sentido recatamos la reflexión de Montoya (2003), indicando que:

La geografía colombiana se encuentra en una posición que no deja de tener cierta ironía: por un lado, crece el reconocimiento del valor de la disciplina entre las Ciencias Sociales, los gobiernos y otras esferas de la sociedad. Por otro lado, la situación de la geografía en la secundaria no puede ser peor. La geografía académica no puede desconocer esa realidad, por el contrario, debe actuar para mejorar la competencia geográfica de docentes en sociales y con ello de la sociedad en general, actuando también sobre la llamada geografía del gran público con una mayor divulgación, (vulgarización), del conocimiento geográfico (Montoya, 2003: 21).

Estas apreciaciones favorecen entender reconocer que (García & Rodríguez, 2011), exponen como la enseñanza es un escenario de cambios, en particular, un sentido e interés pedagógico, “en enseñar para repetir nombres de ciudades y países, accidentes geográficos, hasta lograr una clara memorización”. Aclarando que la enseñanza de la geografía, desde el positivismo, se fundamentó por el interés por la memorización, descripción, relación e integración de elementos naturales y sociales en la comprensión de la realidad geográfica.

De otro lado, se identificó la preocupación por estudiar a través de preguntas problémicas, el sentido constructivista, a partir de la generación de preguntas sobre algún

hecho o fenómeno, considerado el aprender haciendo desde el aula. En este sentido, la relación entre el currículo, la práctica docente y las estrategias de evaluación llevadas al aula son objeto de análisis reflexivo. Todas las miradas brindan una aproximación a entender y aportar nuevos elementos a la discusión teórica y epistemológica y sirven de criterio a la hora de comprender las realidades escolares locales y en especial para estudiar la perspectiva del docente frente a todo lo que concierne su praxis pedagógica

Se identificó, que desde los PACS se expone el interés por cambiar las miradas de la enseñanza de la geografía; amparados en el modelo pedagógico y la llegada de preguntas problematizadoras, buscando promover el estudio, análisis y comprensión crítica frente a de las realidades vividas, es decir, un elemento clave para desarrollar procesos de emancipación y fomento el pensamiento crítico; generando un giro pedagógico, para ir más allá del manejo de conceptos, y habilidades, por uno basado en el desarrollo de las capacidades que generen la sana convivencia y el buen vivir desde el punto de vista personal y social.

Este giro pedagógico expuesto en el PACS, de acuerdo con Xouto (2010), promueve una educación geográfica estrechamente ligadas a la búsqueda y explicación de los factores ocultos bajo situaciones relacionadas con la injusticia social, el manejo de los recursos naturales, los problemas urbanos y rurales. Reconoce que la enseñanza de la geografía durante las últimas décadas se ha fundamentado en cuatro cartas promovidas por la UNESCO y *Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para la diversidad cultural* (2000), dedicada a mejorar la capacidad de todos los ciudadanos a contribuir a crear un mundo justo, sostenible y agradable, basado en el respeto a la diversidad cultural de los diferentes pueblos del planeta tierra, aspectos que se recogen en los DBA.

Existe todo un marco legal, didáctico y metodológico expuesto en los documentos institucionales que dan cuenta de las respuestas de las instituciones escolares al modelo ideológico y político que expone el Estado desde el currículo oficial. A pesar de que el MEN esté limitando el trabajo de la enseñanza, con la denominada “*integración de las ciencias sociales*”, cambiando el sentido y finalidad de la geografía escolar, teniendo presente que “las personas encargadas de elaborar los planes de estudio de las diferentes entidades

educativas tanto públicas como privadas se les acusa de no dar la suficiente relevancia a la geografía y durante mucho tiempo está a sido integrada en el área de ciencias sociales” (Rodríguez, 2006: 83).

A pesar de estas limitaciones impuestas desde los cambios en la norma, la presencia del saber geográfico y la enseñanza en geografía ha permanecido en el currículo escolar, ganándose un espacio de importancia en la organización d la jornada escolar, su relación con los proyectos transversales que se ejecutan en la IENSM y los aportes de los contenidos y temas en la formación integral de los formadores de formadores del departamento de Córdoba y región caribe en general.

La revisión sobre lo que pasa en las aulas es un procesos que posibilita hacer una reflexión y explicación sobre la forma que infieren o intervienen los discursos oficiales en relación con los EBC y los DBA; es decir, cómo se definen y configuran las lógicas que explican las relaciones de poder al interior de las escuelas con los procesos hegemónicos e ideológicas en las prácticas de enseñanza que los docentes realizan; hecho sobre el cual se debe analizar la búsqueda de su resignificación, cuestionando los discursos y formas tradicionales de enseñar, con el objetivo de rescatar el papel del docente transformador y formador de pensamiento crítico.

4.3. Las prácticas de enseñanza de la geografía presentes en la institución educativa Normal Superior de la ciudad de Montería

Los objetivos del trabajo están centrados en la interpretación de las prácticas de enseñanza, reconociendo la importancia de abordar desde el contexto escolar comprender desde las voces de los participantes las opiniones, emociones y experiencias, mediante la significación que le otorgan quienes proporcionan la información. Esta mirada metodológica conlleva a describir y caracterizar a partir de la vivencia y encuentro con los docentes todo aquello que es relevante en el aula, explicando el sentido, significado, diálogo, generado una

confianza entre el investigador y los sujetos participantes por más de dos años con los directivos y docentes de la IENSM.

El docente ha venido tomando un rol esencial en la organización y desarrollo del ambiente escolar que favorece el aprendizaje, motivando y proponiendo diferentes actividades que den respuestas a los requerimientos del currículo oficial, las orientaciones de la escuela, las características del estudiante y el entorno socio espacial que conlleven a entender la importancia que tienen los conocimientos en el contexto institucional. El proceso que promueve y garantiza la llega del saber geográfico al estudiante, exige de una acción pedagógica que demanda de la búsqueda de intenciones y decisiones estimule el desarrollo habilidades particulares en la construcción de un conocimiento significativo para la vida dentro y fuera de la escuela.

Las necesidades y tendencias del mundo global son complejas y demandan la búsqueda de una enseñanza que rompa con los enfoques tradicionales, con un profesor que dinamice y desarrolle un proceso con equilibrio, coherencia y pasión por lo que hace, amparado en las necesidades y expectativas que tienen los estudiantes por los temas y problemas que se abordan desde las prácticas de enseñanza, promoviendo procesos que garanticen la creatividad, búsqueda, apropiación, la mirada crítica y transformadora de los conceptos y temas que demanda la sociedad contemporánea en el campo de la educación geográfica.

El estudio de las prácticas de enseñanza a partir de la observación directa se reconoce como un ejercicio reflexivo sobre la el cual se pueden identificar elementos de interés para la renovación y transformación del quehacer pedagógico, desde la mirada crítica los docentes pueden hacer un ejercicio hermenéutico de su trabajo cotidiano, explicando los intereses, acciones e intenciones que orientan el sentido de sus prácticas pedagógicas (Marcelo y Vaillant, 2009; Perrenoud, 2010).

Estos ejercicios promueven un marco de interpretación que ayudan a comprender y definir el marco de acción que sustenta el trabajo docente, así mismo se elabora un marco de

explicaciones que sustentan su acción y entender las diferentes situaciones que describen su acción. Al respecto Sanjurjo (2009), ha establecido en sus trabajos que la clase es un espacio de trabajo sistemático, en donde el docente juega un papel preponderante al igual que el contenido y su enseñanza, en dónde la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje favorecen la construcción de nuevos conocimientos.

Surge la necesidad de estudiar cada los acontecimientos que ocurren en las aulas escales con la posibilidad de generar nuevos conocimientos para entender los elementos que están estrechamente ligados con la práctica profesional, contribuyendo a generar nuevos enfoques que expliquen el sentido de un tema tan complejo como lo es la búsqueda de una enseñanza significativa de la educación geográfica. El ejercicio investigativo a partir de la observación directa facilita la identificación de elementos que caracterizan la labor docente, su interacción en el aula con los sujetos y la representación que tiene el docente en función del trabajo de enseñar (Sanjurjo, 2011).

Llegar a las aulas de clase no fue fácil, teniendo presente que los cambios generados por la pandemia del Covid -19, nos llevó a reseñar algunos puntos que impactaron el trabajo en las aulas en Colombia. Hay que reconocer que después del confinamiento suscitado por emergencia sanitaria, se implementó un proceso de renovación de las prácticas de enseñanza, reorientando los procesos tradicionales y con ello el sentido de la organización y desarrollo de la clase por parte de los docentes. En efecto, desde el 11 de marzo del 2020, a nivel global, se declaró por parte del Organización Mundial de la Salud (OMS), la Covid – 19 como una pandemia. Esta situación hizo que se declara el aislamiento social y la aplicación de protocolos de bioseguridad, la aplicación de normas y criterios que regularizaron diferentes actividades; y la docencia no fue la excepción, a través de la utilización de herramientas tecnológicas Tics.

En Colombia con la divulgación de la Circular No. 11 del 9 de marzo de 2020, se expidieron las recomendaciones para prevención, manejo y control de la infección respiratoria aguda del coronavirus, en el entorno educativo; para ello, se dieron recomendaciones y orientaciones sobre la aplicación de estrategias pedagógicas de trabajo

académico en casa, convocando a los docentes a replantear los métodos de enseñanza, lo cuales se flexibilizan a los métodos tradicionales de seguimiento y evaluación.

El mencionado decreto reglamentó el artículo 86 de la Ley General 115 de 1994, reconociendo que los calendarios académicos tendrían la flexibilidad necesaria para adaptarse a las condiciones económicas regionales y “que en virtud de las medidas adoptadas por el MEN , a través de las circulares 019 del 14 de marzo de 2020, 020 del 16 de marzo del 2020, 021 del 17 de marzo del 2020, y la Directiva 03 del 20 de marzo de 2020; para atender a los alumnos matriculados del sector educativo asciende a 10.161.081 niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en educación por ciclos atendidos en las más de 53 mil sedes educativas, ha tenido que emigrar hacia un atención académica en casa, como un nuevo modelo en los espacio de enseñanza un cambio de los espacios de enseñanza permitiendo que estos adopten modalidades enfocadas en el trabajo a distancia.

Este hecho denota la impuesta para la resignificación de las prácticas de enseñanza, encontrando en la pandemia, la necesidad de rediseñar las prácticas de enseñanza en todas las áreas disciplinares, y a través de la virtualidad, los docentes debieron adquirir y actualizar sus competencias en el manejo de herramientas Tics, exigiéndole a los demás miembros de las comunidades educativas la presencia, manejo y adquisición de recursos tecnológicos. Un problema para resolver era si realmente se contaba con la presencia de dispositivos electrónicos y acceso a redes de comunicación, por parte de todos los estudiantes y docentes era un requisito sine qua non. Necesidad que marcó la gran brecha y diferencia en varios sectores excluidos a nivel urbano y una gran proporción en las áreas rurales, debido a la inequidad existente en estas regiones geográficas del territorio de Colombia; convirtiéndose en un hecho de relevancia para el desarrollo de los procesos planeados y mediados por la carencia de dispositivos electrónicos.

Por lo anterior, se exponen una serie de orientaciones pedagógicas para desarrollar el trabajo en casa. Estas medidas se convirtieron en el referente que reorientó el trabajo de las “aulas y clases escolares”, por acciones pedagógicas flexibles, ante la imposibilidad de realizar encuentros presenciales, se recurrió al trabajo desde la casa,

utilizando plataformas virtuales, posteriormente se fueron generando cambios como la alternancia, hasta que finalmente se fue retornando a la presencialidad.

Al entrar al aula escolar, la observación e interacción continúa permitió entender que los discursos, el diálogo, las emociones, los materiales y trabajos grupales que se desarrollan en el aula, son subcategorías que emergen en la configuración de las prácticas de enseñanza y se pueden tomar como referente para la resignificación o renovación de la geografía escolar. Las acciones que se observan en la enseñanza son un mundo de subjetividades que describen el mundo de la vida en las aulas; en efecto, los hechos observados nos colocan en un mudo existencial de acontecimientos que ayuda evocar lo vivido, sus tramas y vicisitudes (Ricoeur, 1995).

Se reconoce que la observación de las aulas escolares a partir de los enfoques de Erickson (1989), nos ayudan aclarar que estudiar y explicar lo que sucede en la clase, y cómo los docentes actúan frente a esos acontecimientos, es una opción interesante para dar respuesta a los propósitos planeados durante el trabajo de campo. Los resultados de esta fase se trenzan con los datos obtenidos en la entrevista en profundidad, permitiendo por un lado el acercamiento con los docentes para exponer desde voces todo un sistema de valores y significados que caracterizan las prácticas de enseñanza. De otro lado, identificar y comprender las intenciones, ideas y supuestos que nos ayudan a entender la cristalización de los sentidos como proceso que conduce a la interpretación y análisis, el cual condujo al acercamiento de la representación o reconstrucción de los fenómenos en este proceso de análisis interpretativo (Denzin & Lincoln, 2015; Aguirre, 2019).

La explicación de las categorías y hechos relevantes tienen presente los aportes teóricos de Steiman, 2018; Camilloni, 1996; Sanjurjo, 2011; Chevallard, 1998; entre otros; los cuales favorecen la reflexión sobre el quehacer de los docentes de una institución educativa dedicada a la “*formación de formadores*”. Al indagar y reconocer los elementos que configuran las prácticas de enseñanza de la geografía escolar, la revisión documental y el trabajo de campo son contrastados y con la triangulación se presentan resultados obtenidos se identifican categorías que emergen y toman relevancia y explican el cómo y porqué se

toman decisiones a la hora de planear e implementar las prácticas de enseñanza de la geografía en la IENSM.

Al observar las prácticas de enseñanza, se identificaron elementos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje de los saberes a partir de la interacción entre el docente y estudiantes; en dónde la apropiación de los saberes está asociada a un sin número de conexiones y relaciones de actividades que configuran la trazabilidad del saber geográfico. Es decir, interpretar cómo llega el saber al cuaderno, tiene presente el trabajo que se planea, desarrolla y asimilan los estudiantes con la utilización de recursos y materiales que favorecen el aprendizaje; frente a los problemas socio ambientales, territoriales, económicos, urbanos, rurales, entre otros que reconocen la importancia de la educación geográfica en la formación de seres humanos sensibles, críticos, responsables con el entorno (Pulgarín, 2017).

Los planes de áreas muestran las orientaciones institucionales, las cuales se organizan y se llevan a una secuencia didáctica organizada en el plan de clases; al respecto, la profesora DCSNSM4 acompañante en el trabajo de campo, al exponer unas de sus guías de trabajo, expone que la formación en el área de ciencias sociales, anota qué *“la estructura de la guía, se establecían los contenidos e integraban algunos de los EBC, competencias propósitos, evidencias, se dejan establecidos los momentos de clases, se establecen como niveles de exploración diagnóstica, desarrollo de competencia, producción, creatividad y socialización, todo esto es lo planteado en la guía elaborada por los docentes del área”*

Al revisar las orientaciones de la escuela, se identifican elementos importantes, que integran los aspectos institucionales PEI, principios axiológicos, entre otros, que marcan un antes, durante y después de la clase. Los temas, los conceptos y resultados de aprendizajes esperados alcanzar difieren de un estudiante a otro, depende de las cualidades innatas de los estudiantes, la motivación y metodología que utiliza el docente hasta llegar a desarrollar habilidades para entender los conceptos interpretar, analizar y aprovechar y potenciar la capacidad innata de percepción espacial de todo ser humano.

Se reconoce que la escuela, el conocimiento geográfico tiene un compromiso y es, desde lo que enseñamos, darles a nuestros estudiantes a conocer ese legado cultural de los espacios habitados. El valor es conocer el espacio, la necesidad, la importancia está en ofrecerle esa oportunidad de conocer el espacio que habitamos. Es necesario, desde la geografía abordar el conocimiento o la comprensión de las problemáticas relevantes o de los problemas sociales relevantes que se dan en los territorios. La geografía tiene un valor, tiene un uso o es útil para conocer qué es lo que pasa en nuestros espacios. Es una necesidad, hoy, estar informados, hacer que nuestros estudiantes estén informados de ese mundo en el cual vivimos (Rodríguez & Torres, 2017).

La enseñanza y aprendizaje de la educación geográfica es un proceso que se caracteriza por el desarrollo de actividades que favorezcan la adquisición y desarrollo de competencias hacia el acceso y construcción del conocimiento. Esta mirada es el resultado de una función que se puede caracterizar como intencionado y dirigida hacia el logro de los propósitos de la geografía escolar expuesto en el currículo oficial y a menudo bajo los intereses éticos e ideológicos del docente que pueden estar asociados a diversas actividades de la vida cotidiana.

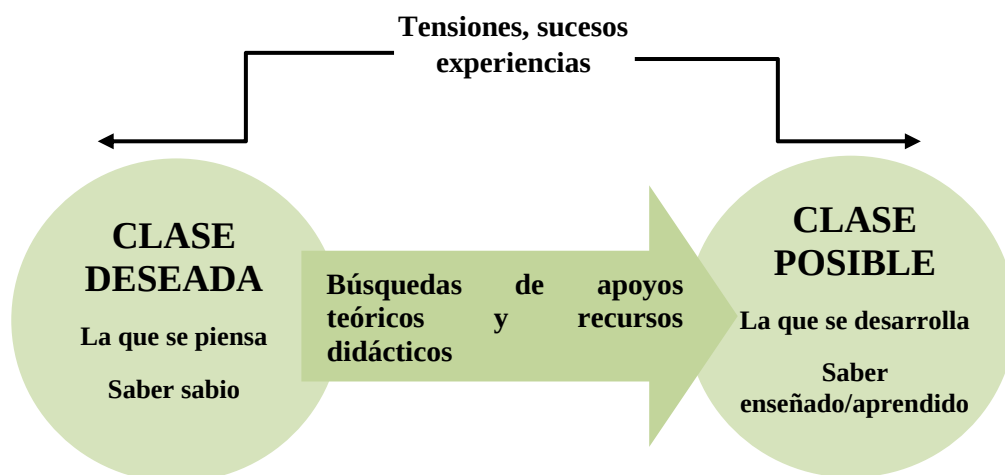
Lo expuesto por los docentes participantes sobre lo que sucede en el aula, entre lo planeado y lo ejecutado, nos lleva reconocer que las prácticas de enseñanza tienen presente lo expuesto por Feldman (2010), quien lo asocia como un proceso regulado, por estar dirigido y amparado por el control del Estado, definiendo los criterios curriculares, de control y verificación; los cuales no se asumen de manera igual para todos los estudiantes, puesto que el modelo pedagógico basado en el aprendizaje en la investigación y reflexión con el fin de llegando a la solución de problemas, en dónde el docente explica una parte del conocimiento y seguidamente, propone a los estudiantes una actividad de aplicación de dichos contenidos; y estos tienen habilidades y capacidades distintas.

Ahora bien, al buscar una explicación sobre la relación marcada entre los documentos vinculados en las prácticas de enseñanza de la geografía escolar, se tiene presente que las prácticas de enseñanza se convierten en un objeto de estudio, por ser un proceso social y

cultural complejo, entendiendo que la organización y planeación de las clases es un proceso que resalta la importancia de diseñar procesos que garanticen una enseñanza enfocada en garantizar la presencia de actividades que logren materializar la llegada del conocimiento al aula, como también el interés por garantizar acciones que fomenten y desarrollen habilidades para potenciar el aprendizaje, y de esta forma llegar a los estudiantes en las desde las prácticas de enseñanza.

En el caso de la enseñanza de la geografía escolar, el análisis de la trazabilidad del saber geográfico tiene presente los referentes teóricos expuestos por Chevallard (1998), quien expone la importancia de entender a transposición didáctica, a través de un proceso que interviene y permite comprender de qué manera se transfiere el saber sabio y cómo desde la enseñanza se transforma en saber enseñado. Las observaciones en clase permitieron hacer un análisis comparativo entre lo planeado, lo enseñando y lo aprendido, relación que está marcada por una serie de tensiones presentes en el desarrollo de la clase (Ver figura 12)

Figura 12. La trazabilidad desde lo planeado y lo desarrollado



Fuente: Elaboración propia, basada en Chevallard (1998)

La figura anterior, es un elemento de importancia para interpretar los que sucede en el aula, en donde se resalta que el *saber sabio* está asociado con las habilidades y capacidades que tienen los docentes. En este sentido; el docente, debe tener la capacidad de poseer la

dualidad *de manejar, interpretar y aplicar estrategias didácticas*; y desde la experiencia acumulada lograr consolidar prácticas de enseñanza que conlleven a comprensión y capacidad que se tiene de aplicar los conocimientos y categorías geográficas con los contextos vividos. Al respecto se resalta el sentido del enseñar en las aulas así:

Al enseñar se interviene en las prácticas sociales tanto como en los sujetos sociales, en las percepciones que éstos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones, y ello a la vez, implica y modifica a todos los sujetos comprendidos en esa relación [...] Se considera esa noción de prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de esos otros que se construyen como estudiantes en los sistemas escolarizados (Steiman, 2018: 29).

Al comparar estas apreciaciones con los documentos de referencia (EBC; DBA) que se utilizan en la INSM en la planeación de las prácticas de enseñanza; se asumió una mirada crítica y reflexiva sobre el trabajo que hacen los docentes en las aulas escolares. Actividad que implica reconocer las posturas que asumen de manera consciente sobre el quehacer cotidiano, igualmente la manera responsable ó no sobre su propia práctica; y con ello, entender cómo se apropian de las reformas y el sentido de las orientaciones curriculares que ha emitido el MEN en el área de las ciencias sociales; trabajo que requiere de una apropiación del campo conceptual del saber disciplinar (Kemmis, 1990; Steiman, 2018).

La observación de las clases y el diálogo sobre lo que hacemos desde nuestra propia práctica, permite resaltar que lo docentes a partir de la reflexión de sus prácticas pueden construir su propio saber disciplinar, comprender y mejorar su desempeño sobre lo que hace, reconociendo sus logros, y dificultades. El trabajo de campo permite entender que la comprensión hermenéutica de las prácticas de enseñanza reafirma que la “*clase*”, es un acto que a juicio de Davini (2008), se reconoce como un quehacer dirigido de manera intencional para la transmisión cultural, en el cual se resalta el dominio amplio de conocimientos y habilidades por parte de una persona y otra que posee un dominio menor de los mismo.

Otra característica identificada en la observación de las clases, son los rasgos distintivos que marcan y definen las tipologías de las formas de organización, selección de los contenidos y metodología implementada son elementos y decisiones claves en el proceso de un buen acto de enseñanza-aprendizaje, que dan respuestas al cumplimiento de los

documentos institucionales, los cuales se tienen como los fundamentos preestablecidos, que marcan la ruta para la emergencia de los estilos de enseñanza que emergen en cada disciplina, en cada unidad, en cada tema; y es reconocido como un trabajo personal y reflexivo del docente, que se vale de su experiencia, su formación como docente, y las orientaciones y exigencias que se exponen en la estructura curricular consignada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Se entiende que las tipologías de las clases están asociadas a la organización de la enseñanza-aprendizaje, la presencia de temas y contenidos en las clases, al igual que las decisiones e intenciones políticas y prácticas del docente. Estos elementos caracterizan en el desarrollo y finalización de la clase, además que definen y configuran “una buena práctica” de enseñanza en el campo de la geografía escolar. En este sentido, se corrobora la mirada de Jackson (1998); quien en su estudio *“La vida en las escuelas”* expone la importancia por comprender en el proceso educativo la forma en que los estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad escolar interactúan entre sí.

Las tipologías de enseñanza están asociadas por lo que se hace y cómo se hace, y de acuerdo con el tipo de interacciones sucedidas en el aula, emergen hechos explicativos sobre la configuración de la organización, gestión e implementación de las prácticas de enseñanza de la geografía. En efecto, los aportes de Sanjurjo (2011) exponen: *“La clase: un espacio estructurante de la enseñanza”*, como un referente teórico para el estudio e interpretación de las prácticas de enseñanza; en donde la autora indica que se debe hacer un reconocimiento exigente sobre los procesos que definen la enseñanza; los cuales tienen presente factores como la complejidad, el rigor de los objetivos de aprendizaje, la calidad de las estrategias pedagógicas y la capacidad de los estudiantes para aplicar y transferir los conocimientos adquiridos (Santiago, 2018).

Al observar las prácticas de enseñanza de la geografía presentes en la Institución Educativa Normal Superior, se puede inferir que es un proceso que ha estado marcado por una serie de vicisitudes en el trayecto que los docentes adquieren en la experiencias cotidiana, como un hecho requiere develar los significados que describen la educación geográfica,

reconociendo que la enseñanza no solo supone la transmisión y asimilación por el alumno de determinados conocimientos, sino también el desarrollo de determinadas aptitudes y la práctica de ciertas habilidades, didácticas y pedagógicas que le den sentido práctico a los conceptos aprendidos (Pulgarín, 2016).

Se entiende así que la identificación de los sentidos y significados en las prácticas de enseñanza reafirma que lo expuesto por Sanjurjo (2011), resaltando que “*la buena enseñanza*” está marcada por tres dimensiones importantes: *la Dimensión Ética, la Epistemológica y la Técnica*. En efecto, destacamos que *la dimensión ética* se refiere a los valores y principios que deben guiar la práctica docente, tales como la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la justicia y los profesores deben ser conscientes de su papel como modelos y referentes éticos para los estudiantes, y deben actuar de manera coherente con los valores que promueven.

La interpretación de lo que hace el docente, desde la dimensión ética, se refleja el interés y cumplimiento para lograr las competencias como *el saber, saber hacer y ser*. En este sentido, una buena enseñanza de la geografía escolar implica desde la *dimensión ética*, darle sentido de responsabilidad al docente por lograr una formación ciudadana y geográfica en los estudiantes mediante la construcción de una conciencia social fundamentada en valores y morales, cívicos, comportamentales y espaciales en la búsqueda de una sociedad más justa y equitativa con responsabilidad de las nuevas generaciones de individuos presentes en el territorio nacional, regional y local (Tobio, 2018).

Se resalta en el ejercicio de observación y reflexión de las prácticas de enseñanza que los discursos presentes en las aulas escolares, marca el sentido que desde las narrativas brindan la reflexión de lo que hacen los docentes sobre la relevancia política y práctica que tienen los contenidos y la disciplina. Un elemento clave lo impulsa el docente con la motivación, inspiración y despertar las emociones de los estudiantes hacia la apropiación y sentido de las disciplinas; entendiendo que el ejercicio de la práctica es un hecho reflexivo, que busca mejorar el saber y hacer en el desarrollo del oficio docente (Perrenoud, 1994).

Las clases observadas demuestran que las instituciones normales desarrollan prácticas de enseñanza fundamentadas en la utilización de materiales e imágenes y videos que se exponen en los temas abordados asociados a los rasgos físicos, que permiten traer al aula los problemas que facilitan la contextualización de los contenidos y con ello darle un sentido para entender el mundo cotidiano alrededor del mundo vivido; garantizando la posibilidad de explorar, descubrir y explorar el entorno en el cual se consolida la enseñanza de una geografía para la vida (Lefebvre, 2013).

Ahora bien, al analizar la *dimensión epistemológica* en las prácticas de enseñanza de la geográfica, se tiene presente que la formación disciplinar de los conceptos, teorías y categorías (espacio, lugar, territorio, paisaje, región) de la geografía; son la fuente para el desarrollo de procesos de reflexión los problemas del mundo vivido, que requieren una explicación y apropiación de los estudiantes para el logro de los propósitos de la educación geográfica contemporánea dentro del proyecto de nación que se busca en el territorio colombiano desde las instituciones educativas (Moreno & Cely, 2006).

Un hallazgo de intereses con la interpretación de las prácticas de enseñanza establece que los docentes deben tener una decisión acertada sobre las actividades que se seleccionan para organizar los contenidos y adaptar su enseñanza a las características y necesidades de los estudiantes. Estas decisiones que toman los docentes justifican la *dimensión técnica*; en la enseñanza de la geografía escolar, implicando que los docentes desarrollan la capacidad desarrollar habilidades centradas en el aprendizaje basado en la investigación y reflexión con el fin de llegar al estudio de problemas que en muchas ocasiones pueden ocurrir en sus contexto urbanos y rurales (Sanjurjo, 2011).

Se asume que una enseñanza fundamentada en imágenes y videos favorece la apropiación y relación de los conocimientos previos, con el territorio, el paisaje y el medio ambiente, favoreciendo identificar y reconocer las percepciones que tienen los estudiantes sobre los conceptos, teoría e importancia para la vida cotidiana: En este sentido las imágenes no solo representan un ejemplo de comparación con el entorno espacial, sino que facilita el abordaje de las *preguntas problémicas que se plantean en el Plan de Clase*; por lo tanto la

clase va más allá de la subjetividad de los mundos de vida y de esa forma darle sentido práctico a la enseñanza de la geografía escolar.

La observación de las clases reconoce el sentido de la trazabilidad de los procesos presentes en las clases, al identificar y rescatar en los discursos y materiales visuales, presentes en las prácticas de enseñanzas unos recursos importantes que potencian y favorecen el sentido que tiene la enseñanza de la geografía. Otro aspecto importante que se observa y registra en el desarrollo de las clases, es la posibilidad que tiene el docente de realizar el ejercicio inductivo y deductivo en el estudio de los problemas locales, regionales y globales. El trabajo individual y grupal favorece la construcción de mapas, escritos y materiales que resaltan la posibilidad de volver significativo la enseñanza y aprendizaje de la geografía escolar.

Todas estas reflexiones identificadas en la interacción con los docentes promueven la necesidad de insistir por la búsqueda de una geografía renovada y comprometida con el territorio que tiene como centro para el debate y la retroalimentación las aulas escolares. De allí que en la medida que los docentes desarrollan debates, trabajo en grupo, el mapeo de problemas en el espacio, se logra desarrollar propuestas con la probabilidad de cambiar las prácticas de enseñanza modelos tradicionales; cambiando el sentido tecnicista que reconoce el enseñar y aprender (Kemmis, 1990).

Cada uno de los hallazgos expuestos se pueden analizar con las tendencias globales referentes a la investigación existente sobre la educación geográfica adquieren mayor relevancia y motivación para su aprendizaje desde los entornos locales, en la medida que los docentes implementen actividades y trabajo de campo enfocados a *la aplicación de los contenidos al contexto*; como también hacer una lectura crítica de los problemas territoriales, ambientales y socio espaciales que afectan su entorno. Por tanto, los estudiantes con la ayuda del docente adquieren un compromiso ciudadano frente a los problemas que requieren de la acción y compromiso de las actuales y futuras generaciones; especialmente en instituciones educativas ubicadas en contextos marcados por la pobreza, marginalidad y la Institución Educativa Normal Superior de Montería, es una de ellas.

Así mismo cada una de estas reflexiones, develan que la revisión documental y observación de las prácticas de enseñanza, los docentes reconocen la presencia de la dimensión política; la cual es entendida como los fundamentos del modelo ideológico imperante, en la planeación de las prácticas de enseñanza presentes en la IENSM, hay una presencia de los *Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia y Derechos Básicos de Aprendizaje*, en los documentos institucionales como son el PEI, Malla Curricular, el Plan de Área y el Plan de Clase.

Se logra identificar elementos representativos que explican la configuración del saber geográfico desde las prácticas de enseñanza, en donde cada uno de los hallazgos tienen sentido cuando el estudiante logra desarrollar habilidades de pensamiento, el análisis y comprensión del espacio geográfico (superficie terrestre, paisaje, medio geográfico, región geográfica, geosfera, territorio y lugar) con contenidos que dimensionan la geografía escolar, e integrando el conocimiento a la vida práctica, para lo cual el estudiante debe asimilar los conceptos básicos del saber geográfico (Llanos, 2010).

Una conclusión de importancia es valorar el ejercicio reflexivo sobre las prácticas de enseñanza, posibilita observar y analizar las fortalezas, debilidades y oportunidades de mejora, a partir de lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace; así mismo, se dimensiona el proceso de alineación sobre el cual se soporta la trazabilidad, con los procesos de planeación y articulación de los LC, EBC y DBA en la organización de las prácticas de enseñanza, bajo la mirada reguladora del Estado en garantizar el cumplimiento y presencia de los contenidos mínimos que deben exponerse en los planes de curso; en lo que Jackson (2002), reconoce como práctica contextualizada articulada a los espacios locales y cotidianos como un contexto cultural.

El análisis de las prácticas de enseñanza es una oportunidad observar y explicar los actividades y recursos pedagógicos y didácticos que permitan lograr el alcanzar los aprendizajes que se requieren en un contexto socio cultural, ambiental y territorial con el objetivo de contribuir en la formación de comunidades comprometidas con la transformación

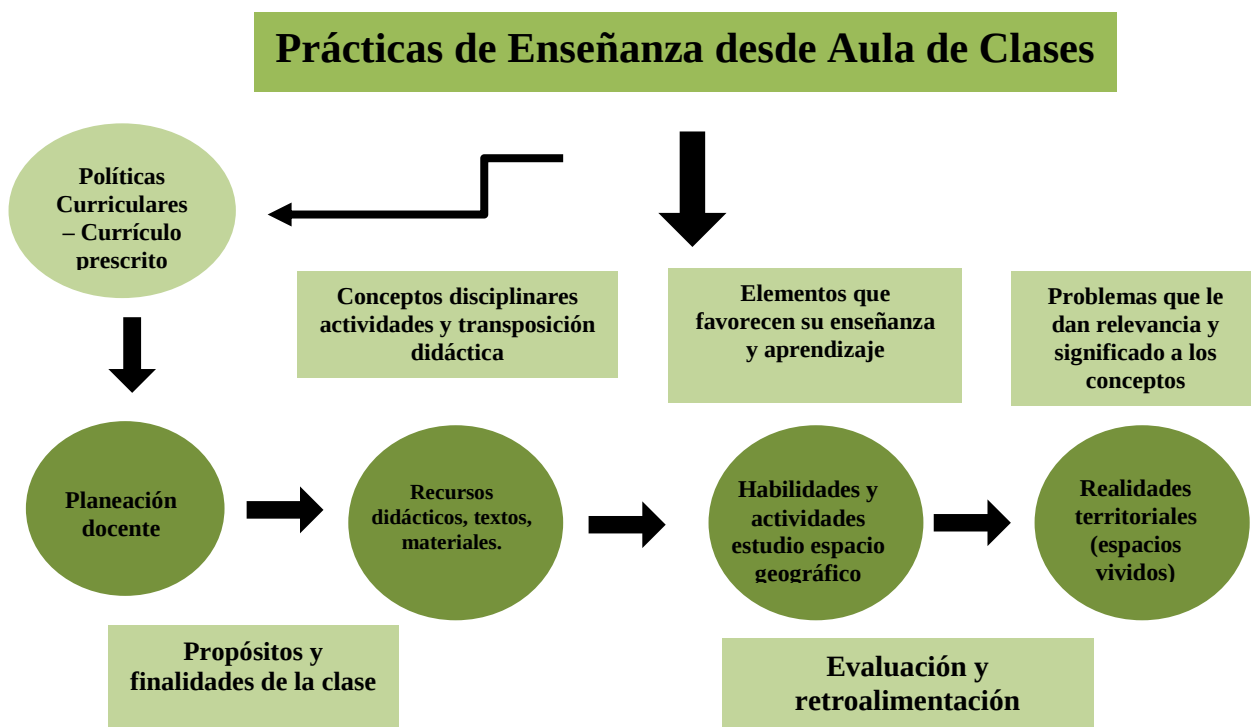
social, en el marco de las nuevas agendas que demanda la búsqueda de la paz y la reconciliación en los territorios urbanos y rurales de Colombia.

La escuela se reconoce como un espacio para el análisis y debate de los temas que repercuten en el desarrollo social, por lo cual se hace necesario que la enseñanza promueva un aprendizaje para la comprensión y aplicación de los conocimientos que favorezcan el desarrollo de habilidades y competencias como fundamento básico para fomentar el pensamiento crítico y transformador en función de su vida práctica y social.

En este sentido, el acercamiento a la institución educativa permite comprender que las prácticas de enseñanza de la geografía escolar no sólo tienen presente los postulados legales y curriculares expuestos en las normas del MEN; sino que, además, están regidas – *habitus*– bajo unos elementos fundantes de éticos, técnicos y epistemológicos, que definen los discursos que prevalecen en las aulas escolares; entendidos como los referentes que validan la importancia de los temas y problemas prácticos que se estudian desde la geografía escolar.

A continuación, en la figura (13) se expone un esquema que resume el sentido de la alienación de procesos que orientan el sentido y trazabilidad de procesos en la regularización que se implementa en la planeación desarrollo en las aulas de las prácticas de enseñanza. En este sentido se aprecia lo que Edelstein & Coria (1995), exponen como el entrecruzamiento de las cuestiones de distinto orden, entre ellas, las epistemológicas políticas, sociales, ideológicas, éticas, y que son manejadas a juicio y criterio del docente

Figura 13. La regulación de la trazabilidad del saber geográfico



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Se aprecia en el esquema expuesto en la figura 13 que la enseñanza de la geografía escolar toma relevancia en el aula, cuando se definen procesos articuladores y orientadores de los hechos o fenómenos que se exponen como contenidos mínimos que deben lograr aprender los estudiantes en cada grado y nivel educativo. Los conceptos, teorías y tendencias geográficas plantean la posibilidad de generar un diálogo de saberes permanente en la escuela. En este sentido cuando se revisan los planes de curso, se aprecia que los DBA, aportan un elemento fundante (político y práctico) en el desarrollo de las prácticas de enseñanza, como también las tensiones presentes sobre el trenzado que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, denominado, transposición didáctica (Chevallard, 1990: 45).

Ahora bien, la revisión documental parte de la descripción de la estructura y el propósito de los tres documentos de referencia del Ministerio Nacional de Educación como parte de la política curricular entre 2002 y 2018 para el área de Ciencias, en donde la estructura de los documentos deja al descubierto la desarticulación de los procesos internos de planificación en el área y el trabajo sectorizado por parte de un grupo de docente. Esta

realidad denota que los docentes deben garantizar un proceso que dé cuenta de la integración del currículo oficial y el currículo realizado desde el aula con las prácticas de enseñanza.

Con la observación de las clases se puede entender como los referentes curriculares que postula el MEN, están presentes en los documentos institucionales, como también la forma en que configuran y garantizan el cumplimiento de las políticas educativas por parte de la IENSM, entendiendo como la alienación e implementación de los referentes legales desde las prácticas de enseñanza marcan el sentido de la organización del currículo (Díaz Barriga & García, 2014).

Los hallazgos encontrados en los procesos de articulación y alineación de las políticas y orientaciones curriculares demuestran cómo los docentes asumen el proceso de enseñanza en el marco de los referentes que impone el currículo oficial y cómo estos deben “ajustarse” a los intereses del Estado y las exigencias de las IENSM. En este sentido, el estudio fenomenológico, se convierte en una herramienta para la develar las acciones que marcan la organización, planeación y desarrollo de las prácticas de enseñanza, los enfoques y acciones que facilitan el aprendizaje del saber geográfico.

A continuación, se hace una presentación de las relaciones y contraste encontrados con los docentes participantes en el desarrollo de las observaciones y entrevistas a profundidad, entendiendo la importancia y relevancia que le brindan a la enseñanza del saber geográfico en el marco de las reformas y orientaciones curriculares, convirtiéndose en los ejes fundamentales sobre los cuales se articulan los procesos de organización, planeación y desarrollo de las prácticas de enseñanza y en un referente de importancia en la formación ciudadana, comprometida con su desarrollo local, regional y global.

4.3.1 El trenzado fundante en la configuración de las prácticas de enseñanza de la geografía en la Institución Educativa Normal Superior

El estudio interpretativo de las prácticas de enseñanza permite entender que la búsqueda de alternativas para el mejoramiento y resignificación del quehacer docente en las aulas requiere entender y comprender los aspectos que entrelazan para tejer y demostrar los procesos que describen el logro de aprendizajes significativos. Los resultados presentados, están centrados en comprender las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales y cómo llega el saber geográfico a los cuadernos de los estudiantes en la Institución Educativa Normal Superior de Montería.

La búsqueda una explicación al proceso de configuración de las prácticas de enseñanza demanda reconocer algunos elementos desde el punto de vista políticos, pedagógico y didáctico, describiendo hechos y situaciones que, desde la revisión documental, observación, entrevistas y grupos de discusión demuestran el sentido de enseñanza y aprendizaje. En este sentido la reflexión sobre lo que pasa en el aula ayuda al profesor a la búsqueda de nuevos escenarios que promuevan una enseñanza renovada, pensada en las necesidades y expectativas de los sujetos presentes en las aulas (Perrenoud,1994).

La trazabilidad es un proceso de alineación y trenzado que favorecen la presencia del saber geográfico en la formación ciudadana, como un aporte al mejoramiento de los procesos de formación docente, analizando e interpretando los elementos que configuran el ejercicio de las prácticas de enseñanza desde el aula escolar. El estudio de las prácticas de enseñanza estuvo marcado por un hecho excepcional a nivel global, generado por la pandemia del Covid -19, la cual afectó diversas actividades de la humanidad; entre ellos las clases tradicionales en las aulas. En efecto, la clase en su sentido clásico y contemporáneo tuvo una disrupción, marcada por los hechos enmarcados en la matriz clásica de la relación docentes- estudiante; por tanto, el trabajo de campo fue denso y supeditado por un entramado de intereses sociales, económicos y políticos que definen el sentido de la educación (Sanjurjo, 2011).

En el contexto urbano de Montería, y en especial el área de influencia de la Institución Educativa Normal Superior, se aprecia una población de estudiantes caracterizados por ser

parte de un sector con altos niveles de NBI, familias que han sido víctimas de la violencia rural y urbana que ha evidenciado el municipio en las últimas décadas. Por lo anterior, la participación de los estudiantes en muchas actividades de orden virtual era un tanto utópico. Álvarez et al. (2020), resalta que el tema de la desigualdad social marca una clara diferencia en las condiciones en las cuales se desarrollan los procesos de educación, teniendo en cuenta que no hay una estrategia de educación digital sobre el cual se defina el modelo de educación a distancia con apoyo de las TIC.

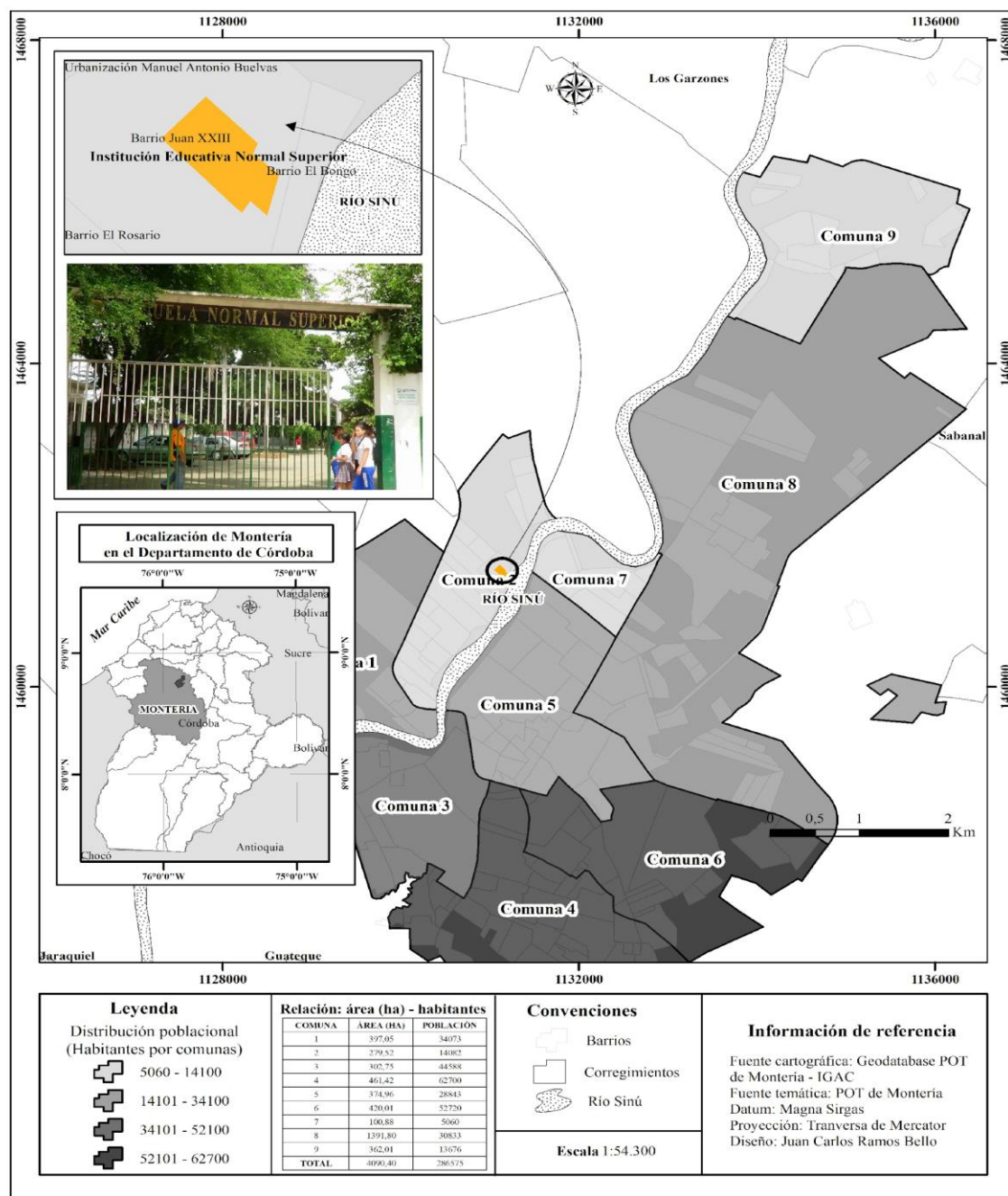
En este marco de ideas reconstruir el análisis de la implementación de políticas que brindaron respuestas a las realidades emergentes en el campo de la educación por causa del confinamiento, la CEPAL y la UNESCO (2020), exponen un informe de interés e “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”, realizado en 33 países de América Latina y el Caribe, evidenciando el tipo de medidas que utilizaron estos países sobre el manejo de la educación a raíz del confinamiento y suspensión de las clases en las aulas escolares. Demostrando que uno de los grandes elementos que explican la baja calidad de educación y la poca utilización de los recursos digitales está asociado con los altos niveles de desigualdad y pobreza extrema en América Latina y el Caribe

Se reconoció que el trabajo de las instituciones educativas ha sido y sigue siendo un tema de interés de investigación y reflexión, a partir de los cambios y transformaciones que se han suscitado en el marco de las nuevas realidades emergentes antes y después de la pandemia del COVID-19, para entender y analizar los procesos que fundamentan de las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas, es importante reconocer que el contexto-socio demográfico de Montería, registra para el año 2019, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas, que Montería contaba con una población de 460.082 habitantes, con mayor concentración y estratificación socioeconómica en el nivel 1 y 2.

El desarrollo del trabajo permitió definir un criterio que favoreció definir algunos criterios para la identificación de actores y la indagación, revisión y reconocimiento de elementos a profundidad de acuerdo con los objetivos del proyecto. Se reconoce que en el

Municipio de Montería – zona norte de Colombia; existen 63 instituciones educativas de formación básica y media, de las cuales 34 son de carácter público y 29 privadas. En el evento I Encuentro de prácticas de enseñanza de la geografía escolar en Montería (2019) (Ver anexo 8), permitió seleccionar la IENS, la cual se encuentra ubicada en la Comuna 2, ubicación que permite entender que esta institución recibe estudiantes en niveles de pobreza extrema. Así mismo se debe aclarar que es una de las 61 instituciones que ofrece educación media académica en Montería, atienden a la población de los estratos 1,2 y 3 (Alcaldía de Montería - Plan de desarrollo 2020 – 2023) (Ver figura 14)

Figura 14. Ubicación geográfica de la Institución Educativa Normal Superior de Montería



Fuente: Elaboración propia, 2022.

El contexto social y territorial es una categoría de importancia para comprender la organización de las prácticas de enseñanza que se constituye en un tema de reflexión crítica, la consolidación de acciones que favorecen entender las intenciones y situaciones para la retroalimentación de los procesos que explican la configuración del quehacer pedagógico de

lo que ocurre en el aula desde una perspectiva cualitativa abordando desde la mirada hermenéutica interpretando las relaciones intersubjetivas que ocurren en la enseñanza y aprendizaje en un contexto caracterizado por la desigualdad socio espacial.

El paisaje urbano y demográfico de Montería, es un factor de relevancia para realizar el análisis de las prácticas de enseñanza teniendo presente que después del confinamiento la pobreza y exclusión social ha afectado a la población de los sectores marginados ubicados en las comunas 1,2,3,5 y 6, área de influencia de la IENSM. La revisión de las prácticas de enseñanza reconoce que los protagonistas son los estudiantes y docentes quienes después de la pandemia reorganizaron el desarrollo de actividades, uso de materiales y desarrollo de procesos que logren aprendizajes significativos.

Las percepciones y expresiones identificadas se realizaron una vez se pasó de la alternancia a la presencialidad; período en el que aún se conservaba ese hermetismo y desconfianza. En efecto, a mediados del 2022 se desarrolló un clima de confianza en el cual se permitió el ingreso con normalidad a la institución, amparados en los protocolos de bioseguridad. Estos generaron espacios de diálogos con los docentes y con ello interactuar en los espacios físicos, en los cubículos y posteriormente poder acceder a las aulas. Surgió así un ambiente que permite identificar hechos y fenómenos que nos ayudaron a recoger evidencias para identificar los factores que emergen de las manifestaciones que caracterizan el ejercicio de la enseñanza y aprendizaje en el aula.

La investigación se desarrolló en un contexto que resulta de interés para describir el papel que juegan los docentes en el desarrollo de las prácticas de enseñanza en una institución educativa que viene tomando relevancia en el caribe colombiano. El trabajo tiene presente la ejecución de varias fases; entre ellos, el análisis documental desde las leyes, normas y resoluciones relacionadas con la política pública; reconociendo que: “la recopilación documental es una técnica cuya finalidad es obtener datos e información a partir de documentos escrito o no, a fin de ser utilizados según los objetivos de la investigación” (García & Giacobbe, 2013).

La enseñanza de las ciencias sociales y en especial la geografía escolar, tiene presente que el currículo educativo se constituye en un elemento base para que las instituciones educativas puedan responder a los retos del presente siglo, debido a que es la concreción y operacionalización del proyecto de gestión escolar. El currículo de la IENSM es la esencia de la institución y de él depende que se tracen procesos que posibiliten la producción cultural y la construcción de conciencias críticas, democráticas, participativas, dialógicas y científicas, como señal de calidad educativa, o sencillamente sea reproductor cultura

Los lineamientos legales que rigen para la construcción de los documentos institucionales del currículo escolar, modelo pedagógico, planes de área y demás, indican cómo se han de construir los procesos educativos, ellos han de ser participativos y pertinentes, establecidos en la Constitución Nacional en su Artículo 67 y la Ley 115 de 1994 en sus fines (Artículo 5). Al respecto, Gimeno (1991) define al currículo como el elemento nuclear de referencia para analizar lo que la escuela es de hecho como institución cultural, y a la hora de diseñar es proyecto alternativo de institución.

Los planes de área (planeación micro-curricular), se diseñan y ejecuta teniendo como fundamento los elementos que son comunes a las visiones planteadas: Propósito educativo, contenidos a desarrollar, metodología, que a juicio De Zubiría (1994), es la caracterización de los propósitos, los contenidos, la secuenciación, el método, los recursos didácticos y la evaluación en el marco de las concepciones contemporáneas que plantean autores como Magendzo y Posner, en relación al currículo y las prácticas de aula, con el fin de interpretar las acciones e intenciones que se implementan y las maneras cómo se reflejan en el aula de clases.

De acuerdo con lo anterior, la intencionalidad pedagógica de los procesos educativos en la IENSM, guarda estrecha relación con el concepto de formador de formadores asumido desde su misión institucional, es asumida por la comunidad educativa y se encuentra registrada en el PEI, lo cual de alguna manera se convierte en indicador que diferencia una institución de otras del Municipio y la región. El Decreto 1860 de 1994 en su Capítulo III, hace referencia explícita al Proyecto Educativo Institucional a través del artículo 14, establece el

contenido del proyecto educativo institucional y el artículo 15: se refiere a la adopción del proyecto educativo institucional. Regulan y orientan a las instituciones educativas en la formulación de este documento, como una herramienta que direcciona la vida institucional, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas y culturales de su medio.

Desde el año 2001 inicia el proceso de certificación de calidad que da origen a una revisión de los procesos curriculares y al rediseño de un currículo que se denominó currículo problematizador por competencias, con la intención de mejorar las prácticas educativas de los docentes, y con ello el nivel académico de los estudiantes. La Institución Educativa, registra en su Proyecto Educativo Institucional PEI, la adopción de un modelo pedagógico humanista integrador y el enfoque “*problematizador por competencias*”; en efecto, se evidencia los documentos de planeación y desarrollo de las clases. en el ejercicio de la práctica pedagógica, puesto que en esta se muestra una orientación hacia el modelo tradicional. Las prácticas pedagógicas realizadas por los docentes y estudiantes privilegian la construcción del conocimiento, a partir de situaciones problémicas, en las que el estudiante pueda argumentar y proponer respuestas a los abordados.

Los directivos docentes asumen que la mirada sociopolítica o crítica en la enseñanza de las ciencias sociales, sin duda alguna lo que procuran estos modelos es superar el carácter dominante y coercitivo del currículo oficial; los resultados de esta investigación se constituyen en un aporte teórico-conceptual para proponer la construcción a partir de la reflexión crítica y la participación colectiva de todos los actores procesos la resignificación de la enseñanza de la geografía escolar.

Se aclara que la enseñanza de las ciencias sociales según lo promulgado por el MEN (2004) en los EBC, están amparadas en los fines de Ley General 115, al buscar una “formación basada en el respeto a la vida, la paz, principios democráticos, convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad, así como el ejercicio de la tolerancia y la libertad”. Esta intencionalidad, conlleva al docente al desarrollo de competencias para el lograr el manejo del conocimiento, lo cual infiere el desarrollo de procesos mentales que de acuerdo Chaux et.al. (2004), permiten desarrollar la capacidad de comprender, interpretar las intenciones del

conocimiento como la capacidad de cuestionar y evaluar la validez de estos en su vida cotidiana.

Las reflexiones sobre los documentos oficiales aclaran la importancia que tiene la enseñanza de la geografía en la consolidación de competencias espaciales y ciudadanas; que faciliten aprender y hacer lectura de los problemas del contexto de la vida familiar, la sociedad, el territorio local, regional y global. A juicio de Bardin (1986:7), la revisión documental favorece el análisis del contenido, a partir “de un conjunto de instrumentos metodológicos, aplicados a lo que él denomina como “discursos” (contenidos y continentes) que en muchos casos son diversos”; destacando que el análisis de contenido, resaltar el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad.

Las directivas y docentes han asumido un rol importante en la IENSM asumiendo una mirada de reflexión sobre la formación de competencias ciudadanas desde la enseñanza de la geografía, mejorando las condiciones precarias en las cuales se encuentran las familias de los barrios subnormales de Montería, la realidad social que viven sectores urbanos y rurales como efecto del desplazamiento y la violencia que ha afectado el territorio nacional. En este contexto, los planes de área recogen los EBC y los DBA proponiendo una educación geográfica “*problematizadora por competencias*” en la cual los niños, niñas y adolescentes puedan comprender de manera crítica en cada uno de los niveles y grados escolares a desarrollar competencias espaciales, entendidas como la capacidad para desempeñarse adecuadamente en el espacio (Buitrago, 2005).

El logro de los propósitos misionales de la escuela está asociado a las buenas prácticas de enseñanza, reflejada en la actitud, en los desempeños, en las competencias que desarrollan los estudiantes; pero ante todo en la calidad de aprendizajes que éste obtiene, en algunos casos se convierten en recopiladores de contenidos sin sentido para los estudiantes, con poca duración y aplicabilidad. Según Fenstermacher (1989), existen variaciones que se produce, por ejemplo, cuando se sostiene que el objetivo de la enseñanza es producir el rendimiento del alumno, con la finalidad de propiciar en los alumnos la realización de las tareas del aprendizaje.

Ahora bien, para evaluar el cumplimiento de estos elementos en la IENSM, se definen en los planes de área los propósitos de la formación de las ciencias sociales, y cómo están definidos en los diferentes grados que contempla la malla curricular. En efecto, al revisar los documentos institucionales, se encuentra un trenzado de acciones que explican como desde el PEI y los planes de área se articulan los EBC y DBA, en la búsqueda de acciones que requiere trabajar con los estudiantes para alcanzar los objetivos de los referentes curriculares en los planes de clase en los grados 6°, 7°, 8° y 9. A continuación se hace síntesis de los componentes identificados en el plan de área de ciencias sociales. (Ver figura 14)

Figura 14: Componentes plan de área ciencias sociales grado 6.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESCUELA NORMAL SUPERIOR DE
MONTERÍA

DANE No. 123001000157 NIT: 812002135-0

Ciencia, liderazgo y
formación

Con renovación de acreditación de calidad según resolución N.º 001443 de 7 de febrero de 2019 del MEN

MALLA DE PROGRESO CURRICULAR

Código: CA-P-02
Vigencia: ene 2016
Versión: 1

AREA: Ciencias Sociales

GRADO: Sexto

DOCENTE: Asclepiades Del Cristo Rubio.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA INTERDISCIPLINARIA: ¿Qué fundamentos teóricos son necesarios para el conocimiento del ser humano y del contexto en que se desenvuelve?

PERIODO	PREGUNTA PROBLEMATIZADORA	COMPETENCIAS	AMBITOS CONCEPTUALES Y TEMAS	ESTRATEGIAS
1	¿De qué manera, el reconocimiento de la importancia del gobierno escolar y el universo permite que los estudiantes valoren estos elementos?	- Valora el universo, las teorías de su creación, la relación de este con el sistema solar y otros cuerpos celestes. - Reconocer los diferentes elementos que conforman nuestro universo y la creación de este, teniendo en cuenta que hacemos parte de un mundo amplio.	- El gobierno escolar. - El universo. - Teorías de origen del universo. - Los astros. - El sistema solar y los planetas.	- Fotos. - cuentos - anécdotas - lecturas - cuestionarios relacionados con los contenidos. - Fotocopias.

Presencia de los
EBC y DBA en el
Plan de Clases

Fuente: Documentos institucionales, IENSM, 2022.

Para el grado 6 los DBA exponen temáticas que conllevan a un aprendizaje que garantice que los alumnos reconozcan e interpreten las diferentes teorías científicas sobre el origen del universo (Big Bang, inflacionaria, multiuniversos), asumiendo una mirada reflexiva sobre cómo surgimos, cuándo y por qué. En estos temas se desarrollan contenidos y aplican diferentes recursos didácticos para comprender los elementos que componen

nuestro sistema solar: planetas, estrellas, asteroides, cometas y su relación con la vida en la Tierra.

En el plan de clase expuesto en la figura 15, las características de los contenidos y el desarrollo de la clase favorece el análisis de las prácticas de enseñanza como una actividad dinámica, reflexiva, que fundamentada en la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula como son guías de trabajo, videos y fotos. Esto significa que debe garantizar los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, se puede comprender a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro–alumnos y alumnos–alumnos (Zabala, 2002).

En efecto, en cada uno de los grados (6°, 7°, 8° y 9°) se evidencia la articulación de los contenidos por períodos, con *preguntas problematizadoras* que denotan los *ámbitos conceptuales* que definen los temas de importancia para el desarrollo de habilidades y competencias espaciales, por lo cual evidencia en el documento reseñado como ejemplo por uno de los sujetos participantes cómo los temas del DBA del grado 6° fundamentan la presencia del saber geográfico, explicando cómo la institución educativa organiza el currículo escolar (planes de área, planes de clase), analizando que acciones, actividades se proponen en el marco del modelo pedagógico, incluyendo contenidos, formas de evaluación normas diseñadas para el cumplimiento de los EBC y DBA.

Se evidencia que la IENS ha definido en sus documentos oficiales una serie de orientaciones pedagógicas y didácticas que de acuerdo con su metodología y modelo pedagógico; centrados en formar ciudadanos que tengan la capacidad de plantear problemas en el entorno socio espacial (preguntas problematizadoras), con el desarrollo de estrategias basadas en el modelo pedagógico *Humanista Integrador* y el enfoque “*problematizador por competencias*”. Hay una evidente alineación entre el plan de área” y malla curricular, y la UDI (Unidad Didáctica Interdisciplinaria) que trabajan los docentes de todas las áreas que conforman el núcleo denominado “El desarrollo sociocultural y científico del ser humano en su entorno” propuesta a trabajar desde el primer período, en el área de ciencias sociales.

En este sentido, los elementos expuestos se observan en la planeación de las clases, demostrando la validez teórica de los estudios de Jackson (1998), quien resalta que "La vida en las aulas" se caracteriza por la presencia de un amplio y complejo mundo que requiere ser comprendido a partir de las interacciones que están marcadas por acciones simples y complejas, como un escenario de hechos que definen los estilos y procesos de enseñanza y aprendizaje, el manejo de los conceptos y teorías que resaltan la importancia de involucrarlos al diario vivir dentro y fuera de las escuelas.

Para entender esta mirada teórica se revisó y evidenció la presencia de elementos significativos del Proyecto Educativo Institucional-PEI, como son el *fundamento teleológico* que el área de las ciencias sociales contribuye a la formación del pensamiento crítico y reflexivo, analizando problemas con el desarrollando el *pensamiento relacional* de la vida cotidiana, la capacidad de pensar a un nivel apropiado acerca de un problema; como eje articulador de la educación geográfica.

Se encontró que el área de las ciencias sociales se centra en fomentar el pensamiento racional y el saber reflexionar, hecho que implica la búsqueda y compromiso del docente por desarrollar el conocimiento reflexivo, guiando al estudiante a saber y aprender a ver el mundo de otra manera. El MEN (2004), establece que las ciencias sociales tienen un punto de convergencia con las diferentes disciplinas y con ello una relación y complementariedad, fomentando el estudio del hombre y su relación con el medio, aspecto que realza y demuestra la importancia del desarrollo de competencias ciudadanas desde la educación geográfica.

Estas reflexiones sobre la integración de las disciplinas en una sola área, para el caso de la IENSM, debe cumplir con los propósitos de la Ley General 115 de 1994, recordando que en el Título II, Capítulo I de educación formal, en su artículo 31 hace referencia a las áreas fundamentales de la educación media académica donde incluye la obligatoriedad de las ciencias sociales. Así mismo con el Decreto 1860 del 3 de agosto de 1994, en el Capítulo V artículo 36 señalando la obligatoriedad de los proyectos pedagógicos en el plan de estudio como una actividad que ejercite al educando en la solución de problemas cotidianos, seleccionados por tener relaciones directas con el entorno social, cultural, científico y

tecnológico del alumno; por tanto, el conocimiento geográfico genera competencias ciudadanas en la enseñanza contextualizada con los problemas del entorno (Delgado, 1999; Rodríguez, 2000).

Otro elemento que favorece la *articulación del PEI con el Plan de Área de Ciencias Sociales*, está definido en el Decreto 1860 de 1994, con los propósitos de los lineamientos curriculares expedidos por el MEN, contemplando que la educación debe contribuir en forma eficaz y sistemática a la profundización de la democracia, la participación ciudadana, la construcción de una cultura de convivencia y respeto de los derechos humanos y la búsqueda de la paz; por tanto el área recoge las orientaciones del MEN (2004) en la Serie Guías N°6 los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar para la Ciudadanía... ¡Sí es posible!

La articulación de los documentos que soportan las prácticas de enseñanza en la IENSM, inducen a los docentes a utilizar nuevos enfoques y recursos didácticos, igualmente habilidades didácticas para la utilización de estrategias innovadoras para lograr el manejo y aplicación de las reformas y orientaciones curriculares del área de las ciencias sociales; garantizando la organización de las prácticas de enseñanza, logrando que el aprendizaje se convierta en una opción por formar estudiantes competentes y eficientes en la adquisición de conocimientos que le sirvan como herramientas para ser agentes activos y creativos en la solución de problemas presentes en su espacio geográfico (Santiago, 2010).

En cada uno de los documentos oficiales que expone el currículo oficial, se ve la necesidad de implementar en la praxis cotidiana un modelo de enseñanza basado en el corriente socio crítica que oriente la necesidad de relacionar los contenidos oficiales con el contexto escolar, en donde los docentes puedan problematizar el contenido con las realidades escolares (Giroux, 2003). Lo expuesto anteriormente, nos lleva a reconocer que la observación de las prácticas de enseñanza es un escenario para la reflexión y transformación y cómo se evidencian los estilos y rasgos que caracterizan al docente que, aunque parezcan simples, representan todo un entramado de significados y representaciones orientados a

renovar el esquema tradicional e innovar las prácticas de enseñanza de los contenidos geográficos en el marco de las realidades cotidianas.

Los resultados de las observaciones aparecen como un trenzado de opiniones en donde se pueden identificar algunos componentes que marcan la organización de las prácticas de enseñanza al interior de la IENSM, bajo unos rasgos distintivos de control y supervisión que demarcan el sentido de la enseñanza en las aulas escolares. Se reconoce que la etnografía en el aula es una opción coherente con el paradigma interpretativo, en la descripción de las características de la enseñanza de los contenidos geográficos.

Ahora bien, el ejercicio de interpretación de la realidad existente en las aulas escolares de la IENSM, permite de otro lado, dimensionar la relación entre el currículo oficial y la realidad presente en las prácticas de enseñanza, a partir del análisis de la realidad escolar, centrado en la comprensión crítica y reflexiva de las prácticas de enseñanza; llevando a entender y explicar que las prácticas de enseñanza pueden tomar diversas formas, amparados en el docente como mediador de situaciones y hechos vinculados a un interés político y práctico, como la metodología y estilo que caracteriza al docente (Steiman, 2018; Sanjurjo; 2011).

Se aprecia que la interacción en el aula de clase a través de las observaciones permitió entender cómo son y qué hacen profesores desde las cotidianidad, se aclara que las experiencias se recogieron con el objetivo de identificar y rescatar desde las prácticas de enseñanza, la importancia que tiene poder recuperar, resaltar y hacer visibles la voz y la interacción cotidiana del profesorado con los estudiantes, y cómo se desarrollan acciones que demuestren que un buen profesor, se estructura cuando se retroalimenta de la reflexión sobre su propia práctica, construyendo un conocimiento que resalte su trayectoria pedagógica y didáctica desde los que hace y como los hace; en donde su labor puede tomar diversas formas, y no depende necesariamente del docente como persona, sino de su propia experiencia (Jackson, 1998).

El análisis del desempeño de los profesores participantes, definen una serie de elementos que caracterizan las distintas concepciones teóricas sobre las prácticas de enseñanza, orientadas obedecer los requerimientos del currículo oficial; de otro lado, se definen una serie de etapas que marcan el sentido y organización de las formas básicas que caracterizan la presencia del saber geográfico en el aula. En este sentido, las prácticas de enseñanza, se convierte en un espacio amplio y dinámico de entramado e intereses que se “trenzan” a partir del currículo oficial, el saber disciplinar, las orientaciones curriculares de la IENSM; reconocemos así que la observación de las clases, de acuerdo a Sanjurjo (2011), definen las forma básicas de enseñanza entendidas “como un interés por generar conocimientos por parte del alumno, apoyado en estrategias de enseñanza, bajo un espacio pedagógico, de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto” (p. 23).

A juicio de la autora, al observar lo que sucede en el aula puede exponerse como un escenario dónde se identifican diferentes situaciones que caracterizan la tipología del docente, o en otros casos por la presencia de actividades repetitivas, rutinarias, tradicionales, sin motivación para el estudiante. La observación de las prácticas de enseñanza se convierte en una ruta centrada en comprender el dialogo interactivo y participativo que marcan la importancia por hacer investigaciones reflexivas; y desde allí identificar o reconocer los rasgos distintivos sobre los problemas comunes de la enseñanza y del aprendizaje del saber disciplinar.

En este sentido, la observación como técnica de investigación cualitativa permitió registrar, analizar y sistematizar sobre situaciones o experiencias que son problémicas o significativas que muchas veces no se discute, confronta o retroalimenta con los compañeros de trabajo, con el objetivo de hacer un mejoramiento continuo de los procesos que conllevan al logro de prácticas de enseñanza con sentido innovador y transformador en el campo de geografía escolar (Santiago, 2018).

Un antecedente que marca el estado actual de las prácticas de enseñanza en las aulas escolares, lleva a reconocer que en el año 2019 se realizó en Montería el *I Encuentro*

municipal de prácticas de enseñanza de las ciencias sociales- la presencia del saber geográfico en las escuelas, mediante una convocatoria que hizo la Universidad de Córdoba y se realizó en las instalaciones de la Asociación de Educadores de Córdoba (ADEMACOR), con el propósito de conocer el estado de las prácticas de enseñanza en las escuelas de la región; en especial del Municipio de Montería (Ver anexo 7 y 8). Este fue espacio que favoreció el diálogo con los docentes, directivos y pares académicos nacionales e internacionales.

El evento permitió evidenciar las problemáticas generales respecto al tema de las reformas curriculares, la formación docente y las experiencias significativas que adelantan las Instituciones Educativas; las experiencias y temas desarrollados permitió reconocer el trabajo académico que se desarrolla en una Institución pública como lo es la Normal Superior de Montería, la cual está enfocada en la formación docentes y ha decidido internamente trabajar la enseñanza de la geografía de manera disciplinar y no de manera integral. Los planes de área recogen, contenidos, preguntas problematizadoras y evidencias de aprendizaje.

Las conversaciones y reflexiones expuestas por los docentes conllevaron a tomar la decisión de organizar una propuesta de investigación para el estudio y reflexión de los procesos y situaciones que marcan la organización, desarrollo de las clases desde el quehacer cotidiano y cómo llega el saber geográfico a los cuadernos escolares. Por lo tanto, la llegada al aula fue fácil y estuvo precedida al trabajo que se ha venido realizando en la IENSM, acompañando por más de diez (10) años a los docentes del área y los docentes en formación de la Universidad de Córdoba, todas estas reflexiones fueron dando sentido a lo que Kemmis denomina investigación crítica en la que el investigador procura la comprender las acciones por medio de situaciones participativas (Kemmis, 1990).

La observación de las actividades se aplicó a 4 docentes adscritos al área de ciencias sociales con el consentimiento de las directivas en el año 2022, se ingresó al aula y registró en un instrumento el inicio, desarrollo y finalización por un espacio de una hora de clase durante, durante dos periodos escolares en los grados 6°, 7°, y 9°. Los datos fueron

sistematizados y presentados en el presente informe (ver cuadros sujetos participantes). Estas se sistematizaron para identificar lo que sucede al observar las clases, se aprecian que en esta se entrelazan y moldean rasgos distintivos que explican la configuración de la enseñanza como son las emociones, motivaciones presentes dentro del aula, las relación y afecto entre el docente sus estudiantes; y a partir de allí, reconocer la tipología de las clases que identifican y caracterizan al docente observado, los rasgos distintivos de los docente expone el clima de amistad y sentido del humor con el grupo.

4.4. Análisis de los hallazgos de los actos de significación con los actores participantes desde las observaciones

El desarrollo del trabajo de campo tiene presente que la dimensión etnográfica basada en el desarrollo de observaciones de clase durante el tercer y cuarto período del 2022, con el objetivo de desentrañar aquellos rasgos significativos y de interés en las prácticas de enseñanza en la IENSM, Se identifican elementos que soportan la configuración del quehacer pedagógico de los profesores participantes quienes brindaron su apoyo en esta fase, bajo la concertación de los horarios y fechas agendadas con los profesores, asumiendo una posición de participante como observador (Gurdián Fernández 2007: 196).

El diseño de las actividades ejecutadas fue registrado en una rejilla notas de campo la cual se define como un espacio no sólo a los aspectos descriptivos de las clases y situaciones observadas, sino también para las reflexiones que puedan producir de parte del observador (Cresswell, 2007: 134). El trabajo fue posible por la disposición de los docentes, las cuales se hicieron de manera concertada con los docentes y el consentimiento de las directivas de la IENSM, las clases tienen un período de tiempo de 45 minutos en los grados 6, 7 y 9, se escogieron temas relacionados con la enseñanza de la geografía, los cuales se fueron registrando en una rejilla/guía de observación y diario de campo que contempló la estructura del plan de clases caracterizados por tres momentos: *inicio*, *desarrollo* y *finalización*. Esta estructura obedece al formato general o tradicional que utilizan los docentes para planear y desarrollar las clases (Ver cuadro 15).

La búsqueda de una enseñanza renovada implica comprender y contextualizar lo Litwin (1998) define como la buena enseñanza; entendida como aquella que se relaciona con la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, planteando los desafíos inherentes al abordaje y recorte del campo disciplinar. Bajo estos parámetros el ejercicio reflexivo y autocrítico de los procesos que limitan y favorecen la búsqueda de una educación geográfica que promueva el trabajo significativo en la formación teórica y práctica de la enseñanza.

Se debe resaltar que al observar el quehacer del docente se expone y reflejan una serie de categorías que caracterizan el desarrollo de las prácticas de enseñanza, identificándose elementos representativos que, a través de la etnografía, en correspondencia con el paradigma interpretativo, se logra describir las características de la enseñanza de la geografía escolar con los docentes participantes. El proceso de observación demuestra como emerge un modelo de control exhaustivo y permanente buscando que el docente brinde respuestas al cumplimiento de las orientaciones y referentes curriculares, en dónde el saber disciplinar de la geografía es un componente más al servicio de control, referente a los contenidos que se evalúan en cada nivel y grado como también al servicio de las pruebas nacionales saber 11.

El ejercicio de observar y analizar las clases permite confrontar en el aula de clases las categorías que describen la buena enseñanza, Fenstermacher (1989), identificando el sentido de lo que ocurre e impacta en la motivación e interés por la clase; así mismo identificando la importancia que tiene la enseñanza como práctica reflexiva (Jackson 1997), para comprender las fortalezas y debilidades de lo que se hace desde la cotidianidad; en las enseñanzas para la comprensión (Stone Wiske, 1999); se adopta un sentido crítico para la resignificación y la búsqueda de la buena enseñanza como práctica reflexiva derivada de las intenciones y decisiones que toman los profesores en la organización y desarrollo de las clases.

Estas apreciaciones de orden teórico permiten caracterizar el tipo de comportamientos y expresiones que representan al sujeto que enseña, que los estudiantes recuerdan, además permite explicar la importancia que tiene el sentido de la humildad, el respeto, el buen trato, como referentes que caracterizan al docente que nos inspira y deja huellas en nuestro

pensamiento; recociéndose que el docente tiene la capacidad de exponer y explicar los conocimientos que favorecen el aprendizaje e interés por la disciplina; entre otros aspectos reconocidos como enseñanzas implícitas (Jackson, 1999).

Ahora bien, el trabajo etnográfico desarrollado en el aula a través de la observación directa permitió estudiar el aula como una unidad social desde la mirada de los actores participantes, según Flórez y Tobón (2001), favorece el hacer un acceso al escenario de interés para interpretar lo que ocurre en el aula, desarrollando actividades exploratorias sobre las contingencias propias del objeto de investigación, recopilando información desde el punto de vista de los actores, desde “dentro del grupo”, centrando el interés en interpretar y comprender las significaciones que las personas dan a las cosas a las relaciones con otras personas y a las situaciones en las cuales viven, como también los sentidos ocultos que emplean en el diario vivir.

El trabajo de campo se implementó durante los meses agosto a noviembre del 2022 a través del contacto directo con el núcleo poblacional, constituido por estudiantes de sexto, séptimo y noveno grado de la IENSM se tuvo un acceso al campo de acción, lo que permitió crear condiciones de acercamiento para realizar o desarrollar el proceso investigativo cuyo propósito está enmarcado en comprender los sentidos que se dan en la organización, planeación de los procesos que demuestran las relaciones de poder, intenciones y decisiones en la configuración de las prácticas de enseñanza de la geografía.

Las observaciones registradas responden a una realidad existente que se sistematiza (cuadro15) permite dar a conocer unos hechos que favorecen su descripción e interpretación hacia la búsqueda del sentido en suceden, a partir de la aprehensión de un tema complejo como los son las prácticas de enseñanza, explorando las condiciones particulares de las clases que fueron objeto de observación, describiendo situaciones y eventos que caracterizando elementos en los sujetos que intervienen en la enseñanza y aprendizaje de los saberes geográficos.

Cuando los alumnos y el investigador entramos al aula a las 9 a.m., nos encontramos con el profesor y al observar, la monitora del curso se acerca sigilosamente al profesor, e inquieta por muestra presencia a través de preguntas, que se realizarán las exposiciones que están pendientes, y la duda principal es saber quién soy, que haremos con el practicante nuevo. El profesor le dice que tome su puesto, y solita que hagan silencio y cuando se única al frente de su escritorio, todos se levantan y brindan los buenos días, algunos se miran que estén bien ordenados, con su uniforme y en coro – expresan buenos días profesor!!!. En ese momento comprendí el respeto y la disciplina que se tiene con el profesor participante, aspecto que fui develando en cada una de las clases los grados 6-1, 6-2; 7-1,7.2; 9-1 y 9-2., grupos que albergan entre 40-50 alumnos, observando una serie de 4 clases con el consentimiento y ayuda de los docentes y coordinadora del área de ciencias sociales de la IENSM.

El objetivo de la actividad se centró en hacer una comprensión crítica de las situaciones que describen el desarrollo de las prácticas de enseñanza, identificando las intenciones, decisiones, enfoques metodológicos, pedagógicos y didácticos que aplican los docentes en la enseñanza de la geografía escolar. Estas reflexiones se convierten en un insumo para mejorar e innovar las prácticas que realizan los docentes, desde el trabajo individualizado y significativo analizando las fortalezas y debilidades sobre lo que hace, cómo lo hace y para que lo hace; es decir, favorece la metacognición de la enseñanza, teorizando sus experiencias para convertirlo en nuevos conocimientos que sirva para la resignificación de la enseñanza de la geografía escolar.

Cuando se pasa a observar la clase, el docente para contextualizar el trabajo que viene desarrollando con los estudiantes, les solicita que hagan una revisión de los temas que han trabajado en las clases de geografía, recordando los temas del universo, las estrellas, los planetas, la tierra, los terremotos y desastres naturales. La monitora es quien toma la palabra y comienza a exponer los temas que se han desarrollado, centrados en comprender el estudio de la tierra, pero en especial los volcanes y terremotos. Se trata de un momento de exploración que permite resaltar y valorar el esfuerzo que hacen los docentes por motivar el estudio,

comprensión y resaltar la importancia que tienen estos temas dentro del contexto nacional, regional y local.

Durante unos 20 -25 minutos hay una gran participación de los estudiantes, en donde solicitan exponer y dar conocer los temas que tienen registrados en sus cuadernos; en cada una de las exposiciones que hacen los estudiantes de los registros de los temas que comentan los estudiantes, el profesor va aclararon y reconociendo la importancia que tienen cada uno de los temas realizados en el período escolar. El profesor encuentra en este ejercicio un punto de acercamiento y reflexión sobre los que hace en el aula, como lo hace y la forma como los estudiantes lo representan en sus cuadernos, para ser revisados y evaluados en cada uno de los períodos. Al finalizar la clase se me indica que regrese el lunes y de esa forma pueda observar las dos clases siguientes en la semana, se deja la tarea de organizar los materiales de exposición y se da por terminado el primer encuentro con los estudiantes del grado 6. Aproveche a las 10 (a.m). Se acordó trasladarme al segundo piso para observar las clases de dos profesoras (7° y 9°) que nos brindaron su espacio para trabajar en la observación de las clases en las aulas agendadas hasta las 12m, de esta forma se afianzó la confianza y llega a las aulas en los meses de septiembre, octubre y noviembre.

En el desarrollo de la clase se generó un clima de confianza a tal punto que estaban a punto de hacer desorden y el profesor acude a su caja de herramientas personal, y mediante un gesto y mirada profunda al grupo solicita orden y disciplina. Emite algunas orientaciones para el desarrollo de las actividades de exposición que están pendiente y se acuerda que inicien la próxima clase. En esta clase el concepto de interactividad constituye una categoría que de acuerdo con Coll y Solé (2002), se caracterizan por el despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica.

El grado sexto se caracteriza por el desarrollo de prácticas que favorecen la discusión grupal, a partir de las preguntas problematizadoras, emergen disertaciones alrededor de los temas de la geografía física (conceptos relieve, placas tectónicas, tipos de roca), los temas y problemas y situaciones que ameritan la discusión y la realización de una presentación de los diversos puntos de vista que tiene los estudiantes sobre el tema. Uno de los problemas

identificados es la comprensión de los conceptos, entendiendo que la observación de las clases permite registrar la compleja relación existente entre pensamiento y lenguaje y por lo tanto, las inherentes dificultades en la comunicación que favorezcan el entendimiento rápido y consecuente de los temas y conceptos geográficos tratados en la clase.

En una clase de la siguiente semana, se aprecia que la voz del estudiante al interior del aula es muy importante para romper el esquema de la clase magistral, el docente concede importancia a la participación, explorando ideas y aclarando las opiniones que se exponen. El trabajo del docente se centra en aclarar conceptos claves sobre geomorfología (formación del relieve), utilizando imágenes y figuras que favorecen la enseñanza y generación de sus propios conceptos; por tanto, hay un diálogo entre el docente y los alumnos que rompe con la monotonía observada anteriormente.

Las clases de geografía física parece ser complejas en su explicación y comprensión, la relación entre el docente y grupo está caracterizada por un mundo de significados envueltos en la comunicación tanto del discurso de los alumnos, como del profesor, están insertos en contextos específicos que regulan la "actuación" o habla. En la clase los intercambios implican, de hecho, la existencia de significados no siempre compartidos, de elementos implícitos y contradictorios, ambigüedades, confusiones y problemas que lo convierten en un proceso altamente complejo (Delamont, 1976)

La observación de las prácticas de enseñanza en el (grado séptimo) en una fase de ambientación que progresivamente compenetraba al alumno maestro en el conocimiento del saber disciplinar, están centradas fundamentalmente en la dirección y conducción del trabajo (*manera magistral*) por parte del docente y por esta razón su organización, acción, desarrollo y verificación del trabajo realizado, constituyen una de las acciones que caracteriza su labor como profesor. Se identifica en las clases observadas de 7°-1 que el maestro requiere contar con una sólida fundamentación en varias disciplinas de las ciencias sociales, didáctica, tecnología, y tendencias pedagógicas, para implementar sus prácticas de enseñanza.

Se evidencia la necesidad de integrar diversos enfoques y disciplinas para lograr una educación más completa y significativa, para abordar de manera efectiva la enseñanza y el aprendizaje, reconociendo la complejidad de la relación entre el maestro, el conocimiento y los estudiantes, la cualificación es necesaria y pertinente para lograr un mejor proceso en el aula; En este sentido las narrativas y experiencias permiten descubrir las maneras como en que los hombres experimentan el mundo (Connelly & Clandinin, 1990:2).

El trabajo en el aula (7-1) emerge un proceso caracterizado por una escena caracterizada por la exposición y explicación del conocimiento por parte del docente, en muy pocas clases el saber emerge del estudiante. Las actividades como exposiciones y debates las direcciona el docente, definiendo métodos, procedimientos y resultados esperados. La creatividad e innovación de los estudiantes se demuestra con el tipo de recursos y materiales didácticos que utilizan en el desarrollo de las clases (desarrollo de la exposición).

Un elemento que caracteriza el desarrollo de las clases (grado 7º-2), de acuerdo con el formato tradicional que está asociado a la organización del tiempo, la exposición del tema y las actividades que se han planeado desarrollar como sistema de control, seguimiento y evaluación; en especial, la explicación de la temática, el control de la participación, valorando la importancia de las preguntas y sus respectivas respuestas precisas y aclaratorias. La utilización material como son videos, mapas surgen inquietudes que infieren recurrir al desarrollo de tareas que marcan la apropiación de elementos y hechos que representan los espacios estudiados.

En la tercera semana se desarrollan actividades como talleres grupales en clases, se hace necesario hacer una retroalimentación y aclaración en cada uno de los grupos, estos revisan las guías de trabajo, sobre ellas se generan preguntas e inquietudes que requieren respuestas puntuales y precisas. El saber geográfico está predeterminado por los contenidos, figuras y actividades que se requieren analizar entregar y socializar. En este caso el trabajo es exigente y los estudiantes se comprometen a cumplir y entregar porque el informe y registro en el cuaderno es objeto de evaluación.

Los estudiantes asumen compromisos al trabajar dentro del aula, exige de la interpretación y posturas frente a los temas, generando debates y confrontaciones e intercambio de opiniones. Es importante resaltar que la formación desde el aula está sujeta al compromiso individual y grupal y el sistema de control-evaluación definido por el docente como mecanismo de seguimiento y el compromiso que se asumen en la entrega y evaluación de las actividades.

El ambiente en las aulas escolares fue cálido, en los grados 7° encontramos estudiantes interesados y motivados por el estudio, la disciplina y el orden como elementos caracterizadores de la IENSM. El aula favorece analizar la forma en qué se familiarizan estudiantes y el profesor, el cual les brinda confianza y sentido de amistad y cordialidad en el trato. Esta cualidad refleja el estilo y elemento que caracteriza el desarrollo de las clases; la experiencia y trayectoria del profesor es un rasgo y sentido del control que facilita el manejo del grupo.

Por lo anterior, se recuerda que la teoría de Bernstein centrada en los códigos lingüísticos permite reafirmar que el aula es un espacio de control sobre los alumnos, en ella se transmite una serie de conceptos, tendencias y usos del lenguaje dominante que responden a las estructuras sociales de poder. Esto se evidenció cuando el docente del grado 7-1, expone el tema, hace que los estudiantes asuman “las tareas como medios de dominio” entendiendo que el profesor entrega copias individuales o por grupos para que transcriban, ejercicio que desde las observaciones realizadas es muy recurrentes por los docentes. Una vez se hacen las lecturas en sus sitios de trabajo (10 minutos de lectura), se hacen aclaraciones de los temas, para que, en la próxima clase, las preguntas del taller dirigidas a los estudiantes servirán de insumos para exponer sus inquietudes y respuestas, se anuncian salidas al tablero y la revisión de los cuadernos para reconocer la apropiación de los temas y el cumplimiento de las tareas y compromisos adquiridos por los estudiantes en cada una de las clases.

Al observar el desarrollo de las clases 7.2, se aprecia que los docentes al utilizar imágenes/videos los estudiantes adquieren mayor atención y relación de los conceptos y temas para analizarlos con los problemas del contexto, activan el interés por debatir y

preguntar y recordar lo expuesto en los videos. El docente valora este tipo de recursos didácticos para validar los contenidos con los diversos problemas que emergen, explican y relacionan con temas anteriores; por tanto, el conocimiento geográfico es elaborado desde el interior del estudiante, quien logra asimilarlo, adaptarlo e incorporarlo a las diversas actividades de la vida diaria.

Los videos e imágenes favorecen la apropiación conceptual y el desarrollo de actos comunicativos dentro del aula, estimulan el uso y manejo de los conceptos sobre las representaciones del espacio utilizando la cartografía e imágenes que se tienen del mundo y que se modifican con el tiempo (fotografías). Aprende con más facilidad a localizar en las diferentes comunas de Montería, los efectos de la violencia la concentración de fenómenos sociales como la pobreza, la violencia, los asentamientos informales que tienen en su contexto (Barrio Minuto de Dios), detallando las características y condiciones sociales en las cuales viven estas familias.

Estas tendencias en las clases, reconocen que al interior de la IENSM, se le ha dado importancia a las guías orientadoras del ICFES (2012), la cual expone las orientaciones sobre las pruebas de sociales y competencias ciudadanas, en el donde se evalúan conocimientos y habilidades que orienten a los estudiantes comprender el mundo social a partir de las ciencias sociales y establecer esa comprensión como referente para su ejercicio como ciudadano; así mismo, se centran en desarrollar y evaluar las actividades y habilidades que favorecen analizar fenómenos físicos y humanos, exponer argumentos, conceptos, así como la capacidad para reflexionar y emitir juicios críticos sobre estos.

De otro lado, en los grados superiores (9°), se percibe un clima de familiaridad definido como una apuesta en común para facilitar los ejercicios de observación. La llegada es de interés para la profesora, quien procede a pasar lista y posteriormente hace la presentación del profesor visitante, y luego procede a realizar una serie de actividades y fue cuando ella genero un clima de fraternidad y noté que el grupo se comprometió apoyar la iniciativa. Fue aquí en donde se facilitó el inicio del proceso de observación de clases. Se hacen unas preguntas exploratorias sobre el tema y es cuando los estudiantes comienzan a solicitar el uso

de la palabra, se aclara por parte de la profesora y recuerda que la IENSM viene liderando un programa de derechos humanos desde las aulas escolares.

Al entrar a la clase de un grado superior como fue 9°, se aprecian mayores niveles de complejidad en el manejo del grupo y acciones para garantizar la llegada del saber geográfico, al observarse que predominan lazos afectivos por parte de los docentes. La profesora expone una orientación verbal en la cual hace una presentación del profesor que viene de la Universidad de Córdoba a reconocer el trabajo que se desarrolla en la IENSM, para ello, trae una clase preparada sobre la biodiversidad en Colombia, inicia un diálogo de exploración de los temas anteriores (me recordó algo observado en la clase anterior), recurriendo a saberes específicos propios de la geografía, aclarando y recordando la importancia que tienen para comprender los objetivos de cada uno de los períodos. En este grupo el manejo de la disciplina es más complejo por ser sujetos que tienen una mayor disposición hacia la indisciplina escolar; típico en los sujetos en plena época de la adolescencia.

Sea aclara que el currículo oficial -DBA del grado 9 indican la necesidad de abordar temas sobre la situación ambiental de los geosistemas y la biodiversidad en Colombia (selvas, páramos, arrecifes coralinos) como también entender las problemáticas que enfrentan actualmente debido a la explotación que han evidenciado. Es preciso aclarar y reconocer que el ejercicio de observación de las clases tiene presente que las enseñanzas implícitas parte de la organización y desarrollo curricular; marcadas por la definición de las políticas educativas, orientaciones y documentos oficiales aprobados por los directivos escolares de la institución educativa, hecho que es muy recurrente en los grados 6°, 7° y 9°.

Las orientaciones curriculares tienen una presencia, consistencia y coherencia con los DBA del grado 9, entendiendo que el plan de área define la importancia por analizar y lograr que los estudiantes reconozcan y expliquen las consecuencias para la biodiversidad colombiana acciones como la ampliación de la frontera agrícola, el turismo desmedido y la explotación minera. Los documentos institucionales exponen el sentido de las prácticas de enseñanza, como eslabones articulados en la búsqueda de metas y objetivos en común; por

tanto, el ejercicio de observar las clases permite comprender e interpretar esa realidad del mundo desde un enfoque subjetivo, para establecer posibles soluciones y la construcción de nuevos saberes (Ricoeur, 2006).

Un segundo encuentro que en el grado 9- 2, permitió develar que el desarrollo de la clase se centró en potenciar el trabajo autónomo en los estudiantes, implementando un taller que favoreció la elaboración de cuadros sinópticos sobre el tema y pregunta problematizadora propuesta. Los temas trabajados buscan identificar, localizar y diferenciar las ciudades (intermedias/áreas metropolitanas) en Colombia, exponiendo sus problemáticas como lo es la pobreza y su posible mitigación, aclarando que hacen parte de variadas dinámicas en un contexto a nivel mundial, lo cual podría ser explicado desde las realidades vividas en Montería por efecto de las migraciones del campo a la ciudad. Algunos niños llegan a relacionar la pobreza con sus mudos de vida y la falta de oportunidades, hechos que fueron aclarados con la ayuda de la docente.

La clase siguiente en el 9 -1, la profesora desarrolla acciones con exposiciones sobre temas que fueron entregados con anterioridad, a juicio de la docente para ampliar el conocimiento significativo, reflexivo frente algunos temas y problemas de la ciudad, se destaca la importancia del docente por asumir un compromiso que lo motive a ser un agente de cambio social, compromiso que no solo influye en la vida diaria del profesor, sino que impacta para convertirse en un protagonista activo del cambio social, posibilitando al inspirarlos a participar activamente en la transformación de su entorno (Durán, 2015).

En el grado 9 las prácticas de enseñanza de geografía favorecen que profundizar algunos conceptos y temas desarrollados en cursos anteriores, igualmente permite que una relación horizontal entre el docente y estudiante compartiendo una mayor comprensión desde las diferentes experiencias vividas y que a través de ejemplos son llevadas al aula. El estudiante asume una posición diferente para observar, explorar, investigar la naturaleza como su entorno, como su realidad, consolidando un mejor aprendizaje los conceptos de paisaje, región, medio ambiente entre otros, mejorando las formas de enseñanza y de aprender los conceptos de la disciplina (Xouto, 2010).

Al comparar lo que sucede en las aulas de los grupos observados y la revisión de los documentos institucionales, se resalta que la planeación de la clase está sujeta a tres momentos que marcan el desarrollo del proceso; el primero (inicio) caracterizado de parte del docente por generar un ambiente de interés, marcado por la motivación y la conexión con clases anteriores, mediado por la retroalimentación de los saberes previos. En la segunda fase se identifica el desarrollo de las actividades que dan cuenta de los propósitos y desarrollo de los temas y contenidos que marcan los aprendizajes esperados, mediados por la articulación de estrategias de enseñanza, asociadas con los recursos y actividades que potencian el interés y apropiación de los conceptos explicativos del tema.

La presencia de la pregunta problematizadora (modelo pedagógico de la institución), favorece el desarrollo de actividades que orientan el aprendizaje basado en problemas, exponiendo situaciones en las cuales se puedan relacionar los temas con problemas cotidianos. *La tercera fase de finalización se identifican las actividades de cierre y evaluación*, en donde el docente despierta el interés por reconocer los niveles de apropiación que se tiene del conocimiento logrado por el estudiante.

La planeación de la clase está predeterminada y fundamentada por una guía o secuencia didáctica que se alinea a las políticas y orientaciones curriculares, necesidades del contexto y la búsqueda del cumplimiento del currículo oficial (Díaz Barriga (2013); Camilloni (2007). Para reconocer y evaluar estas miradas teóricas, los ejercicios de observación registran y exponen lo que denominamos “*rasgos significativos en las aulas de clase*” expresiones y manifestaciones que surgen de los aspectos llamativos durante el inicio, desarrollo y finalización de la observación; motivando el interés por identificar las categorías que emergen en las aulas y se evidencian en el resumen expuesto en el cuadro 15.

Hay una clara presencia de los saberes del saber geográfico en los planes de clase, los cuales se constataron en la revisión documental, observaciones de clase y los cuadernos escolares, su explicación, análisis y aprendizaje están asociados a la fundamentación disciplinar que se tiene de los conceptos y disciplina geográfica, como también del manejo de nuevas tendencias pedagógicas y didácticas, dándole sentido a los discursos que

prevalecen en la forma de enseñar y aprender la geografía en un mundo complejo y globalizado (Morin, 2002).

Los hallazgos de las clases observadas durante el año (2022) se resumen en el cuadro 15, representan las pesquisas que se identifican en las prácticas de enseñanza, de la cual emergen una serie de rasgos que explican la comprensibilidad de las acciones que caracterizan la enseñanza del saber geográfico y los métodos que la favorecen. El inicio de las clases tiene presente lo que comúnmente se denomina conductas de entrada, ambientación, exploración y motivación. En las clases observadas se aprecia la intención del docente por cumplir los temas que se proponen en el plan de clase y período en se encuentra.

El trabajo de observación y verificación en las aulas a juicio de Bain (2007), favorece interpretar la buena enseñanza en relación con el aprendizaje de los estudiantes en la búsqueda o construcción de cambios significativos a nivel personal y académico, en donde el papel del docente se centra en apasionarlos y atraerlos a través de diferentes maneras, en este sentido la educación geográfica posibilita la búsqueda de estrategias y recursos que logran la enseñanza significativa desafiando y cambiando las prácticas tradicionales

El proceso de sistematización de las acciones observadas durante el desarrollo de las clases, se alinean a los fundamentos pedagógicos y políticos de la IENSM, buscando reconocer la capacidad que tienen los estudiantes para desarrollar capacidades críticas y de análisis frente a los acontecimientos pasados, actuales y futuros; así mismo, la formación del ciudadano que necesita el país. Litwin (2012), sostiene que la configuración de las buenas prácticas requiere de buenos docentes, incitando que se debe analizar su accionar y relatos en el aula para saber un poco más sobre lo que hacen; “las narraciones de los docentes, sus intuiciones, la sabiduría práctica (...) constituyen un nuevo marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de enseñanza” (Litwin, 2012:26)

La vida en las aulas es compleja y variada en la participación y motivación requerida; ello nos indujo a entender que en cada una de la clase observadas los procesos que caracterizan lo que Litwin (2016), expone sobre el “*oficio de enseñar*”, requiere analizar las

distintas dimensiones para pensar y reflexionar sobre este proceso; trabajo enfocado en obtener la apropiación de los saberes que emergen de la interacción entre el docente y los alumnos, los recursos didácticos utilizados en el desarrollo de las clases.

Las observaciones realizadas en el trayecto del tercer y cuarto período del 2022, desde la perspectiva cualitativa, favoreció aplicar el enfoque interpretativo (Erickson 1997), entendido como la comprensión de los significados de los propios actores y la construcción de una lectura de esos significados, analizando el trabajo apasionando, motivador que cumple el docente, como rasgos característicos que configuran la educación geográfica, asume un rol mediador, del contenido, facilitador de interacciones que motiven y activen la participación, resolver las dudas y preguntas y situaciones significativas en el aula, categorías que se resumen así:

Cuadro 15. Expresiones y manifestaciones durante la observación de Clase.

INICIO	DESARROLLO	FINALIZACIÓN
Al comenzar la clase, el maestro introduce el tema y explica que la clase se desarrollará de manera conversacional, donde se invita a los estudiantes a participar activamente y aportar sus ideas y respuestas a las preguntas planteadas	El maestro plantea la primera pregunta y anima a los estudiantes a compartir sus opiniones. Se fomenta un ambiente respetuoso donde se escuchan y valoran las diferentes perspectivas. A medida que los estudiantes van compartiendo sus respuestas, se genera una discusión grupal en la que se profundiza en los puntos mencionados. El docente guía la conversación, aporta información adicional y aclara algunos conceptos.	Al finalizar la clase, el maestro brinda retroalimentación sobre las respuestas y soluciones discutidas. Se destacan los aspectos más relevantes, se aclaran dudas y se refuerzan los conceptos clave
Importante lograr el control sobre el grupo... buen inicio de la clase	Los estudiantes se muestran tranquilos y confiados al momento de presentar su exposición, realizan la presentación del tema, y empiezan a hablar. En algunas partes de la exposición, la docente detiene la presentación para hacer algunas aclaraciones y continúa; los estudiantes que están exponiendo se toman en serio el papel de docentes, por lo que de manera constante hacen preguntas a sus compañeros, y preguntan si estos mismos tienen dudas. Los estudiantes que están haciendo las veces de	Siendo las 9:10 a.m. la docente toma los 5 minutos antes de la salida al descanso, para explicar a los estudiantes que, del tema visto, debían hacer un mentefacto en el cuál organizaran la información que consideraban relevante de acuerdo con lo expuesto por los compañeros y explicado por la docente
El buen trato favorece las relaciones del docente con el grupo		
La profesora saluda a los estudiantes con un: “buenos días”; los estudiantes se ponen de pie, y responden: buenos		

días” a lo que la docente pregunta: ¿cómo amanecieron” y estos responden: bien, gracias a Dios ¿y usted?, la docente, responde: Bien, gracias a Dios.	espectadores, también hacen preguntas al grupo expositor, y la clase mantiene una dinámica bastante activa.	faltando 5 o 10 minutos para finalizar la clase la profesora les pide a las estudiantes que recogieran cualquier basura en el suelo
En el tablero, se escriben los temas que tratará en la clase ...	En los grados inferiores los “dictados” se convierten en una estrategia para la escritura y lectura, la retroalimentación permite identificar y corregir problemas ortográficos.	.. se despide del salón de una forma muy amable y cariñosa. Se recuerda tener el cuaderno al día para calificar todas las actividades del período...
..se solicitan opiniones de la clase pasada .. que les llamó la atención. ¿Qué recuerdan de la clase pasada? ¿alguien desea exponer o decir algo?	Reconocer la importancia de animar la participación y retroalimentación del proceso	... les pide esperar al profesor siguiente dentro del salón y con orden.
los estudiantes organizan su material de exposición, la docente inicia preguntando quién a parte del grupo conoce el tema a tratar, y que expliquen un poco con sus palabras lo que creen que significa	Se observa que el respeto que tienen los estudiantes hacia el docente influye en la atención y compromiso con el desarrollo de la clase	
	A lo largo de la clase, el maestro guía el proceso de resolución de las preguntas planteadas previamente. Los estudiantes, a través de la conversación y la discusión grupal, van aportando sus ideas y llegando a respuestas fundamentadas.	
	Realización de actividades que propician la participación del estudiante	
	Intervención del estudiante con preguntas ... ayudan en el desarrollo de la clase	
	Ejemplo con elementos del contexto favorece el aprendizaje la profesora Ana Karina es directora de grupo del curso, empezó a hablar con ellos a cerca de un evento programado	

Fuente: Elaboración propia 2022

El proceso de reflexión realizado con la organización del grupo de discusión sobre la observación de las clases favoreció entender como las decisiones tomadas por el docente favorecen el debate, trabajo colaborativo como estrategias esenciales para el empoderamiento y apropiación conceptual que se consideran como un insumo sobre el cual se puede construir teorías pedagógicas y didácticas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar.

Lo observado y registrado en el aula permitió hacer una reflexión (grupo de discusión) sobre la forma como se puede romper esos esquemas hegemónicos y autoritarios que se

establecen con las relaciones de poder impuestas desde los documentos oficiales, “amparados en los preceptos de la pedagogía crítica que prevé la sustitución de la educación autoritaria por una educación dialógica y solidaria” (Martínez, 2014, p. 96). Los casos registrados reafirman la tesis de entender que el aula es un espacio para la reflexión, el diálogo entre el conocimiento, las necesidades y expectativas, para garantizar una educación contextualizada, concienciadora y emancipadora dentro del espacio social e individual.

Las reflexiones que fueron consignadas en el cuadro 15 aportando elementos que contribuyen a reconocer la resignificación de la educación geográfica a partir de las tendencias de la corriente socio-crítica la posibilidad de planificar y desarrollar actividades en las cuales el docente motiva, apasiona y compromete al estudiante a relacionar los contenidos con los problemas y contexto cotidiano de los estudiantes. Se requiere de una enseñanza problematizadora, de actividades que favorezcan el trabajo colectivo y cooperativo, aislando el interés individualista y competitivo que imponen los referentes curriculares del MEN.

De otro lado, la observación de las clases durante el tercer y cuarto período del 2022 permitió identificar la emergencia de otros elementos que al evaluarlos, configuran un trenzado que explican la trazabilidad del saber geográfico desde las prácticas de enseñanza; en efecto, el desarrollo de la clase está soportado por la presencia de una pregunta problematizadora que favorece la indagación de conceptos previos, el diálogo del saber disciplinar; y desde allí entender la relación intrínseca que plantea Chevallard (1998), entre el saber sabio y el saber enseñado, el cual está predeterminado por los EBC y los DBA; éstos definen los resultados de aprendizaje que se esperan alcanzar, y posibilita entender el sentido que el docente brinda en cada clase, en lo que espera que aprenda el estudiante.

Se reconoce que las prácticas de enseñanza promueven el desarrollo de procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales que le permiten al individuo reflexionar sobre su papel en la sociedad y actuar frente a los problemas que se le presenten. Sin embargo, atendiendo a los planteamientos de Pozo (2009), se puede afirmar que cuando el docente no participa desde sus reflexiones en la construcción de la propuesta curricular, sus

pensamientos y experiencias referidas a la enseñanza y al aprendizaje puede convertirse en un simple reproductor de normas, en un ejecutor de tareas a través de una práctica poco reflexionada, poco discutida acerca de lo que debería ser la enseñanza y el aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior, el papel del docente cambia cuando asume en las clases el rol de orientador de las discusiones, individuales y grupales, los debates, ayudando, guiando y orientando al estudiante a manejar y aplicar los contenidos. Se reconoce que la enseñanza de las ciencias sociales desde los EBC y los DBA, promuevan el desarrollo del pensamiento social, desarrollando procesos cognitivos, procedimentales y actitudinales que le permiten al individuo reflexionar sobre su papel en la sociedad. Competencia que están íntimamente relacionada con los EBC y DBA; entendiendo que las ciencias sociales deben posibilitar al estudiante adoptar posturas críticas frente a problemas que afectan la sociedad, como la pobreza, la injusticia social, la violación de los derechos humanos, la exclusión y los abusos de poder (MEN, 2004).

Se observó que los docentes deben poseer una actitud y aptitud de combinar y utilizar en cada clase estrategias didácticas y pedagógicas variadas, el uso de recursos materiales para adaptarse a las necesidades y ritmos que tienen los estudiantes para asimilar el aprendizaje. Es importante resaltar que además de la identificación de los recursos didácticos que favorece el aprendizaje, las preguntas problematizadoras que guían las clases, garantizan el diálogo entre saber disciplinar y el contexto socio espacial relacionándolo con la cotidianidad y el diario vivir de los estudiantes; es decir lo planeado por Yi Fu Tuan, el espacio vivido y el espacio percibido.

El docente posee una serie de concepciones teóricas y prácticas del saber pedagógico y didáctico para lograr una enseñanza significativa, y es coherente con los planteamientos de Shulman (2024), al indicar que el rol del docente tiene presente la importancia de ayudar al estudiante a entender y aplicar el conocimiento, mediante situaciones, preguntas, ejemplos y respuestas suscitadas, favorecen el debate y la participación de los estudiantes. En este sentido, se reconoce que una buena enseñanza la favorece y se logra cuando el docente tiene la capacidad de dar respuestas coherentes durante el inicio y desarrollo de la clase. En cada

una de ellas surgen situaciones particulares que, si no se atienden, pueden permear y afectar el resto del grupo.

Se valida el sentido e importancia de la observación de clases que a juicio de Strauss y Corbin (2002), se plantea como una alternativa que le brinda al observador la posibilidad de reconocer elementos que la ayudan a elaborar descripciones de las acciones, los discursos y la vida cotidiana de un grupo social, en este caso el aula de clases. Se reconocen que los docentes normalistas, poseen una variedad de actividades metodológicas y recursos didácticos que promuevan la capacidad de enseñar y apropiar algunos conceptos como medio ambiente, territorio, lugar, analizando algunos problemas o situaciones presentes en su contexto local, en el marco de los temas o situaciones cotidianas que se muestran en los contenidos desarrollados.

Otras situaciones que se observaron en las clases del tercer período 2022, fueron manifestaciones o formas de resistencia al trabajo individual o colectivo por parte de algunos estudiantes, teniendo presente que a esta edad los estudiantes de 9º, les gusta trabajar más de manera individual que colectiva. Sin embargo se reconoce que los talleres y actividades inducen generar en el estudiante la capacidad por la comprensión individual de los temas o unidades establecidas; entendiendo que dentro de los propósitos de las ciencias sociales se tiene fomentar el desarrollo del pensar analítica y críticamente sobre los problemas y fenómenos sociales, buscar evidencias, analizar información, sustentar posiciones, reflexionar sobre las actuaciones, evaluar la calidad de la información, es decir, la capacidad de pensar analítica y críticamente sobre los problemas y fenómenos sociales (MEN, 2004).

El trabajo pedagógico y didáctico en los grados 9 favorece la utilización de guías de trabajo, que profundiza la revisión, análisis y desarrollo de debates, en donde emergen las opiniones, el análisis y comparación de los contenidos con problemas de orden nacional, regional y local. La organización de las guías es importante porque favorecen la búsqueda de respuestas a las preguntas motivadoras, la revisión de los contenidos o temas, como también la posibilidad de analizar imágenes. El profesor expone las orientaciones guiando a los estudiantes en la revisión de los conceptos y contenidos de interés para la comprensión de la

actividad de resumen, extraer ideas y de esa forma construir mapas conceptuales. El trabajo continúa con la tarea que deben realizar fuera de la jornada de la clase, haciéndole un seguimiento y control de la activadas con la evaluación de los resultados a presentar en el próximo encuentro.

Se confrontan los aportes del Litwin (2012), al comprender que el “oficio de enseñar” tiene presente la importancia de la experiencia y capacidad de liderazgo por parte del docente, situación que infiere tener la capacidad de resolver situaciones no esperadas en su quehacer cotidiano; por lo tanto, se debe contar con “una caja de herramientas pedagógicas y didácticas” para resolver y superar algunas las dificultades presentes en cada una de las clases.

En las clases observadas en el grado 7°, la interacción entre el profesor y los estudiantes es muy positiva, evidenciándose una excelente relación entre la docente y sus alumnos. La docente observada demuestra una notable disposición al sentarse con los estudiantes para aclarar dudas y explicar los conceptos de manera efectiva. Es evidente que existe una comunicación fluida y cálida, y este vínculo afectuoso es fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque siempre hay algunos estudiantes que no son muy colaborativos y participativos, pero en términos generales es buena la interacción y eso favorece una buena enseñanza.

Otras clases del grado 7 tienen a la profesora como el centro de atención del manejo del conocimiento, en donde se generan vínculos de dependencia por parte de los estudiantes, la relación de dominación marca el papel del docente como sujeto del cual dependen los estudiantes, en donde se busca garantizar esa alineación entre el saber disciplinar, el docente y los sujetos en formación, por tanto emergen nuevas relaciones de control y de dominio, entendiendo que los sujetos están interesados en aprender y obtener calificaciones valorativas por parte de la docente.

La observación de las prácticas de enseñanza facilita el estudio y comprensión de las relaciones que marcan el sentido de la clase y la trazabilidad de los procesos que facilitan la

llegada del conocimiento al aula, infiere reconocer la clase como el espacio donde se interrelacionan docentes, estudiantes, conocimientos, recursos didácticos, tecnológicos, entre otros. Estos componentes se trenzan de manera significativa para lograr consolidar espacios y ambientes favorables y con ello, alcanzar una articulación de elementos que configuran la alienación entre el currículo oficial, la planeación institucional, el inicio, desarrollo de la enseñanza el saber geográfico en las aulas, llegando al “currículo implementado” (Gimeno, 1990).

Un hallazgo que marca una respuesta de interés al estudio del problema se expone con la observación de las clases permitiendo identificar elementos que explican los procesos asociados a la configuración de las prácticas de enseñanza, desde las realidades escolares, se rescata que la alienación y trazabilidad de los procesos que emergen de manera espontánea (currículo oculto), entre los cuales se tiene el diario vivir al interior del aula. Otros están marcados por hechos que están fuera de la institución, en especial las percepciones, creencias, experiencias y formas de vida que tienen de sus entornos espaciales y familiares, y que están marcadas por las huellas de la violencia, la migración del campo a la ciudad, la pobreza y marginalidad urbana.

Al finalizar la clase, el maestro brinda retroalimentación sobre las respuestas a los temas, situaciones y problemas discutidos; igualmente se destacan los aspectos más relevantes que reafirman el aprendizaje de los conceptos y competencia que los estudiantes deben alcanzar, en donde el estudiante asume un compromiso individual como agente activo de su propio aprendizaje. El docente es mediador aclarando dudas y se reafirma el sentido epistémico y práctico de los saberes geográficos en el desarrollo de aprendizajes significativos y situados.

La clase se vuelve significativa cuando el estudiante explora la búsqueda e interés por aprender y aplicar el contenido en su contexto, Esta metodología fomenta la participación de los estudiantes, el diálogo constructivo y la resolución colaborativa de problemas, lo que promueve un aprendizaje significativo y una mayor comprensión del tema estudiado. En este sentido la educación de los conceptos como son territorio, paisaje, región y lugar, son esenciales para lograr una educación ciudadana y geográfica contextualizada.

Por lo tanto, la trazabilidad del saber implica reconocer que, desde las aulas escolares las rutas o guías de aprendizajes que utilizan los docentes se convierten en ejes articuladores de trabajo, soportados en recursos didácticos y pedagógicos que orientan el proceso de enseñanza en función de las realidades que se viven y experimentan desde la cotidianidad, hecho que se ajusta a lo expuesto con Santos (1990), al reconocer que la geografía asume el espacio geográfico como un entorno que facilita el diálogo con otras disciplinas para el análisis de los problemas sociales.

Se resalta de la sistematización de la observación de las prácticas de enseñanza que la organización, planeación y configuración de las formas de enseñar, es un proceso que obedece a varios factores que se encuentran direccionados; por un lado, la fundamentación del currículo oficial de los contenidos por ciclos o niveles (prescolar, básica y media), en los cuales los EBC y DBA, orientan los propósitos de formación. De otro lado, entender que los documentos institucionales como son el Plan de Área y el Modelo Pedagógico, soportan el establecimiento de preguntas problematizadoras, y sobre estas, los docentes definen las acciones o rutas que favorecen desde el punto de vista ético, político y práctico definen algunas formas básicas de enseñar, contenidos en la arquitectura de la clase – narración y explicación hacia el logro del desarrollo de niveles de pensamiento que favorezcan el aprendizaje en la clase (Sanjurjo, 2011).

Se logró establecer que la enseñanza de la geografía escolar favorece el desarrollo de acciones y recursos metodológicos; en este sentido los docentes trabajan temas y procesos para lograr la integración con otros saberes de las ciencias sociales, tarea que, desde el punto de vista pedagógico, resulta genera difícil para identificar la estrategia o práctica que logre dinamizar y afianzar el pensamiento crítico y reflexivo en todo el grupo de trabajo. Esta es una situación que amerita del análisis de los factores que dificultan el proceso para lograr en los estudiantes 7° el desarrollo del pensamiento crítico. Al respecto, las entrevistas realizadas a los docentes reconocen qué:

En cuanto a la estructura de la guía, se establecían los contenidos e integraban algunos de los EBC, competencias propósitos, evidencias, pero solo en la guía de grado séptimo se dejan

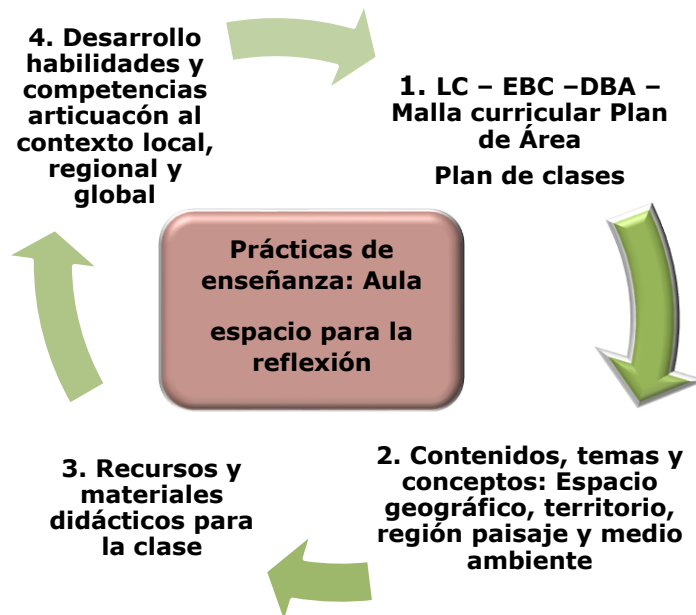
establecidos los momentos de clases, se establecen como niveles de exploración diagnóstica, desarrollo de competencia, producción, creatividad y socialización, todo esto es lo planteado en la guía elaborada por los docentes del área, sin embargo los momentos no son llevados a cabo, tampoco se evidencian los aprendizajes es muy difícil que el estudiante reflexione o investigue, el estudiante tiene la temática planteada en sus cuadernos porque se dedica a transcribir lo que la guía escolar contiene, aun así, el estudiante no participa, en muy pocas ocasiones se lleva a relacionar la temática con su entorno DCSIENSM4.

Se aprecia que el docente hacer un esfuerzo en la planeación y organización de las actividades, que marcan demuestran que la enseñanza está soportada en rutas o acciones que conducen a un ambiente que favorece entender los conceptos, enfoques, tendencias y principios que soportan el sentido crítico y reflexivo hacia la investigación y ante todo buscar consolidar la relación hombre – medio, como eje de interés e importancia hacia la formación de habilidades y competencias que garanticen el desarrollo de competencias geográficas en el aula.

Así mismo, las prácticas de enseñanza se caracterizan como un trenzado de actividades en donde el docente planea e implementan todo un entramado de situaciones soportados en el currículo oficial, el interés ético, político y práctico que motiva el desarrollo de la clase, como también, las rutas que consolidan el desarrollo de aprendizaje, mediante la identificación de recursos y medios didácticos que desde la experiencia y formación docente conducen al desarrollo de la clase con sentido práctico y contextualizado (Ver figura 15).

El entramado de acciones promueve la apropiación y construcción de por conocimientos, conceptos y habilidades de pensamiento que le permiten al estudiante comprender problemas y fenómenos políticos, económicos, culturales y geográficos. Hay una debilidad en el uso de herramientas tecnológicas y didácticas, especialmente en los docentes con mayor trayectoria. Se requiere fortalecer el trabajo pedagógico y didáctico, a partir de los intereses y expectativas que tienen los niños, niñas y adolescentes en el marco de las nuevas tendencias que trae la cuarta revolución industrial y la llegada de la inteligencia artificial a las aulas escolares.

Figura 15: Aula espacio para la reflexión



Fuente: Elaboración propia, 2023

La figura anterior, permite establecer que en la clase existen rasgos distintivos que motivan la búsqueda de rutas apropiadas por parte del docente como artesano del saber en el aula, y que desde la observación en el aula se aprecia que los objetivos y propósitos de la clase, requiere la búsqueda de una serie de recursos y saberes didácticos y pedagógicos que le exigen al docente romper con los esquemas tradicionales o clásico de las formas de enseñar.

La enseñanza de la geografía con sentido crítico sobre los problemas socio territoriales, requiere del compromiso de los docentes y estudiantes por convertir las aulas en espacios escolares en entornos que favorezcan las prácticas situadas (espacio local, social, paisaje, medio ambiente). Centrada en enseñar y aprender situaciones sociales y personales para la vida que requieran del compromiso hacia la formación ciudadana en las que los alumnos desarrollen habilidades para la lectura y análisis espacial.

El aula es un espacio simbólico para analizar el trenzado de los saberes sabios, la experiencia y motivación que se requiere para codificar y decodificar el saber disciplinar desde las prácticas de enseñanza, en donde el docente expone una ruta para adquisición y

apropiación de los contenidos y objetivos de las clases en el marco de los compromisos que se adquiere por formar de manera integral. Los profesores asumen la enseñanza a partir de un cúmulo de creencias y teorías implícitas que son llevadas al aula mediante acciones que integran el conocimiento teórico con el trabajo práctico (Pajares, 1992).

Las observaciones favorecen la interpretación de las categorías que emergen a partir de una serie de relaciones intersubjetivas, en dónde los profesores están alienados a los intereses y concepciones del currículo prescrito definidos en los referentes curriculares, llevando al docente a consolidar una relación de poder y dominio sobre los sujetos en formación. Los contenidos y temas geográficos van más allá de entenderlos como verdades absolutas, los temas y problemas ambientales, territoriales y paisajísticos permiten confrontar los conceptos con el mundo vivido, asumiendo un rol y compromiso por la búsqueda de respuestas que desde el quehacer cotidiano favorezcan el desarrollo de un compromiso crítico y participativo.

En este sentido las aulas escolares además de encontrarse regidas por un sistema de control, seguimiento y evaluación desde el currículo prescrito, los sujetos en formación en algunos temas relacionados con las problemáticas sociales y ambientales observados y evidenciados desde el entorno escolar, favorecen la exploración, descripción y explicación por parte de los estudiantes, utilizando ideas previas, experiencias de vida o estudios de casos, que hacen que los sujetos en estos niveles superiores, no dependan de las orientaciones y explicaciones de los profesores sobre el tema.

La revisión y reflexión de las prácticas de enseñanza permitió reconocer que la reconfiguración que este ejercicio aporta nuevos contenidos para abordar la renovación de la enseñanza tradicional en el manejo de elementos pedagógicos, didácticos y comunicación, identificando los diferentes ambientes que propician la enseñanza y aprendizaje de la geografía. El docente al asumir un proceso reflexivo asume nuevos enfoques hacia la transformación significativa, fortaleciendo la capacidad creativa, crítica y reflexiva del sobre las nuevas realidades que favorecen la enseñanza de la geografía escolar.

El trabajo de campo denota con la revisión de los documentos que soportan la organización de las prácticas de enseñanza y la observación de las clases, la presencia de algunas situaciones que tensionan el desarrollo de las actividades docentes, en la búsqueda de una enseñanza que logre poner en contexto el interés del docente por lograr que los estudiantes alcancen a manejar y aplicar los conceptos y contenidos del saber geográfico, desarrollando habilidades que logren la comprensión y aplicación los contenidos, en concordancia con los propósitos de los documentos de referencia del MEN.

La complejidad del mundo global permite reflexionar sobre las realidades territoriales en los contextos urbanos y rurales en las que se encuentran las escuelas en Colombia, permiten reflexionar sobre los problemas locales, regionales y ciudades fragmentadas y afectadas por los efectos del conflicto, la pobreza y el manejo del medio ambiente. Estas realidades nos invitan a identificar desde las aulas escolares los elementos que configuran las prácticas de enseñanza para entender las posiciones, decisiones, acciones, recursos y manejo que brindan los docentes a los temas y componentes de enseñanza de la geografía escolar; invitando a la reflexión sobre las prácticas de enseñanza para pensar en la búsqueda de una enseñanza de renovada, y que esta acción requiere de la búsqueda de métodos didácticos que garanticen el aprendizaje de manera significativa y contextualizada, dejando a un lado los modelos tradicionales memorísticos y repetitivos que habían tenido presencia en las prácticas de enseñanza (Gurevich, 2020; Pulgarin, 2016).

Los rasgos representativos que logran captar desde el ejercicio e la observación demuestran esa fuerte asimetría, en donde los docentes tienen el manejo y control del saber y los alumnos con ese interés y deseo por aprender y manejar los contenidos- conceptos de la geografía escolar. El saber es un objeto externo impuesto desde el currículo escolar, el maestro asume un modelo de dominación y sumisión de los alumnos, quienes muestran el deseo por aprender y responder al sistema de control impuestos desde el modelo de evaluación que se imponen en las prácticas de enseñanza.

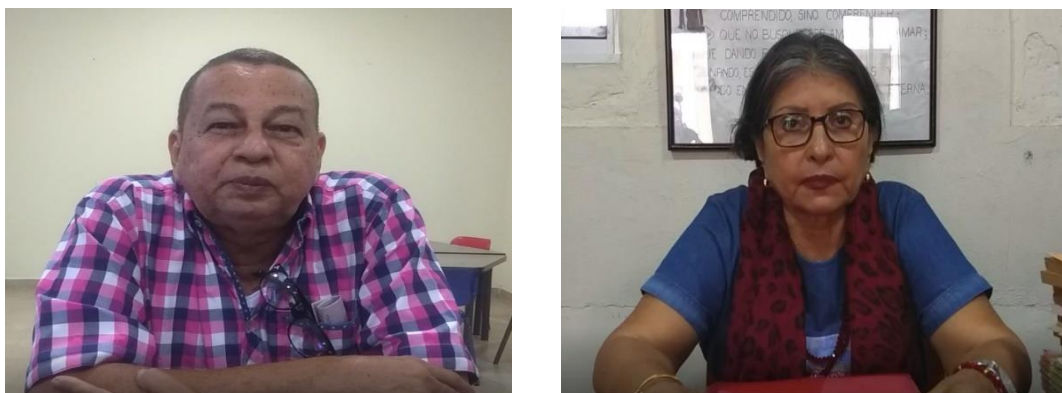
4.5. Aproximación al quehacer cotidiano de los docentes en la Institución Educativa Normal Superior de Montería: Un análisis desde las entrevistas aplicadas

El desarrollo del trabajo tiene como propósito hacer un análisis desde las voces, experiencias y realidades escolares, un proceso de reflexión a como se contempla el quehacer cotidiano del docente en el marco de las nuevas tendencias contemporáneas que afectan el desarrollo del oficio de enseñar. Al reconocer cada una de las escenas que se plantean en el ejercicio diario captado en las observaciones de clase, nos reflejan un conjunto de escenas y experiencias que ayudan atender la complejidad del oficio de enseñar al tratar de buscar en cada clase un modelo de prácticas de enseñanza que sean significativas.

De allí que al pensar observar y entrevistar a los docentes se obtienen datos interesantes que nos ayudan a reflexionar, pensar y e imaginar cómo se puede mejorar el arte de enseñar, a partir del reconocimiento de una serie de particularidades que demuestran los docentes en su trayectoria como actores que tienen un amplio recorrido y trasegar en las aulas de las instituciones educativas del norte de Colombia. Las entrevistas fueron a profundidad, a los docentes con el propósito de indagar y captar entre otros elementos las historias, los recuerdos, memorias sobre la formación profesional o la práctica docente; es sumergirse a indagar aquellos ayeres que invaden nuestro ser y que en ocasiones llegan a ser olvidados pero que gracias al método biográfico-narrativo pueden llegar a ser recordados y a quedar grabados (Bolívar, 2002).

Es importante resaltar que Denzin (1990), considera que “el estudio, uso y recolección de documentos personales, que describen puntos de cambio en las vidas individuales. Dichos documentos incluirán autobiografías, biografías, diarios, cartas, historias de vida, relatos de vida e historias orales”. (p.3). En efecto, las entrevistas destacan la importancia de los años de servicio, lugar y profesores que marcaron su trayectoria desde la universidad; y desde allí entender la relevancia de las historias que travesaron o traviesan el quehacer docente, así como reconocer que las entrevistas favorecen la comprensión y surgimiento de las categorías que resaltan los aspectos significativos en la enseñanza de la geografía escolar.

Figura 16. Docentes participantes en el trabajo de campo



Fuente: Consentimiento informado con los docentes participantes, 2022.

El ejercicio de la investigación con las entrevistas favorece la narración de las experiencias pasadas y presentes muestran los detalles que dignifican el ejercicio profesional de la labor docente, como consignas que inspiran y motivan seguir trabajando en esta noble causa social hacia la emancipación de nuestros pueblos. Un hecho que marca y resaltan los actores participantes, es poder comprender los motivos que los llevaron a tomar la decisión de ser docente, resaltando qué: *“El docente no se hace, nace”*; en efecto, un hecho que motivó la decisión por ser docente ha sido el nacer con esas ganas de liberar, de orientar, de educar, de enseñar, de formar y ciencias sociales porque eran las disciplinas que más estaban acorde con su modo de pensar, porque allí es donde se puede proyectar ella como persona en todos los aspectos, económico, social, ideológico, religioso, político (DCS2INS).

Al observar el trabajo que desarrolla DCS2INS en el grado 9°, se recogen algunos elementos que muestran el método y la interacción del contenido y el contexto, logrando *“enamorar a los estudiantes con el tema”*. Exige que los estudiantes desarrollen las lecturas, la socialización y participación para el debate en clases, con ello la interacción en las clases, la socialización de los trabajos en grupo como ejes fundamentales en el trabajo en el aula.

Estas apreciaciones permiten entender y evaluar el manejo del saber y apropiación del conocimiento del chico, para después interactuar y hacer una comparación entre lo que tienen y lo que se les va a orientar. En efecto, el trabajo de campo con la DCS1INS, al observar su relación con los estudiantes, se aprecia que es bastante equilibrada y cordial, se

centra en ayudar y orientar al estudiante al desarrollo de las actividades y compromisos; cuando posee dificultades, demostrando tener una excelente relaciones humanas y afectivas con sus estudiantes. En especial con los grados 6°, lo cual los marcas y hace que lo valoren y respeten en el aula educativa, brindándole en el grupo un rótulo de profesor amigo. La formación profesional en el campo de las ciencias sociales le ha marcado un interés por el campo de la filosofía; lo ha marcado de forma significativa en el desarrollo de sus clases.

Se tiene así que el análisis de contenidos es una descripción objetiva, sistemática y eventual de los datos obtenidos; esto debe responder a la objetividad, reproductividad, susceptibilidad de medicación, significación sistemática y generalización. (Pujadas, 1992). Con el interés de recabar la información necesaria, se utilizaron técnicas de carácter cualitativo, como lo fueron las entrevistas en profundidad abierta, permitieron consolidar un acercamiento con los docentes de la IENSM, con el objeto de analizar desde las voces de los sujetos participantes sobre su quehacer cotidiano en la institución educativa y el desarrollo de las prácticas de enseñanzas. En este sentido, la entrevista en profundidad busca acercarse a las ideas, creencias y supuestos manifiestos por otras personas; es decir, mantiene la mirada hacia la otredad, como visión de mundo (Taylor & Bogdan, 1986).

Las voces y expresiones capturadas en las observaciones y entrevistas en profundidad dan cuenta de algunos elementos que explican la configuración de las prácticas de enseñanza; en especial, la forma se organiza y marcan los procesos de alienación en la planeación y desarrollo de las clases, para dar respuestas a las orientaciones curriculares y documentos oficiales de la IENSM. Así mismo, las entrevistas a los docentes reconocen que la planeación y desarrollo de las clases, articula el manejo y explicación de los conceptos y temas de la clase, manejo de recursos de acuerdo con los resultados de aprendizajes que se pretenden alcanzar, pero ante todo alienar el proceso a la identificación e implementación de formas de evaluación que develen el desempeño de los/las estudiantes hacia el logro de los aprendizajes esperados.

Al bordar las prácticas de enseñanza a partir de las narrativas de los docentes del nivel de la básica secundaria en la IENSM, se puede comprender que las prácticas de enseñanza

permiten entender las relaciones presentes en el currículo prescrito propuesto en los planes de clases por los docentes y cómo estas se evidencian en las aulas de clase; reivindicando que docente tiene la función de transformar los objetos del saber a objetos de enseñanza (Chevallard, 1998).

Esa búsqueda de la transposición del saber se reflejan escenas que son analizada desde las voces, con el propósito de teorizar las prácticas de enseñanza, interpretando la organización e implementación de las acciones y actividades que son categorizadas como complejas, teniendo presente que la organización (deber ser), muchas veces puede diferir, por la presencia de otros elementos que en algunos casos son externos y variantes; por tanto el ser, es muy diferente a lo inicialmente planeado; entendiendo la enseñanza como todo un entramado de políticas, y referentes curriculares que orientan el sentido de las prácticas que rigen la organización del oficio de la enseñanza.

4.6. Análisis de los hallazgos de los actos de significación con los actores participantes desde las entrevistas

El desarrollo del presente acápite es de gran importancia en el desarrollo de la presente tesis doctoral, en virtud que sus resultados hacen un aporte al conocimiento que marca el desarrollo de las prácticas de enseñanza, dando a conocer nuevos campos emergentes que contribuyen de manera significativa a reconocer los procesos que fundamentan la configuración de la enseñanza de la geografía que acontecen de manera cotidiana en cada una de las instituciones educativas. El trabajo inductivo devela elementos que favorecen el análisis deductivo; por tanto, es un ejercicio que ayuda a describir y comprender fenomenológicamente la función que tienen los docentes al organizar, planear y desarrollar una serie de procesos de mediación del saber disciplinar, didáctico como también la aplicación una serie de actividades dentro las aulas escolares para facilitar el aprendizaje de los conocimientos que implementan desde la geografía escolar.

En este sentido, la búsqueda de explicaciones sobre las decisiones que toman los docentes en la planeación e implementación de las prácticas de enseñanza, promueven la

identificación de rasgos significativos que adquieren importancia y relevancia, como fundamento de un conocimiento que valida la búsqueda de nuevos escenarios que coadyuven a resignificar las prácticas de enseñanza de la geografía escolar en el marco de las orientaciones curriculares, las realidades escolares y la importancia que tienen los contenidos y teorías del saber geográfico en la transformación y compromiso por mejorar las condiciones sociales, ambientales y territoriales de su entorno.

Así mismo, la búsqueda de respuestas coherentes y consistentes a los objetivos planteados en el desarrollo de la investigación tuvo en cuenta la aplicación de entrevistas a profundidad, que demandó un procesamiento y análisis de la información con el apoyo tecnológico del software cualitativo ATLAS.ti. Si bien, este software permite codificar y categorizar cada una de las consignas de los participantes, el proceso obedece a un dominio comprensivo inferencial y crítico del investigador, por cuanto el software debe precisar la orden de éste para poder operar con exactitud en relación con el propósito investigativo (Díaz Conde, 2023).

En ese orden de ideas, se precisaron cuatro grandes categorías en relación con los objetivos investigativos que centran el *saber geográfico en currículo prescripto*, *saber geográfico en formación docente*, *referentes curriculares en procesos de enseñanza de la geografía*, *prácticas de enseñanza de la geografía*. Cada proceso se basó en reconocer las categorías principales de análisis desde las voces y subjetividades que finalmente fueron sistematizadas como redes semánticas (Ver cuadro 5 y anexo 6) que expresan los conocimientos, formación, vivencias y experiencias del profesorado, así como emociones frente a la enseñanza de las ciencias sociales y en particular de la geografía. Estas se exponen a continuación y permite articular cada uno de los capítulos desarrollados en el presente informe; sus resultados son analizados con la experiencia extraída en el proceso de observación, revisión documental, pero ante todo analizarlos con los enfoques y tendencias teóricas utilizadas en el desarrollo del trabajo.

4.6.1. Codificación, categorización y construcción de redes semánticas a partir de las entrevistas a profundidad a los docentes participantes

En este apartado de la investigación, se dan conocer los resultados obtenidos en la implementación de las entrevistas a profundidad aplicadas a los docentes participantes; fueron de importancia para entender y comprender el sentido, las decisiones y posiciones que los docentes asumen en el proceso de configuración de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar, teniendo presente las categorías abordadas en el desarrollo del trabajo, en especial la articulación del currículo prescrito, la formación docente implementada y asimilada desde los programas universitarios en Colombia, como también los procesos de alineación en los documentos institucionales como son planes de área de las ciencias sociales y los planes de clases.

El desarrollo del informe se logró con la aplicación del software ATLAS.ti, organizando los datos recogidos en siete redes semánticas producto del proceso de codificación realizada a las consignas de los participantes. Estas categorías están asociadas a la formación disciplinar en la enseñanza de la geografía escolar, evaluación del proceso formativo en ciencias sociales, percepciones contextuales sobre la enseñanza de la geografía, formación adquirida y la resignificación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En ese orden, para la categoría de formación disciplinar en la enseñanza de la geografía escolar, se puede constatar que se presentan tres componentes específicos que se validan desde aspectos actitudinales o la predisposición del profesorado para enseñar, el conocimiento que tienen frente a lo disciplinar desde lo normativo y la correspondencia contextual que asocian desde su trayectoria profesional (Ver figura 17).

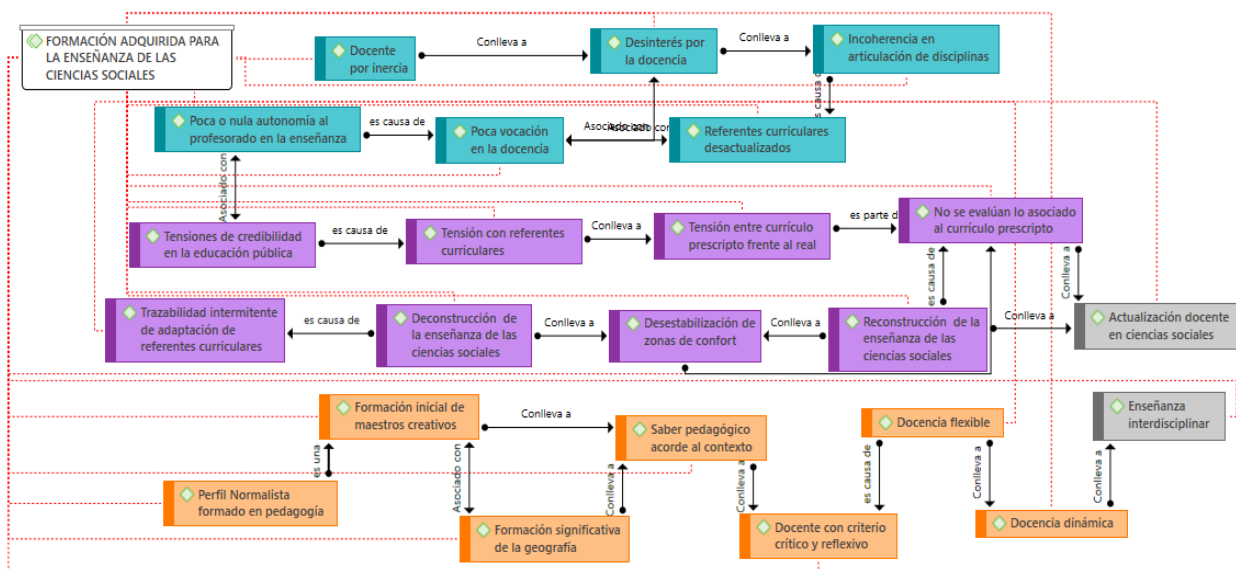
Las percepciones tienen una relación directa con la formación docente recibida en el área de las ciencias sociales, para una mayor comprensión se analiza en el Capítulo VI tiene gran relevancia la presencia del saber disciplinar y el componente pedagógico y didáctico; a pesar de las reformas curriculares, el docente tiene la capacidad para adaptarse y afrontar los cambios intrínsecos que estas traen. Se reconoce que el perfil profesional y laboral se convierten en la base para entender y afrontar los cambios asociados a los modelos

curriculares imperantes, que tienden a compararse y adecuar a los modelos estandarizados por otros países de América Latina y Europa (Arias, 2014).

Los cambios suscitados en el currículo escolar en Colombia han mostrado una transición de la geografía escolar al pasar de ser una disciplina que se enseña de manera independiente a un modelo falaz de integración disciplinar; lo cual genera una disputa al reducir la importancia que tienen los contenidos y saberes geográficos en la comprensión y búsqueda de un compromiso por la solución de los problemas que le afectan desde el punto de vista socio territorial y ambiental. En efecto, la figura (17) recoge la red semántica sobre la formación del profesorado frente a la enseñanza de las ciencias sociales, identificándose de las categorías principales que fueron identificados de los objetivos, muestra una relación horizontal, de las categorías principales surgieron categorías emergentes que facilitaron la elaboración de la red semántica. Se muestran cuatro ejes que caracterizan y dan cuenta de los elementos que configuran las prácticas de enseñanza y cómo la formación docente marca la organización y llegada del saber geográfico a las aulas escolares.

Desde esta óptica, algunos planteamientos de los educadores señalan un desinterés por llevar a cabo su quehacer pedagógico y didáctico de forma libre y espontánea, lo que conduce a implementar modelos repetitivos de la enseñanza de la disciplina y que en algunos casos no brindan respuestas coherentes con las complejidades del contexto en el que se desenvuelve. De modo que, hay una ausencia de enseñar bajo una autonomía independiente al expuesto en los EBC y los DBA; es decir, no asume su rol como un mediador relevante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del educando. Aunado a ello, tienen dificultades de apropiación y conocimiento pleno para articular los referentes normativos curriculares de manera coherente en su micro currículo (plan de clase).

Figura 17. Red semántica sobre Formación de profesorado frente a enseñanza de las ciencias sociales



Fuente: Elaboración propia, 2023.

En la figura 17, se exponen los resultados de las entrevistas a profundidad, rescatando las consignas de los participantes de una forma sintetizadas y organizadas en orden lógico demostrando el sentir y pensar de los docentes. Se exponen los códigos que permiten asociarlos a su quehacer; en una primera parte se identifican hechos que dificultan y marcan la importancia por revisar y analizar de manera reflexiva lo que sucede en las aulas escolares, las decisiones y posiciones que deben tomar los docentes; por lo que se resalta la importancia de realizar ejercicios hermenéuticos y reflexivos de las acciones cotidianas sus prácticas pedagógicas (Perrenoud, 2010).

Se reconoce en los datos obtenidos que los docentes no son autónomos a la hora de tomar decisiones se evidencia una marcada relación de poder y producción de escenarios para la enseñanza y aprendizaje que tienden a responder a los fundamentos de los políticas educativas y curriculares del MEN y al IENSM; el docente se ve obligado a definir la organización del trabajo en el aula, elaborar propuestas metodológicas y didácticas que garanticen la llegada de los saberes que son considerados esenciales en los procesos de evaluación interna y externa a la cual se someten los estudiantes en cada periodo, en cada grado y al finalizar por parte del Estado.

La institución educativa ha definido en los planes de área los ejes, estándares y competencias que se traducen en DBA que le anticipan al profesor los contenidos y temas que debe enseñar, además se define desde el punto de vista metodológico como se desarrollará la clase, el docente expone a los estudiantes diferentes formas de acceder al conocimiento y desde allí aplica sistemas de control y seguimiento para verificar los niveles de apropiación conceptual y práctica que asumen los estudiantes de acuerdo con el grado y nivel profundidad.

El aula se convierte en un espacio que a juicio de Sanjurjo (2009), en dónde la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje conllevan a construir nuevos conocimientos, teniendo presente que el docente debe tomar decisiones en cada clase de manera autónoma y espontánea para lograr una adecuada intermediación entre el saber sabio promovido desde el currículo oficial y el saber aprendido por parte del estudiante. La clase es un espacio simbólico en el que emergen una serie de subjetividades ligadas a unos intereses para “garantizar el aprendizaje”. Al observar la clase, se aprecia que el alumno debe asumir los compromisos elaborando y presentando cada una de las actividades de control y seguimiento bajo unos parámetros que imponen los docentes (Erickson, 1989).

En la parte superior de la red semántica se hace una reflexión de los *aspectos problematizadores que afectan las prácticas de enseñanza en relación con el currículo escolar* con la formación docente recibida en las instituciones universitarias, como también la trayectoria que tienen los docentes. Esta red permite inferir que la crisis de la enseñanza puede estar explicada por la presencia de docentes *que llegan por inercia*, hay una indiferencia marcada por una profesión sin vocación y el poco interés por actualizarse en los campos de las reformas y cambios curriculares. Los docentes con estas miradas son aquellos que adoptan con facilidad los intereses políticos e ideológicos que el Estado plantea desde el currículo prescrito; por lo anterior, la red semántica aporta elementos de interés para explicar la relación entre el Estado, la escuela, el currículo y las prácticas de enseñanza (Fernández & Ochoa, 2014).

Al respecto, es importante reconocer que un estudio realizado por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación ACOFADE (2023), demuestra quienes estudian licenciaturas, a juicio de los investigadores son los estudiantes que suelen tener los resultados más bajos en saber pro; exponiendo que para el año 2021 el promedio nacional fue de 144,88/300, quienes estudian docencia obtuvieron alrededor de 139,07/300. Estos resultados demuestran lo expuesto en la red semántica (17), al exponer que los docentes llegan por inercia y muestran poco interés por la docencia, y el nulo papel que asume el Estado frente a los procesos de formación docente en Colombia.

Los resultados evidenciados representan una tendencia sobre a la apropiación de las reformas curriculares y el modelo de formación docente en Colombia, demostrándose que del docente desde la institución educativa tienen poca o nula autonomía al momento de enseñar, tendencia sobre la cual emergen una serie de preocupaciones o tensiones frente a los retos que demanda los cambios y referentes curriculares en la enseñanza de las disciplinas de las ciencias sociales, en especial - tensiones entre el manejo de cada una de las disciplinas frente a lo referenciando en el currículo prescrito.

Los docentes muestran sus preocupaciones frente a la imposición de un currículo que vuelve objeto de interés y control por parte del Estado en el marco de los procesos de evaluación Saber 11 aplicado a las instituciones pública y privadas. Sus reflexiones develan la forma cómo se alinea el currículo prescrito con el currículo enseñado, resaltando la importancia de las escuelas por mostrar buenos resultados, entendiéndose el currículo como una construcción social apoyado en modelos e intereses de dominación sobre lo que se debe enseñar (Goodson, 1991).

Al analizar los resultados obtenidos en la red semántica, se nos induce a la realización de un acto reflexivo y propositivo, sobre algunas tendencias y el papel que juega el currículo prescrito en la organización de las prácticas de enseñanza, invitando a la búsqueda de nueva consolidación y coherencia entre las orientaciones curriculares y el contexto. Se reconoce la importancia que tienen los temas, contenidos y categorías del espacio geográfico en la organización, desarrollo de las prácticas de enseñanza y la realidad vivida en las instituciones

escolares, así mismo lograr que los docentes un mayor interés por lo que sucede en la vida cotidiana (Gimeno, 1999; Apple, 1996).

Una de las debilidades identificadas es la presencia de prácticas tradicionales en las aulas escolares, teniendo presente las tensiones generadas por la implementación de las reformas curriculares y la llegada de cambios en la planeación, buscando la aplicación de nuevos recursos tecnológicos, pedagógicos y didácticos. Se describe que hay una gran tensión laboral y emocional en los docentes con mayor trayectoria en el sistema; estos nuevos cambios han logrado desestabilizar con facilidad de su *zona de confort*. Se resalta al interior de la IENSM que el perfil normalista requiere de un fuerte componente didáctico y pedagógico que marca la formación de los futuros maestros. Este hecho dinamiza la búsqueda de alternativas en la formación de un docente con amplia capacidad para el desarrollo de una enseñanza crítica, que facilite el desarrollo de proceso que se fomente una enseñanza significativa de la geografía.

Es importante resaltar que las reformas educativas han generado una serie de tensiones en los docentes con los referentes curriculares, teniendo en cuenta que estos se ven obligados a reconfigurar su accionar tradicional en el campo de la enseñanza al encontrar nuevos referentes y parámetros que cambian los estilos y métodos que utilizan desde hace tiempo atrás para organizar, planear, desarrollar y evaluar las clases. Las tensiones están marcadas por el cambio de escenarios tradicionales que caracterizan las formas de enseñar, y con ello la llegada o imposición de nuevos guiones obligándolo a buscar nuevos métodos y recursos que le den respuestas coherentes a los nuevos sistemas de control que impone la IENSM cuando emergen normas y cambios curriculares por parte del MEN.

Por lo anterior, la búsqueda de la resignificación de la enseñanza de la geografía demuestra que se requiere *una actualización docente* para renovar y proponer nuevos escenarios didácticos y pedagógicos en la consolidación de *una enseñanza interdisciplinar/disciplinar*. Se entiende así que las instituciones escolares están cambiando, en lo normativo, didáctico y tecnológico, demandando un docente creativo que brinde respuestas coherentes y consistentes con el mundo de complejidades que emergen en una

sociedad global que está afectado el sentido de lo que se enseña, cómo se enseña y para qué se enseña. Los docentes deben apropiarse de nuevos enfoques, teorías y tendencias que direccionen la teoría (propósitos del currículo) y la práctica, como también de los métodos, recursos y estrategias a las cuales debe recurrir el docente continua y cotidianamente, analizando los intereses y formas de entender el modelo educativo en un contexto determinado (Gimeno, 2010).

Los registros obtenidos evidencian que se debe promover una enseñanza que se ajuste a las realidades socio territoriales en los que se encuentran las instituciones educativas en cada una de las regiones de Colombia, teniendo presente que en las prácticas de enseñanza es evidente la carencia de implementación de recursos didácticos en la escuela, pues aún no se rompe el paradigma de la aplicación de los métodos tradicionales; es decir, los docentes de antaño carecen de la capacidad de innovar y requieren actualizar sus métodos y técnicas de enseñar para que se articulen con las nuevas tendencias, necesidades y realidades de las escuelas contemporáneas.

En la IENSM las prácticas de enseñanza presentan una serie de características sobre las cuales emergen categorías que explican la configuración de estas, demostrando que la interacción del docente con sus alumnos se relaciona con acciones de tipo vertical en la que predomina el “*poder y la autoridad*” del docente como sujeto político y técnico en donde este determina cómo es la llegada y presencia de los conocimientos/conceptos y medios que son seleccionados como respuestas a los DBA. Así mismo define las actividades predeterminadas por el modelo de interacción que está sujeto a las condiciones impuestas por el docente, que favorecen el intercambio de ideas y posiciones.

En las clases observadas prevaleció un modelo evaluativo que la IENSM denomina por competencias, el cual se ha diseñado para comprobar la asimilación del conocimiento específicos, en cada una de las actividades o temas implementados; pero en especial, los exámenes que se realizan en función de las pruebas estandarizadas del gobierno nacional. Estos modelos de evaluación exigen y demandan que los estudiantes se apropien y manejen

el conocimiento y competencias evalúa el ICFE, temáticas que deben corresponder a los estándares y DBA que corresponden a cada grado y período escolar del área.

En efecto, al revisar y analizar la red semántica (figura 18), centrada en hacer un *reconocimiento de los procesos evaluativo del proceso de formación de las ciencias sociales*, los docentes consideran que la enseñanza tradicional está marcada por *el enfoque interdisciplinar de las ciencias sociales*, se relaciona con el interés que tiene el MEN en afianzar el currículo prescrito a partir del modelo integrador, y poco aporta a la formación geográfica y ciudadana. Los docentes reconocen que la *enseñanza integrada* de las ciencias sociales ha generado una serie de tensiones en la organización de los micro currículos (planes de clase), reafirmando la presencia de *una inconsistencia en la praxis de la enseñanza de las ciencias sociales*. Esta situación llevó a los directivos y coordinación del área de ciencias sociales de la IENSM a la implementación de una enseñanza disciplinar del saber geográfico y con ello mejorar el desempeño de los estudiantes en las evaluaciones efectuadas en las pruebas saber 11.

El equipo participante en la discusión generada en el grupo de discusión reconoce que el modelo pedagógico de la IENSM promueve el interés por afianzar la enseñanza de la geografía como disciplina escolar teniendo presente que la formulación de preguntas problematizadoras fomentan la consolidación de competencias y habilidades hacia el razonamiento del pensamiento espacial y socio territorial, garantizando una mejor formación ciudadana en la comprensión de fenómenos sociales. Así mismo una gran fortaleza ha sido la incorporación a los planes de clase de preguntas problematizadoras en coherencia con los EBC y los DBA en cada grado específico; tendiente a fomentar la aprehensión de actitudes y valores que hacen explícita la adquisición de cierto nivel de pensamiento crítico frente a la realidad cotidiana, y el desarrollo de habilidades y destrezas propias de la educación geográfica contemporánea.

Un hallazgo de interés a resaltar es la necesidad de impulsar procesos de formación docente en el campo de las disciplinas del currículo escolar, como una categoría que emerge como una necesidad individual propia de los sujetos que al reflexionar sobre sus actos de

enseñanza, lo exponen como una oportunidad de mejora que direcciona el compromiso hacia la resignificación de la enseñanza del saber geográfico en las aulas. Desde la mirada hermenéutica se identifican elementos representativos que describen las relaciones presentes del currículo-docente-alumno, como ejes integradores presentes en las aulas escolares, en donde se identifican los rasgos que distinguen el perfil del docente desde los estilos de enseñanza que lo caracterizan, así mismo esas interrelaciones dan cuenta de la importancia de contar con nuevos conocimientos didácticos, pedagógicos y tecnológicos que aporten a mejorar los actos de enseñanza de los contenidos geográficos.

Una buena enseñanza a juicio de Litwin (2016), se logra cuando en el aula desde la subjetividad se comprende lo que se hace, cómo se hace y para qué se hace; estas reflexiones soportan entender que los aprendizajes escolares se garantizan cuando el docente promueve actos de enseñanza que motiven la participación e interés de los estudiantes, innovando su trabajo didáctico y metodológico hacia la construcción de un sentido pedagógico propio y singular que posee el docente como sujeto encargado de promover el desarrollo de capacidades comunicativas que dejan huellas en cada uno de los alumnos por el manejo, comunicación y construcción del conocimiento.

En efecto, con las entrevistas a profundidad se obtienen una serie de representaciones que permiten identificar y evidenciar cada una de las situaciones que marcan los buenos procesos de enseñanza, a partir de los recursos y metodologías que utiliza el docente en su trayectoria y desde la cotidianidad se expresan como dinámicas únicas e irrepetibles, las cuales se validan con las observaciones realizadas sobre los actos de enseñanza, permitiendo construir un conocimiento interesante sobre los procesos y acciones que garantizan una buena enseñanza, las intenciones y decisiones que favorecen la presencia del saber geográfica en los actos de enseñanza (Bain,2009).

El estudio de los casos o rasgos determinantes que ocurren de manera cotidiana en el aula, según Denzin & Lincoln (2015), valida la importancia de realizar interpretaciones sobre las relaciones intersubjetivas que ayudan a profundizar y describir el fenómeno de las prácticas de enseñanza de la geografía, demostrando como la planeación e implementación

de las clases están sujetas al proceso de alineación y control entre las políticas curriculares del orden macro, meso y micro; definiendo lo que deben ejecutar los docentes en el desarrollo de las clases.

En el desarrollo de las clases el docente asume un compromiso preponderante en cada tema tratado, los cuales exigen y demandan la necesidad de reflexionar sobre las evidencias que favorecen el aprendizaje en las aulas escolares; al respecto Sanjurjo (2009) a nota que, estos elementos al identificarse permitan consolidar e impulsar el desarrollo de experiencias significativas que ayudan a impactar la búsqueda de un modelo de enseñanza problematizador que fomente el aprendizaje significativo de la geografía escolar, estudiando los problemas del contexto escolar.

Una categoría de importancia que emerge de los datos obtenidos está relacionada con la necesidad de implementar actividades de sistematización que permita reflexionar y reconocer las intenciones, sentidos y decisiones que toman los docentes que develen el interés predominante por parte de los docentes a la hora de exponer lo que es una buena clase. Hecho que se reconoce como un acto de trabajo coherente y consistente basado en unos criterios metodológicos y didácticos que contribuyen a la participación de los estudiantes y una motivación e interés por aprender los contenidos geográficos, detallando los relatos y expresiones de las prácticas de enseñanza (Litwin, 2012).

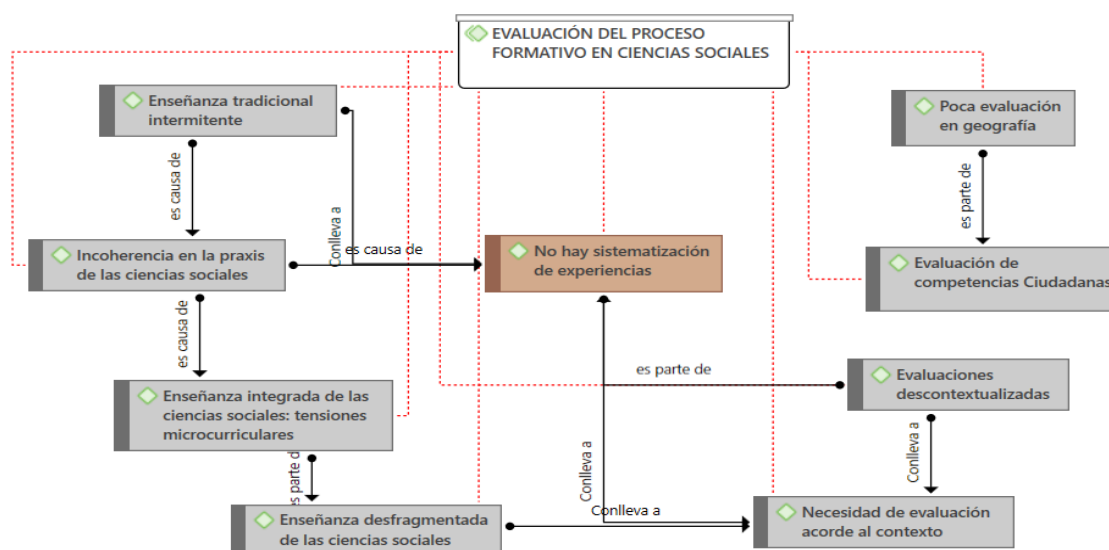
En efecto, la sistematización de las experiencias es una opción de interés que tienen los docentes para reconocer y recopilar los avances en cada uno de los contenidos y temas que se desarrollan. Existen experiencias en los grados 9° que representan una interacción interesante entre el docente y los alumnos, reconocidas por el diálogo armonioso, la fluidez de los temas y la participación de constante de los estudiantes, el saber geográfico se reconoce como elemento fundamental en la comprensión de los fenómenos urbanos como son la pobreza, el cuidado y mejoramiento de las relaciones del hombre con el medio ambiente (Unwin, 1995).

Una de las críticas que aluden los docentes es la relación marcada por los procesos de evaluación, que involucra una serie de representaciones de sumisión y control entre el docente y los alumnos, teniendo presente que deben cumplirse unos parámetros a nivel nacional (Saber 11), revisando y ajustando lo que hacen y los resultados obtenidos por los estudiantes en los ejercicios de evaluación; por lo tanto, algunas prácticas de enseñanza el saber- poder por parte del docente marca el sentido y propósitos de las clases, por tanto hay un mundo de tensiones cuando se llegan las semanas de evaluación de cada uno de los períodos académicos.

Al interior de la IENSM, durante los últimos años las evaluaciones marcan un sentido de compromiso de los estudiantes con los profesores, el cumplimiento de las actividades y tareas que se requieren para el logro de los objetivos propuestos en el desarrollo, finalización y evaluación de cada uno de los temas y unidades de trabajo. Así mismo se generan unos vínculos de complementariedad en el grupo, teniendo presente que algunos trabajos exigen del trabajo autónomo o grupal. Los alumnos se tensionan por las preocupaciones que generan los períodos de evaluación y querer obtener buenos resultados; este esfuerzo reflejó para el 2022 obtener el mejor puntaje de Montería por un estudiante con 431/500 puntos.

Los docentes asumen ese rol de controladores y a la vez de garantes que promuevan espacios pedagógicos para que los alumnos se apropien y aprendan el conocimiento que la escuela propone en el marco de los referentes curriculares. Emerge una actitud de compromiso en los docentes por realizar trabajos que promuevan y faciliten el aprendizaje, demostrado con la presencia de recursos y materiales didácticos centrados en garantizar la interacción del docente con los alumnos hacia la transformación y resignificación de las prácticas tradicionales.

Figura 18. Red semántica sobre evaluación del proceso formativo en las ciencias sociales



Fuente: Elaboración propia, 2023

El fomento de una enseñanza que reconozca el sentido de los saberes para la vida como también la posibilidad de emprender un aprendizaje en el que los estudiantes utilicen los conocimientos geográficos para búsqueda de solución a los problemas de su entorno, debe comprometer a los docentes a promover una resignificación de la enseñanza, utilizando métodos que conlleven a la reflexión y acción práctica, teniendo presente que en el aula emergen una serie de particularidades y hechos singulares que se traducen en ideologías dominantes e intereses opuestos entre el currículo oficial, la posición dominante de poder que tiene el docente y los intereses de los estudiantes y la comunidad en la cual se encuentran inmersos (Gimeno, 1995; Jackson, 1990).

Al llegar a comprender la formación disciplinar en la enseñanza de la geografía escolar implica comprender algunos elementos que estructurantes en la formación docente tiene presente los fundamentos legales que regulan la enseñanza en las instituciones educativas, entre ellas la Ley 115 de 1994, como también los hechos que marcan la historia de las disciplinas escolares en Colombia, especialmente en el área de las ciencias sociales; y al igual que los referentes curriculares como son los LC, EBC y los DBA han definido el perfil del docente que requieren las instituciones educativas en Colombia, las cuales tienen

presente las tendencias políticas y el sistema de estandarización promovido por organismos multilaterales (Arias, 2013).

Ha existido toda una tradición de cambios en donde se ha identificado la llegada a la docencia por inercia, mas no por un interés marcado por la docencia, predominando un *paradigma dominante a la enseñanza tradicional memorística*, que en algunos casos fue recibida en su formación como docente. Caracterizada por la prevalecían modelos que se asocian a la corriente positivista centrada en una enseñanza descriptiva de lugares, sitios, ríos y el aprendizaje de datos y sitios de interés geográfico a nivel global, regional o nacional (Capel, 1981). En efecto, la red semántica elaborada sobre la *formación disciplinar en la enseñanza de la geografía escolar* (ver figura 19), expone que las reformas curriculares han venido evidenciando un proceso de cambio y *deconstrucción de la enseñanza de las ciencias sociales*, que han exigido un cambio en el modelo integrador expuesto por el MEN, en efecto, la IENSM, en el plan de estudio acogió la enseñanza de la geografía como disciplina, en el marco de los cambios y retos que se han dado en el territorio nacional.

Los docentes reconocen el esfuerzo que han realizado por buscar un modelo interdisciplinar desde la geografía como ciencia integradora de los saberes históricos, espaciales, económicos y sociales; reconociendo que las reformas curriculares en términos generales no han mejorado el sentir y pensar de la enseñanza de las ciencias sociales, más bien los problemas globales y territoriales contemporáneos, han despertado cambios e interés por reconocer la importancia que tiene el desarrollo y fomento de habilidades espaciales, territoriales, ambientales, entre otras, han definido el compromiso del docente por hacer de la enseñanza del saber geográfico (Xouto, 2011).

Dentro de las categorías emergentes en esta red, los docentes tienen presentes los documentos vinculados a los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza, cumpliendo lo expuesto en las normas y orientaciones institucionales, planes que son objetos de seguimiento por parte la coordinación académica y la supervisión de las oficinas de calidad educativa, teniendo presente que los documentos elaborados por los docentes deben exponer las actividades y acciones didácticas que realizará en el aula que faciliten el logro

de competencias mediante resultados de aprendizajes. Estos procesos demuestran la trazabilidad que se debe cumplir para evidenciar el cumplimiento de lo expuesto en el currículo prescrito del MEN.

Los docentes exponen en las entrevistas aplicadas y resumidas en la figura 19 la necesidad de implementar procesos de cualificación que favorezcan los procesos de enseñanza integral desde los micro currículos, que mejoren las prácticas de enseñanza tradicionales teniendo presente las nuevas tendencias didácticas y tecnológicas que exponen de nuevas herramientas y dispositivos que motiven el interés por el aprendizaje y con ello fomentar el desarrollo de habilidades para la búsqueda, construcción y aplicación de los conceptos, teorías y enfoques en el estudio de problemas locales, regionales y globales.

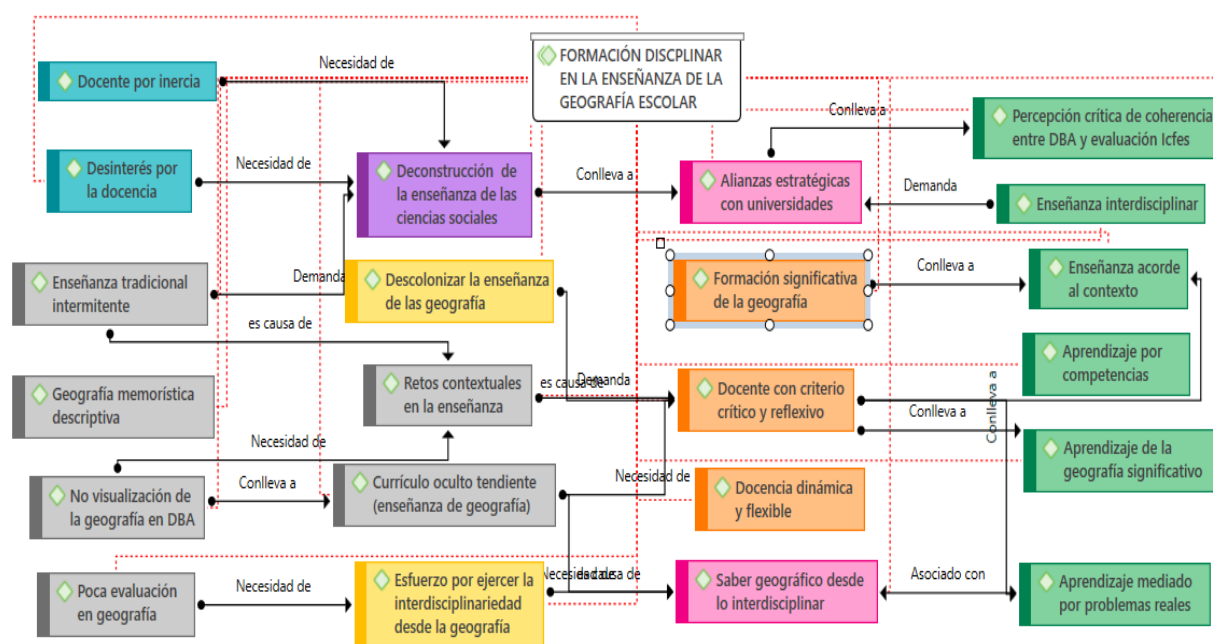
Las observaciones de clases evidencian que los docentes tienen una preocupación para que los alumnos aprendan y se apropien del conocimiento geográfico, en cada una de las clases y temas surgen variedad de métodos que en la medida que se integran con nuevas tendencias y enfoques de las didácticas contemporáneas que exigen y demandan de la utilización de imágenes, videos y recursos web que exigen de una cierta autonomía por parte de los alumnos, quienes se han apropiado de manera rápida de estos recursos tecnológicos, y el profesor se ha centrado en seguir con actividades individuales y grupales (talleres, lecturas guías), dentro del aula, consolidando ese mundo intersubjetiva entre el docente y estudiante (Steiman, 2018).

La red semántica expone algunas particularidades sobre lo que hacen los docentes en el aula; pero en especial, devela las limitaciones y compromiso asumidos para implementar las orientaciones de los referentes del currículo oficial y las directrices que se exponen a nivel institucional. Para dar una respuesta coherente y significativa se propone la realización de *alianzas estratégicas con las universidades* para lograr una asimilación de los avances didácticos y pedagógicos para la enseñanza de la geografía. Así mismo, se requiere hacer una revisión sobre las estrategias didácticas que utilizan los docentes para reflexionar y mejorar el modelo de educación geográfica de manera transversal al currículo, integrando las demás áreas del plan de estudio. Los docentes reconocen que existen áreas del saber disciplinar y

didáctico que requieren de programas de capacitación que mejoren *la enseñanza con el contexto y la aplicación de los DBA*, así mismo que se desarrollen eventos académicos que permitan dar a conocer los trabajos académicos desarrollados por los docentes en las aulas.

Un elemento representativo en la búsqueda de un proceso de deconstrucción de la enseñanza de la geografía, se tiene mediante la observación de clases mostrando que los docentes participantes se caracterizan por manifestar un estilo que marca su propia identidad, sin embargo, hay temas y situaciones en las cuales se muestra con mayor pasión a la hora de enseñar ciertos temas que les agrada; por tanto emergen situaciones y relaciones distintas en cada clase, que son propias de su identidad política, ideológica, que le son y atribuyen como propios, de allí que la formación produce subjetividades que permite algunos sujetos el acceso a los saberes (Bernstein, 1986).

Figura 19. Red semántica sobre formación disciplinar en la enseñanza de la geografía escolar



Fuente: Elaboración propia, 2023.

De acuerdo a esta red (figura 19), los retos de la enseñanza han mostrado que al aplicar preguntas problematizadoras, se integran algunos temas del espacio geográfico con otras disciplinas, en donde algunos conceptos como espacio-territorio- ambiente, motivan

una enseñanza significativa que motiva la implementación de teorías, métodos y formas de enseñar que se convierte en una estrategia que mejora el sentido de la educación ciudadana y la educación ambiental para el manejo adecuado y racional de los recursos de una manera sostenible (Leff, 2004).

La red semántica es de importancia permite entender además de analizar los procesos que caracterizan los procesos de formación docente en el campo de las ciencias sociales, el rol e importancia que tiene el saber geográfico, la formación didáctica y pedagógica para dar respuestas a los nuevos requerimientos que plantean las reformas curriculares en la educación básica y media en Colombia, mejorando la coherencia entre los DBA y la evaluación del ICFES en las pruebas saber 11. Además, se reconoce que la enseñanza de la geografía es un tema que ha permitido buscar diferentes enfoques teóricos y metodológicos que le den respuestas a las necesidades planteadas en currículo escolar, mejorando la transposición didáctica de los contenidos disciplinares a las realidades y potencialidades que poseen los niños en las aulas escolares (Gutiérrez, 2009; González, 2005).

Al pasar a indagar las percepciones que tienen los docentes sobre la enseñanza de la geografía, se pasó a la codificación y categorización para elaborar la red semántica (ver figura 20), que recogiera los elementos que a juicio de Sanjurjo (2011), permiten hacer la configuración de la enseñanza a partir de las intenciones educativas, decisiones pedagógicas y didácticas, estrategias, recursos, actividades y formas de evaluación que hacen de la clase un espacio en el cual intervienen relaciones entre el sistema educativo (políticas y referentes curriculares) y la búsqueda de un proceso de enseñanza que rompa las tensiones existentes entre el currículo oficial y el currículo realizado desde las prácticas de enseñanza.

Las percepciones identificadas en la red semántica *percepciones contextuales en la enseñanza de la geografía*, demanda la búsqueda y presencia de un profesorado comprometido por consolidar una enseñanza del saber geográfico contextualizado, entiendo que desde las clases se articulan y alinean una serie de relaciones entre los sujetos, los contenidos y el contexto. En donde la enseñanza de los conceptos geográficos facilitan la aplicación de recursos y estrategias didácticas que promueven la posibilidad integrar las

disciplinas de la ciencias sociales en propósitos comunes sobre los problemas que afectan el contexto vivido por educandos; en el marco de las tendencias de una geografía comprometida con la búsqueda de un mundo justo, sostenible y agradable en el marco de las declaraciones expuestas por la Declaración Internacional de la Educación geográfica (Xouto, 2010).

La educación geográfica requiere de la búsqueda de un enfoque interdisciplinar que promueva el ejercicio investigativo, ejercicio que debe estar fundamentado en la existencia de unos currículos contextualizados, fundamentos en la adaptación de los contenidos y temas hacia el desarrollo de competencias que le garanticen a los niños, niñas y jóvenes lograr brindar respuestas a través de la búsqueda de alternativas frente a los problemas globales que demanda la humanidad en el marco de la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, que propone una educación que le permita a los estudiantes aprender para la comprensión, comprometiendo a las escuelas en la construcción de conocimientos que tributen a la búsqueda de un espacio geográfico a escala local, regional y global que responda a los retos y niveles de complejidad (Duran, 2010; Pulgarín & Quintero, 2010).

Los imaginarios que manejan los profesores permiten comprender los fundamentos que propone el modelo pedagógico problematizador en la búsqueda de enfoques que fomenten habilidades investigativas, razón por la cual se expone que las prácticas de campo han sido y serán una estrategia fundamental en la búsqueda de una enseñanza contextualizada. Una enseñanza contextualiza e integral entre las demás disciplinas de las ciencias sociales que promueva la investigación de los temas y contenidos expuestos en la educación geográfica contemporánea, requiere de una clase que reconozca y desarrolle estrategias didácticas centradas en articular las categorías espacio y tiempo en la comprensión de los fenómenos y problemas del espacio geográfico.

Los docentes reconocen la necesidad de la implementación de políticas de formación docente para reconocer y aplicar las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas que promuevan el manejo de los recursos y estrategias que promuevan el desarrollo de competencias que impacten en la búsqueda de nuevas prácticas de enseñanza que fomenten el desarrollo de habilidades de pensamiento y razonamiento espacial en los niños y jóvenes,

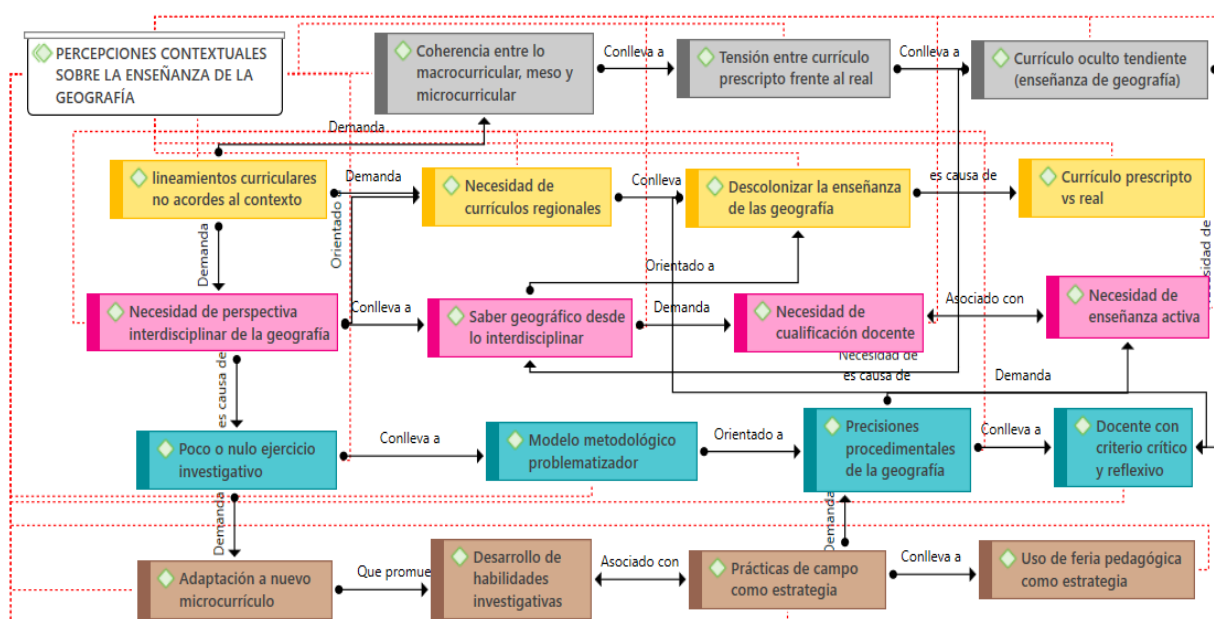
promoviendo la búsqueda de una enseñanza activa hacia un modelo crítico y reflexivo de fenómenos espaciales que impactan la humanidad (Santiago, 2017).

La enseñanza de una geografía inmersa en el modelo planetario como escenario de fenómenos sociales, ambientales, requiere de una renovación de la forma de abordar los cambios que demandan los currículos que brinden acciones de pensar y actuar desde las aulas escolares de manera responsable y comprometida que impacte en una formación ciudadana que binde la posibilidad de tomar decisiones y acciones prácticas frente a los problemas con sentido crítico transformador. La reflexión y acción sobre el modelo de enseñanza que se imparte en las instituciones escolares garantizan la resignificación de las prácticas tradicionales, apartando el modelo dominante asociado a la matriz imperante del modelo reproductor de la cultura capitalista imperante (Giroux, 2006).

A manera de cierre, la red semántica (figura 20) el currículo prescrito debe estar conectado con vida real, por lo tanto, la enseñanza de la geografía desde una visión crítica que promueva el desarrollo de habilidades investigativas debe estar centrada en un modelo suvidagógico⁷ centrado en la posibilidad por desarrollar desde la práctica un modelo de enseñanza enmarcado en la relación sujeto-vida-pedagogía. Es decir, una enseñanza que tenga sentido la vida, centrada en la posibilidad que tienen los sujetos utilizar los conocimientos en la búsqueda de soluciones que afectan su vida, con la perspectiva de desarrollar experiencias significativas con la presencia de docentes cualificados desde el punto de vista conceptual, pedagógico y procedimental que promuevan ejercicios investigativos que se puedan dar a conocer como resultados de ejercicios investigativos en eventos académicos en el campo de la enseñanza de la geografía en las instituciones educativas.

⁷ Enfoque de la suvidagogía debe ser entendiéndola como la posibilidad de poder modificar la forma de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, hexágono que le permite al docente vital auto reconocerse pedagógicamente, conduciéndolo a que desde la práctica pedagógica revalore su subjetividad y la del Otro, enmarcado en la relación sujeto-vida-pedagogía.

Figura 20. Red semántica sobre percepciones contextuales en la enseñanza de la geografía



Fuente: Elaboración propia, 2023.

En esta red se configura el desarrollo y aplicación de habilidades investigativas, ya que el espacio geográfico favorece la búsqueda de alternativas pedagógicas y didácticas que orientan la consolidación de currículo pertinente con el contexto territorial, conllevando a construir una identidad ciudadana sobre su territorio, asumiendo un rol crítico y participativo desde la escuela con su comunidad; teniendo presente que el territorio está compuesto por las relaciones, entre el tiempo y el espacio, que se refiere al espacio como productor de formas de contenido en la comprensión de la configuración territorial (Santos, 2000).

El trabajo desarrollado con los docentes demuestra que la geografía escolar tiene la posibilidad de integrar otras disciplinas desde el currículo escolar, y con ello hacer de la enseñanza un aprendizaje significativo, teniendo presente que hay conceptos (territorio, paisaje, medio ambiente), que facilitan aplicar el modelo problematizador, facilitando la integración de otros saberes disciplinares de las ciencias sociales, ciencias naturales entre otras del currículo escolar (Pulgarín, 2001).

Enseñar una geografía renovada según la profesora Gurevich (2007), deben tener presente la complejidad y diversidad de elementos que ponen en juego la dinámica y

velocidad de los cambios y las nuevas relaciones globales que inciden en la producción de lo cotidiano; por lo tanto, las propuestas de enseñanza de la geografía deben adaptarse y dar respuestas a las realidades de este mundo cambiante, en donde las docentes deben entender que enseñar geografía implica no solo la combinación de conceptos, enfoques didácticos que facilitan su relación con otras disciplinas para la explicación de fenómenos sociales contemporáneos.

Los expuestos en cada una de estas redes semánticas son una explicación de los hechos que caracterizan la configuración de las prácticas de enseñanza en una institución educativa que marca una relevancia en la ciudad de Montería, ciudad intermedia, dedicada a la formación de maestros. Ahora bien, al entrar en contacto con las actividades que suceden en el aula, se pueden apreciar un sin número de detalles que nos acercan al estudio y comprensión del arte de enseñar, en donde el docente desarrolla acciones y actividades como un “artesano”, en la docencia se reconoce como el arte de enseñar. Para Aguirre (2019), el docente posee la capacidad de aplicar todo un entramado de herramientas para enseñar; en donde el profesor planea, diseña y crea situaciones o espacios y aprendizajes en cada estudiante (Eisner, 2002).

Los procesos de resignificación de la enseñanza de la geografía escolar, infiere entender cuáles los procesos que intervienen en la organización y puesta en escena de los elementos que representan la búsqueda de una buena práctica de enseñanza. En este sentido, se evidencia lo planteado por Sanjurjo (2011); quien reconoce que la tarea del docente va más allá de planear, organizar, seleccionar y jerarquizar los contenidos y definir los criterios sobre los cuales se desarrolla la práctica docente, y lo resume como la presencia de formas básicas de enseñar.

Dentro del campo de la investigación social y educativa, la interpretación de los elementos que explican el desarrollo de las clases, las etapas, procesos contenidos, recursos, motivan la reflexión y organización de procesos investigativos que brinden elementos para la resignificación y búsqueda de una renovación de la enseñanza de la geografía en el marco de las nuevas tendencias y retos de la sociedad contemporánea. En este sentido, observar una

clase, se convierte en un tema que es complejo, la cual se configura como un trenzado de elementos que definen la trazabilidad de procesos y actividades en el marco de las acciones asociadas a entender y articular el currículo oficial, la intencionalidad de la clase (ética, política, práctica).

La trazabilidad del saber geográfico infiere entender cada una de las acciones e intenciones políticas, éticas y epistemológicas que llevan al docente a dar respuestas a las necesidades que se requieren desde el punto de vista didáctico y pedagógico para garantizar una buena práctica de enseñanza en el contexto y exigencias que se plantean desde la cotidianidad el arte de enseñar. En efecto; la preparación de la clase va acompañada de las intenciones, contenidos, formas básicas que se requieren (métodos, recursos, actividades), como también de la experiencia y creatividad que tiene el docente.

La interpretación del oficio de la educación geográfica desde la clase, permite comprender algunos aportes teóricos y enfoques de Sthenhouse (1985); Litwin (2012); Alliaud (2018), quienes definen el estudio de la clase, partir de la categoría de denominada el arte de enseñar, buscando un trenzado de elementos que caracterizan la enseñanza como un oficio que requiere del docente el desarrollo habilidades, destrezas, experiencia, manejo disciplinar, didáctico y pedagógico, para innovar la enseñanza tradicional centrada en el manejo descriptivo y memorístico de los contenidos (Ver figura 20).

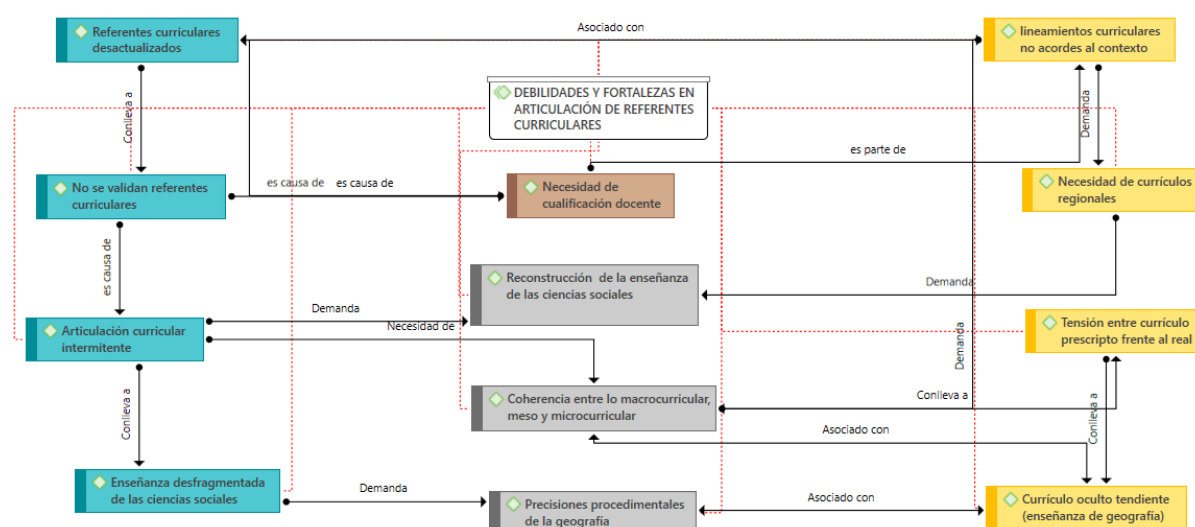
La innovación de las prácticas de enseñanza tiene presente la construcción de escenarios en donde se relacionen los contenidos de la disciplina con las realidades socio espaciales, partiendo de la reflexión del ejercicio de la forma en que se definen las políticas educativas, los procesos de organización y parificación, hasta llegar a la interacción del docente con los alumnos y como ese saber se plasma de acuerdo con su realidad. Al respecto se puede comprender la importancia de las prácticas de reflexiva para innovar el oficio de enseñar, comprendiendo las percepciones que tienen los docentes participantes.

La búsqueda de nuevos escenarios para la innovación o resignificación de las prácticas de enseñanza tiene presente que el currículo es el eje central que orienta y define la

planeación, organización y vida académica en la institución educativa, por lo tanto, debe existir un trabajo armonioso en consonancia y coherencia con el contexto educativo que analice las debilidades y fortalezas que favorecen su implementación.

El análisis de estos componentes facilita la reorientación de sus procesos hacia el desarrollo de habilidades y competencias espaciales que faciliten a sus estuantes hacer lectura de los problemas del entorno territorial, que lleven al educando a enfrentar efectiva y eficazmente la vida. Es en esta perspectiva que cobra validez las representaciones sociales que los docentes hacen para dar un cumplimiento coherente a las políticas públicas, los participantes sugieren que debe darse una adaptación al currículo prescripto que guarde precisiones con el contexto desde los Derechos Básicos de Aprendizaje, que permita la articulación de las ciencias sociales, hacia la consolidación de competencias ciudadanas (Ver figura 21).

Figura 21. Red semántica sobre debilidades y fortalezas en articulación de referentes curriculares.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Al analizar la red semántica anterior, se identifican algunos campos emergentes que muestran la débil apropiación de los docentes sobre los referentes, al expresar que estos no están articulados al contexto, no se validan para que obedezcan a las necesidades regionales y locales, lo cual se traduce en un marco de tensiones entre el currículo prescripto y el currículo

realizado. Las debilidades tienen mayor predominancia a la luz que muchas reformas no son un producto reflexivo y crítico, que lleva al profesorado cuestionar las respuestas que necesitan a sus problemáticas sociales pero que desde el currículo es poca o nula la correspondencia a estas.

En consecuencia, cada docente, cada institución educativa asume un mundo de tensiones que se manifiestan en el currículo oculto que tienden a dar respuestas puntuales desde los procesos de enseñanza que se dan en el día a día. Se reconoce que el currículo es de gran relevancia para entender las escuelas y la escolaridad (educación-instrucción); así mismo, permite a los docentes llegar acuerdos sobre las relaciones entre las acciones educativas y los contextos en los que interactúan los subsistemas que operan dentro del sistema educativo (político, administrativo, de participación social, de control, de creación de contenidos y de investigación e innovación) y sobre las relaciones entre enseñanza, la escuela y la sociedad (Gimeno, 1991).

Se aprecia que existen una débil cualificación docente que contribuya a enfrentar las debilidades identificadas y en la búsqueda de nuevos espacios para resignificación de la enseñanza de la geografía, en donde se tenga una mayor apropiación conceptual, didáctica y pedagógica de la geografía escolar en el marco de las nuevas tendencias globales y locales. En este sentido, la cualificación permanente de los docentes debe estar orientada al desarrollo y cualificación de la práctica pedagógica, esta se interviene para su cambio, al construirse nuevas y más significativas representaciones sociales desde teorías validadas. Se insiste, la generación de nuevas representaciones sobre la importancia que tiene la geografía en el marco de las realidades socio territoriales.

Los cambios y tendencias del campo de la didáctica y las tecnologías de la información y comunicación llevarán a un quehacer docente sustentado en un diseño micro curricular y pertinente, que transforme la actual cultura educativa docente. Formar para una reconstrucción de una enseñanza renovada y pertinente de la educación geográfica en el colectivo docente es posibilitar el rescate de un pensamiento crítico, racional, innovador, y asumir teorías que harán mejor y más viables conocimiento y quehacer docente.

Al buscar una explicación de las relaciones y acciones educativas que se presentan en las escuelas en el campo de la educación geográfica, requiere hacer un reconocimiento y reflexión que hacen los docentes desde las voces y realidades sobre lo que ocurre en las prácticas de enseñanza. La interpretación de las expresiones que se analicen las representaciones que se tiene sobre los aspectos problematizadores que sustentan la desarticulación de los referentes curriculares y no se siga en una vieja tradición de ver al currículo como “la planeación y gestión del plan de estudios”, como una distinción tradicional que debe ir más allá; teniendo presente que el currículo debe incluir todas las experiencias educativas de las estudiantes planeadas por la escuela (Posner, 1995).

El mejoramiento de los aspectos asociados a la planificación de los procesos curriculares al interior de las escuelas debe tener presente los procesos de reflexión y comprensión de los problemas y dificultades que limitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas escolares, con el propósito de consolidar nuevas oportunidades para el mejoramiento de la enseñanza de la educación geográfica en el contexto escolar.

Al revisar las relaciones y acciones educativas que expongan los elementos que se asocian en la configuración de las prácticas de enseñanza a partir de la presencia del currículo oficial, en donde emergen una concepción del currículo como algo opuesto a la cultura educativa cotidiana, en donde cada vez que surgen nuevas orientaciones (EBC y DBA), se exponen rupturas al trabajo tradicional y con ello una aptitud de resistencia por parte de los educadores, esas formas de resistencia van en contra del modelo de control tecnocrático que prevalece en las instituciones educativas.

El trabajo hermenéutico favorece la apropiación y utilización que hacen los docentes del saber disciplinar, pedagógico y didáctico en las aulas escolares, ayudando a reconocer algunos hechos o situaciones que exponen el sentido de las acciones y decisiones que se toman en la organización e implementación de las prácticas de enseñanza de la geografía. Entendiendo como las instituciones educativas el proceso de integración de la enseñanza de

las ciencias sociales ha consolidado un proceso de desarticulación, atomización y subordinación de la geografía en relación con otras disciplinas (Rodríguez, 2010; Pulgarín, 2001).

Ese proceso de deconstrucción de la enseñanza de las ciencias sociales tiene presente que el MEN ha definido las orientaciones que han pretendido direccionar el sentido político e ideológico del currículo prescrito en Colombia, en la organización de los contenidos que se deben tener presente en las áreas del currículo escolar, en especial en las ciencias sociales. En las observaciones y trabajo de campo se evidencian que algunos docentes nombrados con el decreto 2277 tienen dificultades de aplicar los EBC y los DBA, teniendo presente que estos docentes no son evaluados y estos al no tener que mostrar evidencias del trabajo, al ser consideradas como una imposición sobre el proceso de la enseñanza y aprendizaje desde las ciencias sociales.

La categorización y codificación de los actos de significación permite evidenciar patrones y temas emergentes hacia la búsqueda de procesos que ayuden a entender las limitaciones o dificultades se presenta la articulación de los DBA, tiene que a pesar que estos predisponen los contenidos y temáticas que deben implementarse en cada uno de los grados de la educación media, en las áreas urbanas y rurales de las diferentes regiones de Colombia, en la práctica esto no ocurre así, teniendo presente que no todas los docentes manejan los temas bajo las mismas condiciones pedagógicas y didácticas que se requieren.

Los docentes exponen la necesidad de promover propuestas pedagógica y didácticas para la resignificación de las prácticas de enseñanza; implementando acciones que favorezca al estudiante aplicar los contenidos al contexto, de una forma activa y práctica, para lograr recrear la imaginación, el pensamiento y la posibilidad de estudiar y comprender la realidad que vive, entendiendo que no siempre el aula de clases es el lugar más idóneo para aprender y poner en práctica lo aprendido.

4.6.2. Campos emergentes hacia la resignificación de la enseñanza de la geografía: las relaciones espaciales y ambientales como escenario para una enseñanza renovada de la geografía

Uno de los propósitos del desarrollo del trabajo está centrado en plantear discusiones, conceptualizaciones y reflexiones sobre la importancia de plantear tópicos sobre los cuales se puede dimensionar una renovación de la enseñanza de la geografía en el nivel de la educación básica y media en Colombia. Desde una postura crítica se asume el compromiso por reconocer que en las instituciones escolares existe una variedad de formas de enseñar que permiten dimensionar la posibilidad de emancipar los marcos teóricos hegemónicos y del pensamiento neocolonial europeo que ha dominado los contenidos y formas de enseñar y aprender los saberes geográficos en las escuelas.

Los cambios del mundo global y su impacto en los contextos locales nos invitan a estudiar y reconocer que se entiende y que importancia tiene la educación geográfica en la formación ciudadana, y cuáles son las habilidades y valores que se aportan en la búsqueda de un individuo comprometido con el desarrollo territorial, ambiental y social en el contexto en que se encuentra. En este sentido el Estado desde el currículo oficial ha definido un marco epistemológico de los conceptos y temas que se deben abordar desde las aulas escolares para el desarrollo de competencias ciudadanas (MEN, 2004).

El estudio de las prácticas de enseñanza tiene presente que la trazabilidad de la planificación y enseñanza de las Ciencias Sociales se erige como un pilar fundamental que impacta la organización y llegada de los referentes políticos y curriculares en los planes de área, el modelo pedagógico y el Proyecto Educativo Institucional (PEI), teniendo presente que las políticas y reformas curriculares se soportan en la alineación y articulación del currículo prescrito por el Estado y la planificación curricular a nivel institucional, definiendo en los planes de área los objetivos, contenidos y estrategias pedagógicas para el aprendizaje del saber geográfico en las aulas de clases.

Al organizar el grupo de discusión se enfocó en analizar la configuración de la enseñanza de la geografía escolar, y partir de allí entender no sólo las debilidades y fortalezas

sobre las cuales se han definido criterios de orden pedagógico y didáctico para la implementación de los EBCS y los DBA, en el área de las ciencias sociales y a partir de del definen las relaciones espaciales y ambientales dentro del marco de los lineamientos curriculares en los ejes (1), la defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad y el (3) hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra; como también el estándar centrado en el estudio de las relaciones espaciales y ambientales (MEN, 2004).

Esta mirada política y curricular permite entender la importancia que tienen los conceptos y categorías del estudio del espacio geográfico (espacio, paisaje, territorio, medio ambiente), para analizar e impactar en el contexto de un país como Colombia, que requiere la formación de ciudadanos que sean capaces de afrontar los retos y desafíos sociales, económicos y políticos capaces de comprender y participar de manera activa en la búsqueda de soluciones a los problemas del contexto nacional e internacional.

En el contexto local los docentes de la IENSM reconocen que las reformas educativas en el ámbito de las ciencias sociales encuentran en la enseñanza de la geografía la posibilidad de integrar los conceptos y temáticas con otras disciplinas del área de las ciencias sociales, para promover el pensamiento crítico, la comprensión de la complejidad social, el desarrollo de habilidades para la vida cotidiana, y la participación activa en la búsqueda de soluciones a los problemas del territorio nacional. El grupo de discusión al tratar de dar respuesta ¿Cómo son traducidos en las prácticas de enseñanza, los discursos conceptuales y didácticos que se organizan y planean por parte de los docentes el desarrollo de las clases en la Normal Superior de Montería?, permite reconocer que las prácticas de enseñanza en el contexto tienen como soporte las diversas estrategias que utiliza el docente en la organización y desarrollo de la enseñar, siguiendo una ruta narrativa y argumentativa sobre su fundamentación disciplinar, explorar la dimensión de la disciplina en el aula y en las formas de enseñanza que desarrollan los maestros en su práctica.

La renovación de la enseñanza de la educación geográfica y con ello la trazabilidad del saber geográfico en las aulas escolares requiere analizar e integrar los documentos legales, didácticos y pedagógicos que soportan las prácticas las orientaciones políticas y

curriculares que el maestro tiene como referentes o dispositivos de poder y marcan sus acciones cotidianas (Goodson, 1995: 20). Los docentes resaltan la importancia de asumir un rol de investigador de sus propias prácticas de enseñanza, con el objeto de hacer una reflexión para la resignificar la forma de enseñar, seleccionar los contenidos, las estrategias de comunicación, los recursos, el desarrollo metodológico y la relación profesor estudiante (Perrenaud, 2007).

El grupo de discusión reconoce que en Colombia la enseñanza de la geografía está limitada a los referentes políticos y curriculares, y que al realizar ejercicio de reflexión sobre las situaciones problemáticas identificadas en las aulas de clase se reconoce que los estudiantes tienden a confundir el objeto de estudio de la geografía, su importancia y ampliación en la vida cotidiana, persiste una confusión del concepto de espacio geográfico y de los problemas o acontecimientos que suceden en su contexto. Confusión que requiere de una formación docente con un mejor manejo del saber pedagógico y didáctico, debido a la escasa investigación educativa y pedagógica, y pocos aportes teóricos-técnicos e innovadores sobre la educación geográfica (Xouto, 2010; González-Arizmendi, 2015; Tobio, 2018).

Las situaciones problemáticas señaladas han ocasionado una débil formación de competencias ciudadanas en las instituciones escolares, especialmente aquellas que desarrollan la enseñanza de manera integral, hay una forma de ocultar y apartar el manejo disciplinar y didáctico de la geografía. Se requiere la intervención con la pretensión de encontrar mecanismos que propicien un replanteamiento y/o resignificación de la manera como se está comprendiendo y desarrollando las prácticas de enseñanza (Taborda, 2014; Rodríguez, 2012).

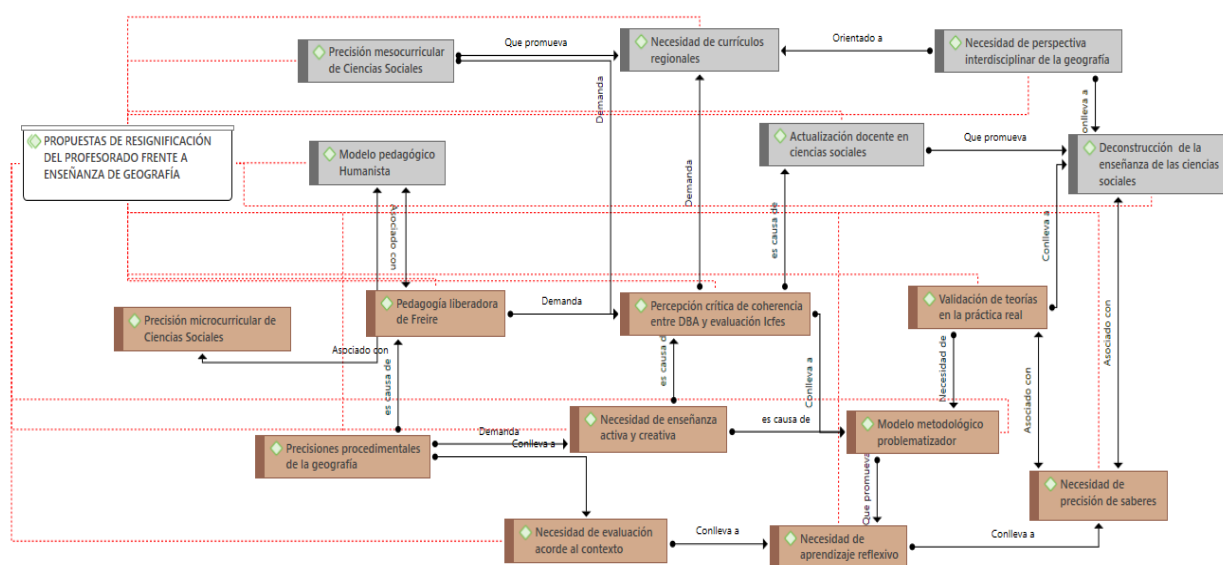
La oportuna intervención sobre el problema de la enseñanza e la geografía escolar en la IENSM, construcción de una perspectiva teórica y práctica que permita comprender los procesos e intenciones que llevan a los docentes a tomar decisiones en la organización, planeación y desarrollo de las prácticas de enseñanza o en su defecto la trazabilidad de los hechos que configuran la educación geográfica en las aulas escolares, con el propósito de buscar alternativas para una enseñanza renovada con identidad social-crítica, un sentido

hermenéutico-discursivo y un significado fenomenológico. Esta renovación requiere que el docente tradicional transforme la planeación didáctica y pedagógica con la utilización de recursos y medios que lo conlleven a motivarse y a entender su verdadero deber-ser, modificar el modo de percibir-pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar del sujeto para que piense y actúe geográficamente en su entorno (González-Arizmendi, 2015).

El trabajo hermenéutico favorece la posibilidad de identificar y reflexionar sobre hechos y detalles que son muy particulares de cada docente, el cuales puede mejorar su práctica cotidiana como consecuencia de las debilidades y fortalezas identificadas en quehacer pedagógico cotidiano, y se convierten en una alternativa para su resignificación académica e intelectual desde el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la figura 23 se muestra cómo los docentes deben consolidar propuestas curriculares que favorezcan una enseñanza activa que promueva la acción humana liberadora hacia los cambios mediante el desarrollo de competencias y habilidades para que los estudiantes manejen los conceptos y categorías del espacio geográfico, identificar y actuar sobre los fenómenos sociales, naturales y ambientales en determinados contexto locales y regiones, utilizando modelos pedagógicos liberadores que promuevan aprendizajes reflexivos.

Figura 23. Red semántica sobre acciones didácticas para la enseñanza de la geografía.



Fuente: Elaboración propia, 2023.

Algunas tendencias invitan el diálogo interdisciplinario y el complemento de los relatos disciplinares para una mejor comprensión y apropiación de los fenómenos espaciales y territoriales; por tanto, la enseñanza de la geografía implica comprender lo social y natural; lo cual infiere, como lo expone la figura 23 de una enseñanza activa y creativa con sentido para quienes la estudian, revisando y actualizando los enfoques teóricos, conceptuales y didácticos, mediante una propuesta de enseñanza comprensiva del espacio. Estas reflexiones implican reconocer los problemas sociales, urbanos, ambientales, implementando salidas de campo, observación y sistematización de los problemas que afectan el entorno que habitan, autores como Souto, 2001; Gurevich, 2005; Fernández, 2007; Castellar, 2007, vienen trabajando por buscar nuevas estrategias que impulsen el fortalecimiento de la educación geográfica en el currículo escolar y universitario.

La búsqueda de nuevos enfoques para la enseñanza debe reivindicar el compromiso por lo social, en donde se dan unas relaciones mutuas entre el hombre y la naturaleza, en donde el espacio forma parte de la humanidad, no puede existir ni desenvolverse fuera de esta dimensión, considerado como algo dinámico y unitario que reúnen materialidad y acción humana (Ortega, 2000; Santos, 1996). En este sentido, las condiciones de las familias y el entorno socio territorial en el contexto de la de IENSM, favorece el desarrollo de propuestas pedagógicas que favorezcan y afiancen las relaciones de la escuela y su contexto, el cual adquiere sentido como imagen individual, percepción particular de quien lo habita, lo usa y apropia (Ortega, 2000).

Estos autores exponen una tendencia y la necesidad de enseñar y pensar el espacio geográfico como un reflejo de la complejidad del mundo real, y desde la escuela se brindan una serie de saberes, miradas y reflexiones que sujeto de percepción y reflexión para la indagación y al ser motivo de enseñanza, se convierte en una oportunidad para implementar estrategias de enseñanza situadas, como también comprender y explicar la realidad a partir de preguntas de investigación.

Se expresa la necesidad de impulsar una alienación de los temas y problemas de la agenda planetaria, con las orientaciones curriculares del MEN para atender de una manera

significativa las problemáticas locales y regionales, apoyándose en el modelo pedagógico (problematizador por competencias), el cual adquiere sentido con las dinámicas institucionales y la realidad de su entorno, soportado en un modelo de prácticas de enseñanza dialogante, emancipador que le brinde protagonismo al educando, que este reconstruya su aprendizaje en relación con lo que percibe de su realidad.

Después de interpretar los discursos de los docentes en las entrevistas, las reflexiones y categorías emergentes, llevaron a analizar con el grupo de discusión, demuestra que al abordar los procesos que configuran las prácticas de enseñanza, es importante seguir realizando ejercicios que permitan recuperar la reflexión pedagógica entre los maestros para darle consistencia a las políticas y reformas curriculares en el área de las ciencias sociales y recatar la importancia que tienen los conceptos y categorías que soportan el estudio del espacio geográfico como recursos epistémico para la integración de las demás áreas que comprenden las ciencias sociales, a partir del modelo pedagógico problematizador por competencias.

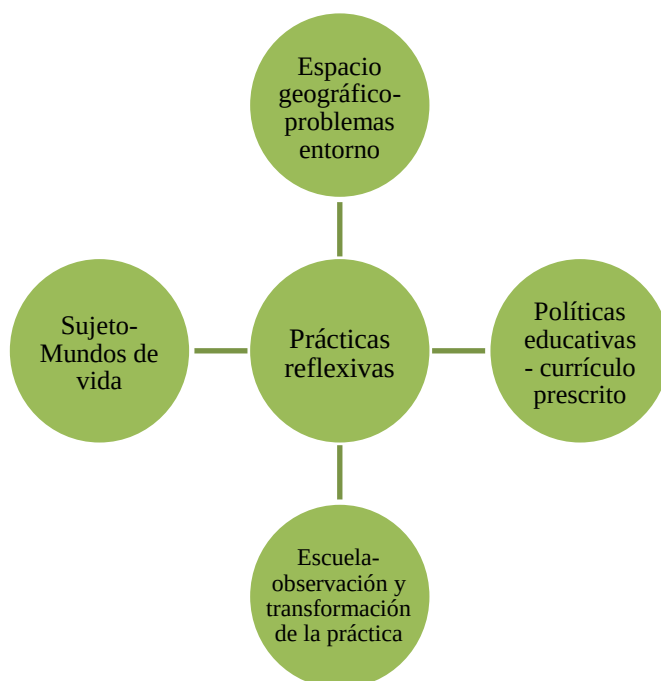
Lo anterior exige la total participación de directivos y docentes para que escuchen y asuman las ideologías que a criterio de sus elaboradores deben sustentar la organización de los micro currículos (planes de área y planes de clase). Este es un deber que les confiere ser los actores responsables del saber geográfico desde el componente didáctico y pedagógico y de sus implicaciones en la consolidación del desarrollo nacional. En la figura 24, se expone la ruta de trabajo basada en la red semántica que enfatiza en la búsqueda de la resignificación de la enseñanza de la geografía.

El grupo de discusión reconoció que la búsqueda del proceso de resignificación de las prácticas de enseñanza, debe tener como punto de referencia las acciones que reflejan como una “mala práctica”, se reflejan en la actitud, desempeños, en las competencias que desarrollan los estudiantes; pero ante todo, en la calidad de aprendizajes que se manifiestan en una simple una recopilación de contenidos sin sentido para los estudiantes, sin compromiso, con poca duración y aplicabilidad, por lo que se reitera la por parte de los docentes participantes la importancia y pertinencia por renovar los procesos pedagógico y

didácticos de la enseñanza de la educación geográfica desde la Institución Educativa Normal Superior de Montería, como entidad formadora de formadores.

Es de resaltar que la coordinadora del área sostuvo en el análisis de los temas tratados para la resignificación de las prácticas de enseñanza, tener presente las guías orientadoras del ICFES (2022), la cual resalta los ejes que evalúa en el área de las ciencias sociales y ciudadanas, las cuales se fundamentan a partir de los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y en Competencias Ciudadanas*, centrada en evaluar los conocimientos y habilidades a los estudiantes para comprender el mundo social; en dónde la enseñanza de la geografía favorece el desarrollo de habilidades para analizar distintos eventos, argumentos, posturas, conceptos, modelos, dimensiones y contextos, así como la capacidad para reflexionar y emitir juicios críticos sobre estos.

Figura 21: Interacción desde las prácticas de enseñanza



Fuente: Elaboración propia 2023.

La enseñanza de la geografía desde la escuela permite entender que las disciplinas escolares si bien se definen como saberes que se complementan la formación individual, puede encontrar en su reflexión la posibilidad de realizar un modelo de enseñanza implícita en donde sus contenidos pueden encontrar un punto de aplicación a partir de las prácticas reflexivas con métodos y estrategias que las hagan significativas; disciplinas que adquieren una importancia y necesidad por parte de la gente que la hacen considerar la organizar los contenidos de la disciplina escolar (Chervell, 1988).

La búsqueda de un proceso de renovación de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar tiene presente que la historia de las disciplinas escolares marca la importancia y relevancia que tienen las disciplinas en la consolidación de la historia social del currículo en Colombia, en el marco de las tensiones que tiene la disciplina geográfica en la consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales. Emerge una gran preocupación por buscar procesos de transformación o resignificación, explorando lo que se hace en el aula, describiendo las dinámicas que consolidan el proceso de interacción entre el docente y el alumno, realizando una reflexión profunda que revele las relaciones entre el conocimiento escolar, las comunidades académicas y el poder (Bourdieu, 1989).

En efecto, de acuerdo con lo anterior al observar y describir lo que sucede en el aula se puede entender que las prácticas reflexivas favorecen entender y comprender que hace el docente desde su quehacer cotidiano para estudiar los problemas del entorno, y cómo la educación geográfica garantiza la relación directa entre el hombre y la naturaleza, haciendo los sujetos participantes de la transformación de sus mundos de vida. La enseñanza de la geografía permite desarrollar en los sujetos habilidades y competencias que favorecen observar, interpretar y explicar de manera interactiva y a través del diálogo permanente, la indagación por los problemas y temas que suceden desde su contexto.

El grupo de discusión al reconocer las percepciones encontradas en las reflexiones hechas, reconocen que las prácticas de enseñanza de la geografía tienen como función trascendental la transformación humana, social e intelectual de los sujetos y de los grupos a los cuales se aplican. De igual forma la educación geográfica, como práctica social, se

promueve como un proceso complejo y diverso, debido a las demandas del contexto sociocultural y a las interpretaciones de la creciente problemática social, ambiental y territorial a nivel global, regional y local, que se ha venido desarrollando en las últimas décadas, permitiendo preservar valores culturales, personales y de equidad social.

Los docentes tienen la capacidad y oportunidad utilizar materiales didácticos que motiven el interés por lograr desarrollar habilidades de pensamiento que garanticen una mayor comprensión de la realidad social y espacial. En este sentido Perkins (1995), menciona que este tipo de enfoques educativos incentivan la capacidad de pensar y actuar flexiblemente aplicando los conocimientos a un contexto y asumiendo que comprender es interiorizar conocimientos, traducirlos a la propia lengua y transformarlos con su aplicación o reflexión.

Estas apreciaciones permiten reafirmar que la geografía al ámbito escolar, a juicio de Taborda (2015), posibilita que sus contenidos han estado presentes en la historia del conocimiento y el currículo escolar, vinculados con heterogéneas preocupaciones relacionadas con el interés por conocer las características de la superficie terrestre en su interacción con los seres humanos, y a lo largo de la historia en el ámbito de la escuela, como un saber que ayuda a la comprensión del mundo vivido.

Otro aporte que se generó con el grupo de discusión fue haber hecho una reflexión y evaluación de la importancia de los datos obtenidos en el proceso de observación y diálogo libre, los registros escritos, narraciones, sobre las importancia que tienen la reflexión sobre su quehacer cotidiano, con base en: concepciones, e impresiones sobre la interés por buscar una buena planificación, uso de mantearles y recursos didácticos sistematizados de las buenas experiencias y haber construido unas redes de análisis que permiten interpretar aspectos significativos que suceden en la escuela; en especial la llegada del saber geográfico al aula.

Así mismo, el seguimiento al trabajo en el aula favorece la búsqueda e implementación del proceso de reflexión de las prácticas de enseñanza, deben resaltar las variadas criticadas hechas por investigadores del campo de la Didáctica en las Ciencias Sociales; las cuales han develado la existencia de prácticas hegemónicas de enseñanza,

vinculadas al esquema tradicional que se caracteriza por la memorización, repetición y ubicación de lugares, entre otros aspectos. Se entiende que desde el aula el saber escolar se configura en la relación enseñanza-contenido; en donde han emergido teorías de aprendizaje (Piaget,1993; Novak, 1997; Ausubel, 1989; entre otros).

Desde las aulas escolares, se pueden identificar las acciones, discursos y recursos predominantes en las prácticas de enseñanza esquemas, sobre las cuales se reconocen los esquemas tradicionales que caracterizan el sentido teórico y práctico de la educación geográfica en el contexto de la realidad institucional. Estos componentes son analizados para generar cambios que impacten en la labor de los docentes, los programas de acompañamiento para proyectar el cambio y la innovación de los métodos, recursos y actividades que impacten la buena enseñanza (Quiceno, 1996).

Cuando se planea una buena práctica de enseñanza, en la cual se consoliden aprendizajes significativos, una buena clase de geografía puede estar asociada por una imagen, un video, un taller grupal o una práctica de campo puede ser un recurso didáctico que potencie el aprendizaje disciplinar por parte del docente generar situaciones para que los/las estudiantes se apropien del manejo teórico y práctico de los saberes y con ello alcanzar los resultados de aprendizajes que se proponen de los EBC y los DBA.

Estos referentes curriculares brindan la oportunidad de realizar prácticas de enseñanza para la reflexión, análisis y contextualización del currículo con las complejidades socio territoriales, conectando los contenidos con los problemas y demás elementos que permiten consolidar la enseñanza de la geografía con un enfoque diferenciador que favorece la integración de otras disciplinas de las ciencias sociales a través del enfoque problematizador por competencias, y con ello articular los contenidos con el entorno vivido.

4.7. Análisis de los hallazgos de la revisión y explicación del cuaderno como dispositivo de control del currículo objetivado

La investigación aportar elementos para el análisis de los procesos que marcan las prácticas de enseñanza en la complejidad de la transposición didáctica, detallando algunos elementos didácticos, recursos y materiales que son utilizados por los docentes quienes desde la cotidianidad asumen el reto de afianzar el aprendizaje de los conceptos y categorías de la ciencia geográfica, orientando el sentido de la imaginación, creatividad del estudio de los temas que exponen desde el currículo escolar.

La búsqueda de una propuesta para la resignificación de la enseñanza de la geografía, analizando la trazabilidad de la llega del saber a las aulas, tomar como puntos de referencia los procesos reflexivos hechos sobre los tres momentos que describen el desarrollo de la clase, en los cuales se analizan las acciones, decisiones e intenciones que conllevan a la planeación de las actividades que potencian el aprendizaje de contenidos que facilitan la organización de los procesos de horizontalidad que faciliten el encuentro de los saberes disciplinares (currículo oficial) expuestas desde las normas y referentes que permiten describir la realidad escolar, comprendiendo los actos y escenas que movilizan el saber aprendido al cuaderno.

En este sentido, el interés por analizar y comprende en el mundo escolar la buena enseñanza, (Fenstermacher, 1989); (Fenstermacher y Richardson, 2005); (Litwin, 2008, 2016); indican que el ejercicio investigativo se puede orientar a interpretar el acto pedagógico en un entramado dialógico que nos permita profundizar y entender cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje el docente desarrolla acciones para que los estudiantes logran asimilar y generar conocimientos, al igual como éste es entendido y asimilado.

Los docentes desde la reflexión de la práctica cotidiana comprenden que las actividades y situaciones problemáticas que se exponen desde el modelo pedagógico problematizador consolidan acciones que motivan la creatividad, imaginación y la recreación y consolidación del conocimiento geográfico propio que se sistematiza y condensa en los cuadernos. Los docentes planifican y toman decisiones que direccionan la enseñanza en cada

clase diseñando estrategias para cada tema o problema planteado, que favorezca el desempeño del docente, la motivación, el manejo del discurso y el sentido de la autoridad y poder hacia la búsqueda de objetivos y metas que se desean alcanzar.

Las prácticas de enseñanza se interpretan cuando reconocemos el trabajo del docente que de acuerdo con Vasco (1990), tiene la capacidad de desarrollar el saber pedagógico, a partir de identificar un saber y un hacer que lo concrete como profesional y como intelectual, que fortalezca su imagen social y su percepción que el tiene de esa imagen. Su trabajo se consolida reflexiona sobre su saber propio, buscando la transformación de los sujetos, motivando y despertando el interés del alumno por aprender.

Cuando se interpreta lo que se hace en las aulas de clase, se tiene la oportunidad de identificar los métodos, estrategias y recursos que logran potenciar el aprendizaje, y con la observación de las clases además de sistematizar los procesos que conllevan a que el alumno se motive y comprometa con el aprendizaje del saber disciplinar, ejercitando mediaciones para hacer del saber un mundo de interés que se puede vivenciar en su realidad local.

La educación geográfica favorece la implementación de procesos didácticos y pedagógicos que permiten indagar lo aprendido en la clase con la realidad vivida, aplicando métodos de aprendizaje que estimulan la acción y reflexión de los procesos de desarrollo territorial, urbano, rural y medio ambiente entre otros. El docente puede hacer seguimiento y control de lo que realiza en el aula desde las clases, el compromiso y desarrollo del auto-aprendizaje y su proceso de formación y desarrollo de competencias espaciales y territoriales.

De acuerdo con lo anterior, el cuaderno se constituye en un recurso pedagógico en donde el docente pone en juego sus métodos y sus concepciones reflejadas en la forma como desarrollan su práctica de aula y como intervienen en el proceso de desarrollo de los niños, favorece la interpretación de las prácticas pedagógicas como acciones que el maestro realiza dentro del aula; así mismo se revisan los temas y conceptos existentes haciendo una valoración del sentido pedagógico y didáctico de las intenciones, decisiones y relaciones que conllevan al proceso educativo en lo que se enseña y aprende desde los componentes expuestos en el currículo institucional.

El proceso de configuración de las prácticas de enseñanza está marcado por diferentes momentos que dejan huellas en el proceso de formación y cualificación de los alumnos en cada una de las escenas que fueron registradas y detalladas en el proceso de revisión de las fuentes documentales, observación de clases y revisión de los cuadernos escolares. En este sentido, los rasgos más significativos del desarrollo de las clases están marcados en las evidencias mostradas en la revisión de los cuadernos escolares.

Los cuadernos reflejan la forma como se articulan y alinean los procesos de planificación, organización y desarrollo de las clases, en un marco que se encuentra la combinación de muchos factores que demuestran como impactan diferentes momentos del desarrollo de la clase. Desde el comienzo de las clases los profesores muestran un interés, motivación y exigencia continua para que los sujetos en formación tengan en sus puestos el cuaderno como instrumento de control y seguimiento al desarrollo de los contenidos que han sido planeados ejecutar en cada uno de los cuatro periodos del año escolar.

El cuaderno es un recurso pedagógico y didáctico que permite evidenciar las relaciones de poder, los temas y recursos que promueven la producción del conocimiento y los vínculos entre el profesor y alumno. Igualmente favorece la retroalimentación de la planificación, organización y el desarrollo de actividades consideradas motivadoras y agradables en la búsqueda de espacios que consolidan el aprendizaje de los contenidos, problemas y fenómenos geográficos.

La llegada a las aulas escolares facilitó el contacto directo con los docentes y estudiantes de los grados 6º, 7º y 9º, escenarios que asumieron un compromiso con el desarrollo de la investigación, logrando analizar la trazabilidad en función de control y seguimiento al desarrollo curricular propuesto en los EBC y los DBA. En efecto, los cuadernos tienen aspectos comparativos por grado evidenciándose rasgos comunes en cada uno de los temas que a juicio del docente pueden ser relevantes en los estudiantes que muestran compromiso, interés y dedicación en organizar los registros temáticos que se consignan en los cuadernos desde el punto de vista estético y didáctico.

Un criterio utilizado por los profesores participantes para seleccionar los cuadernos a revisar y trabajar durante en el tercer período 2022, primero y segundo del 2023, se justifica en la interacción cotidiana presente entre los estudiantes y docentes de aula, encontrado que la presencia de estudiantes con un interés constate especialmente de las niñas por llevar una en la presentación ordenada y puntual de las actividades, convirtiéndose en un elemento de interés por parte del docente para seleccionar los cuadernos que exponen aquellas particularidades y subjetividades que merecen ser revisadas y comprendidas. Así mismo para efectos del estudio se identificaron temáticas diferentes encaminadas a comprender la importancia, relevancia e interés que le brindan los estudiantes a los temas o contenidos de la geografía escolar, y sobre ellos identificar elementos representativos de las prácticas de enseñanza.

Cada cuaderno seleccionado se tomó a criterio del profesor, quien indicaba los estudiantes de importancia para participar en la revisión, analizar los períodos, contenidos, actividades y evidencias registradas, el criterio no obedeció al azar; por tanto, no adquieren la cualidad de ser representativos, se eligieron a partir de intereses expuestos por los profesores asignados a los cursos quienes seleccionaron los estudiantes que categorizaron como importantes y relevantes, describiendo y analizado los contenidos y actividades realizadas por los estudiantes.

Se reconoce que el estudio de las prácticas de enseñanza tiene diferentes aristas o puntos de referencia que sirven de soporte para explicar lo que hacen los docentes en las aulas escolares; y en especial evidenciar las estrategias didácticas utilizadas en la enseñanza para lograr el aprendizaje y desarrollo de competencias categorizadas como efectivas para la llegada del saber geográfico al cuaderno escolar. El análisis sistémico permite evidenciar diferentes actividades definidas como componentes que explican la configuración de las prácticas de enseñanza a partir de las experiencias y actividades cotidianas en las aulas escolares.

En este sentido, la trazabilidad del saber geográfico encuentra finalmente un dispositivo que demuestra el sentido de los discursos utilizados por el docente, igualmente

cómo se acogen las orientaciones expuestas en las políticas curriculares del MEN y las estrategias que utiliza las instituciones en el cumplimiento de lo expuesto en el currículo oficial. Las acciones identificadas en la observación de clases, como la revisión de los documentos institucionales, demuestran que la organización y alineación de las políticas educativas marcan el sentido hegemónico de los intereses del Estado como también las relaciones de poder y control sobre el currículo realizado en las aulas; mediadas por actividades, recursos didácticos y pedagógicos que son objeto de evaluación a nivel interno y externo por las pruebas Saber pro-11.

El desarrollo del trabajo de campo tiene como propósito comprender ese mundo intersubjetivo presente en las aulas de clase, interpretando el sentido epistemológico, ideológico y político que soporta y justifica el desarrollo de actividades que los estudiantes traducen en los cuadernos; por tanto, adquieren un rol de dispositivo que durante muchos años toma relevancia e importancia en el seguimiento, control y evaluación en la enseñanza y el aprendizaje de la educación geográfica en el contexto de las escuelas.

Otro hecho a resaltar tiene presente que las explicaciones teóricas y conceptuales revisadas sobre el cuaderno escolar, lo definen como un recurso didáctico y pedagógico que permite exponer diferentes acepciones y enfoques de interés para el desarrollo de la investigación y alcanzar los objetivos propuestos. Sobre este dispositivo se han realizado investigaciones académicas que consolidan el cuaderno como un objeto de investigación al dar cuenta de las actuaciones e interacción de las políticas institucionales, por el docente y el rol que adquiere el estudiante. El cuaderno se considera un dispositivo centrado en hacer un registro de los contenidos enseñados, que detalla la organización y asimilación de estos por los estudiantes, los cuales son objeto de evaluación, revisión de normas ortográficas y gramaticales (Gvirtz, 1996).

De acuerdo con esta definición, el trabajo de campo se centró en identificar e interpretar cada una de las actividades que emergen como resultado de las acciones que los docentes utilizan en el desempeño de las prácticas de enseñanza y dan cuenta de los procesos que favorecen el aprendizaje de la geografía escolar en la IENSM. Reconociéndose que los

docentes utilizan el cuaderno como un recurso didáctico sobre el cual se organiza y consolidan los resultados de aprendizaje esperados y alcanzados, atendiendo lo planificado en el marco de las políticas curriculares y orientaciones institucionales.

A continuación, se exponen los hallazgos, actividades y procesos implementados en el quehacer cotidiano de las prácticas de enseñanza y cómo estas se reflejan en el cuaderno como instrumento de control que utilizan los docentes durante cada uno de los períodos establecidos en el calendario escolar en la IENSM. Se identifican entre otras, las intenciones políticas e ideológicas que fundamentan el trabajo continuo de los docentes, como también comprender las actividades que potencian el aprendizaje de los contenidos en los niños y así lograr entender que actividades y recursos didácticos favorecen asimilar los temas, conceptos y teorías que se desarrollan en el campo de las ciencias sociales son llevados a los cuadernos.

La trazabilidad del proceso de llegada del saber geográfico que finaliza en el cuaderno reconoce que la organización e implementación de las orientaciones expuestas por el MEN por parte de los docentes atienden el cumplimiento del Artículo 78 de la Ley 115/94, que resalta las áreas obligatorias y fundamentales, como referentes para la elaboración de los planes de estudio y la definición de las estrategias pedagógicas que cada Institución Educativa. Ofrecen además, orientaciones conceptuales, pedagógicas y didácticas para el desarrollo curricular en las diferentes áreas del conocimiento, definiendo el currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local..." (Artículo 76), el cual debe ser contextualizado para generar procesos de reflexión, análisis crítico y ajustes progresivos que conlleven a construir un mejor futuro con ciudadanos útiles a la sociedad.

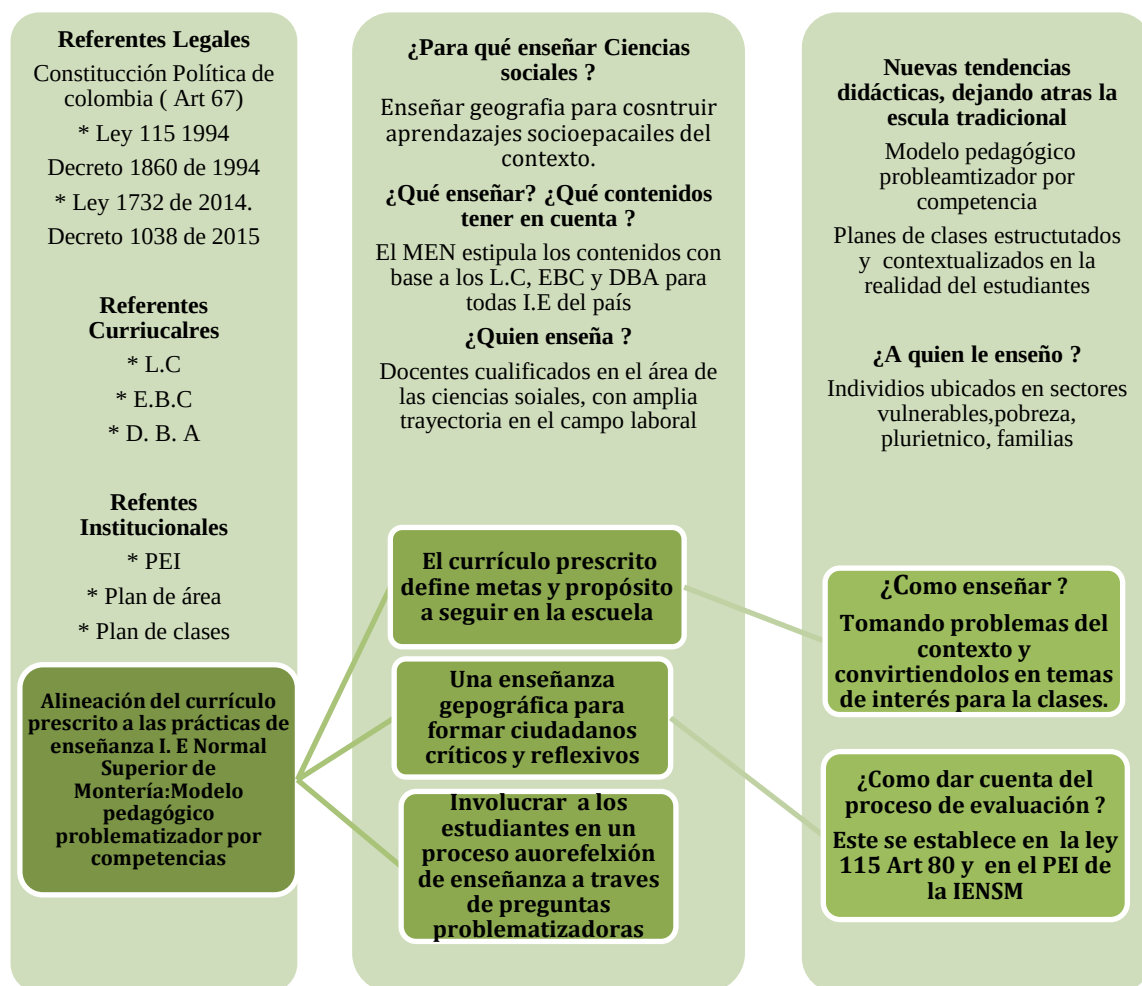
De acuerdo con lo anterior, el análisis de los documentos es un recurso pedagógico e investigativo que expone los vínculos y decisiones tomadas en la planeación y configuración de las prácticas de enseñanza, expone la relación e intensidad de la alienación presente en los referentes curriculares, la enseñanza de la geografía cómo se consolida un modelo de renovación de la educación geográfica situada, basada en el estudio de problemas locales.

Igualmente, el docente tiene la posibilidad de implementar una serie de actividades que induzcan al estudiante a responder y exponer en los cuadernos, los temas y problemáticas sociales presentes en el entorno vivido, consolidando una formación integral hacia el desarrollo de habilidades de pensamiento tendientes a lograr aprendizajes significativos para que el estudiante ponga en práctica la relación entre espacio geográfico y las problemáticas sociales y ambientales en las cuales se encuentra inmerso (Pulgarín, 2001).

Un hecho que explica la alienación de los procesos de planificación que vinculan las políticas y reformas curriculares, sobre el que y para qué la enseñanza la geografía, que contenidos y temas son relevantes y desafiantes de la vida cotidiana del mundo contemporáneo. Encontrando en los DBA el desarrollo de actividades que le faciliten dar respuestas que afloran desde su cotidianidad; teniendo presente que la enseñanza de la geografía debe avanzar hacia la interpretación y comprensión de las realidades espaciales complejas (Espinosa, 2021).

La enseñanza del saber geográfico puede ser comprendida con el proceso de alineación y configuración de la planeación macro y micro curricular de las prácticas de enseñanza a partir de los referentes legales e institucionales; en este sentido, hay una relación de poder marcada entre el currículo prescrito que define las metas y propósitos expresando lo que debe enseñar y para qué enseñar, indicando temas y contenidos que el docente debe adaptar al contexto social y territorial de la institución. Por tanto, la configuración de las prácticas de enseñanza tiene un marco de referencia institucional en el *modelo pedagógico problematizador por competencias*, como un referente propio y práctico sobre la enseñanza de las ciencias sociales desde la escuela. Al respecto se presenta un esquema sobre el que se trazan elementos que configuran las prácticas de enseñanza. Ver figura 22.

Figura 22: Configuración de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en la institución educativa Normal Superior de Montería



Fuente: Elaboración propia, 2023

Al revisar la figura anterior, se reconoce que la configuración de las prácticas de enseñanza permite reconocer que los documentos oficiales brindan una orientación *política e ideológica como currículo prescrito* en la organización e implementación de escenarios que amparados en un ambiente relaciones de poder y tensiones, entre las políticas institucionales, la experiencia docente, los recursos y condiciones a las que se somete el acto de enseñar y aprender desde la cotidianidad. El oficio de enseñar está demarcado y sujeto a un modelo de gestión institucional sobre el cual se verifica, supervisa y evalúa los niveles de desempeño y adoctrinamiento del docente y estudiante como sujeto interviniente.

El Estado colombiano define el interés político por consolidar un modelo de escuela y con ello expone los parámetros a evaluar anualmente, que deben cumplir los docentes y el área de ciencias sociales. La presencia de contenidos, temas y formas de evaluación de lo que hacen los docentes de sus prácticas de enseñanza, encuentran en el cuaderno escolar un dispositivo de control y verificación sobre el cual se analiza la relación directa entre el currículo oficial/prescrito y el currículo alcanzado, verificando y controlando los temas y componente didáctico y pedagógico alcanzados en cada uno de los períodos del año escolar. En este sentido los aportes de Gvirtz (1996); Finocchio (2005); Sanchidrián & Gallego (2009); Taborda y Quiroz (2016), se convierten en referentes de interés para analizar y explicar las categorías que emergen desde las prácticas de enseñanza desde la revisión de los cuadernos como depositarios de cierta parte del proceso. Al respecto se expone qué:

El análisis del contenido de los cuadernos de clase referido a la ciudadanía permite acercarse a la enseñanza que efectivamente se realiza, atendiendo a la progresión que presentan los temas tratados y a las conexiones significativas que se proponen, así como a la extensión y profundidad que muestran. El estudio de los temas que se presentan en los cuadernos permite interpretar el sentido que se le otorga a la enseñanza y aquello que el docente está identificando y transmitiendo como desarrollo de esa enseñanza (Finocchio, 2005: 6).

Estas apreciaciones ofrecen un marco referencial, para revisar y evaluar el trabajo que hace el docente resaltando ítems de interés y relevancia sobre los que se comprende el sentido e importancia que tiene el cuaderno escolar, convirtiéndose en un campo de investigación educativa; y de acuerdo con el corpus documental seleccionados por los docentes participantes, se reflejan componentes que suceden en las escuelas, analizando lo que hacen los docentes y estudiantes en su diario vivir en la enseñanza-aprendizaje dentro y fuera de las aulas escolares. Una forma de evaluar el trenzado entre el currículo prescrito y el realizado; y el nivel de articulación de los procesos de planeación curricular, el desarrollo del quehacer pedagógico y el uso de materiales y recursos didácticos que utiliza el docente en su quehacer diario. Este dispositivo explica el sentido y funcionamiento de lo que ocurre en la escuela, además brinda información del papel de los estudiantes, entre el currículo oficial y la reflexión práctica (Sanchidrián & Gallego 2009); (Sacristán, 2007).

El componente político y legal del currículo reconoce que la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia tiene diferentes propósitos en la formación ciudadana; como también posibilita de competencias ciudadanas, desarrollo de habilidades y relaciones espaciales y ambientales que orientan la comprensión de problemas socio territoriales (Gurevich, 2005). Apreciaciones que justifican la revisión y comprensión de los cuadernos, exponiendo una serie de evidencias del oficio y arte de enseñar, y el interés y compromiso de los estudiantes con el proceso de enseñanza propuesto en el desarrollo de la clase con actividades que motiven el aprendizaje significativo.

Se debe aclarar que el trabajo de revisión de los cuadernos se centró en identificar en los grados 6, 7 y 9° los cuadernos que a juicio de los sujetos participantes DCS1INS y DCS3INS y DCS3INS, quienes aprobaron e interesaron en colaborar con la actividad propuesta en el marco de los propósitos de la investigación, para lo cual se revisaron y analizaron las actividades académicas desarrolladas durante el primer y segundo período del 2023; en especial entender y analizar el registro de los contenidos y recursos utilizados, el tipo de actividades e interacción presente entre el docente y estudiante .

El análisis reflexivo y hermenéutico permite comprender el sentido de las actividades, la articulación del currículo escolar, interpretando la lógica que explica la organización, alienación de las políticas curriculares y la configuración de las prácticas de enseñanza, analizando las particularidades del arte de enseñar en coherencia con lo planteado por Alliaud (2017), expone en su trabajo *“Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio”*, entendida como la habilidad para hacer las cosas bien, por el simple hecho de hacerlas de esa manera, como aquella en la mano y la cabeza (pensamiento y acción, o teoría y práctica).

Lo que hace el docente y estudiante a diario, son escenas que demuestran el oficio de enseñar como un espacio cambiante, en dónde no hay fórmulas únicas, es un mundo complejo, diverso y variado que es difícil de repetir. El acto de enseñar y transcribir encuentra en el cuaderno es medio que expone y releja la transmisión de la cultura y el saber; igualmente un instrumento que exige y demanda muchos desafíos en su forma de planeación y desarrollo.

Al revisar los cuadernos de los estudiantes encontramos un registro de las actividades, estrategias y recursos que utilizan los docentes como ejes claves para potenciar e incentivar el aprendizaje, identificando, valorando y retroalimentando los avances y logros alcanzados en cada uno de los temas y contenidos desarrollados, se refleja el interés de los estudiantes por consignar los conceptos que para el docente son básicos y relevante desde las prácticas de enseñanza.

Alliaud (2017), concibe la enseñanza como un fenómeno pedagógico, político y social que posibilita la transmisión sistemática del acervo cultural, para el conjunto de la población, accediendo a la cultura y al mundo; ensaÑar hoy es ante todo crear, inventar, salirse del guion o del libreto (p.31). Estos aportes exponen la opción de los recursos que emergen desde la observación del desarrollo de las clases, los recursos y registro de imágenes, mapas, líneas de tiempo, dibujos, sopas de letra, exposiciones, mapas conceptuales, las tareas resultas y formas de seguimiento y evaluación al cual son sometidos los cuadernos por parte del docente.

Se ha venido explicando que el oficio de enseñar demanda el ejercicio por hacer las cosas bien, en virtud que el trabajo docente se hace para formar personas que requieren de saberes, destrezas, valores y principios. Por lo tanto, una forma de evaluar la enseñanza se encuentra registrada en los cuadernos; teniendo presente el profesor es una autoridad a la que se obedece, práctica uno método y procedimientos para llegar a logra obtener ciertos productos, que se reconocen como resultados tangibles. En este sentido, el registro de las actividades en los cuadernos infiere reconocer lo que hace el docente, el método utilizado y los resultados obtenidos.

El oficio de enseñar muestra al docente se cómo orientador y formador que adquiere un sello particular en la transformación de las personas, sobre las cuales se ejercita el desempeño del docente dentro y fuera de la escuela. Las reflexiones o hallazgos encontrados son un insumo para la resignificación de las prácticas de enseñanza, mejorar el oficio de la educación geográfica en el contexto de lo que se requiere en cada de una de las instituciones educativas.

La revisión de los cuadernos demuestra que las prácticas de enseñanza están permeadas por una intención política del docente, y de acuerdo con su papel como mediador del conocimiento, su influencia y acción constante por su responsabilidad y obligación que tiene con los estudiantes de la institución educativa. Su trabajo se centra en lograr adquirir y asimilar los contenidos, conceptos, habilidades y destrezas que favorecen un tipo de aprendizaje que garanticen una formación ciudadana que le garantice al sujeto el manejo, construcción y aplicación de los conocimientos para articular su mundo de vida (González-Arizmendi, 2018).

Se tiene presente que la revisión de los cuadernos se desarrolló en el año 2022 y primer período del 2023; como ejercicio de reflexión tendiente a reconocer los avances y limitaciones que tienen los docentes al momento de enseñar. Se destaca cómo la formación disciplinar, pedagógica y trayectoria permiten entender lo que hacen los docentes y cómo su quehacer mejora cuando posee un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales se negocian con los demás; tanto en el sistema como fuera del él (Dubet, 2016).

Otro hallazgo y aporte encontrado en la revisión de los cuadernos escolares en la IENSM, se centró en reflexionar a profundidad las actividades relevantes en el aula valorando y reconociendo el trabajo pedagógico, didáctico, recursos y materiales que potencian el aprendizaje de los conceptos y enfoques de la educación geográfica; logrando resaltar que la enseñanza implica tanto el procedimiento como los resultados, analizando la forma de organizar el saber disciplinar, con el saber enseñado y el saber aprendido (Alliaud, 2017).

Es importante reconocer entonces que las prácticas de enseñanza encuentran en el cuaderno un medio para reconocer la relación entre lo enseñado con los resultados aprendizajes logrados. Además, permitió entender cómo se fomenta y potencia en el estudiante el desarrollo de competencias, como son la producción y comprensión de textos, capacidad de representar los temas (cuadros, líneas de tiempo, mapas, entre otros), como también evaluar las estrategias de enseñanza que dinamizan el aprendizaje en el marco de las preguntas y problemas estudiados y descritos por el estudiante.

En efecto, la observación de las clases, las entrevistas y relación continua que aporta el trabajo etnográfico con los docentes y estudiantes favorecen la comprensión de la cultura escolar alrededor del cuaderno como un recurso didáctico, develando un mundo de sentidos, diálogos, imágenes y significados que representan la apropiación del estudiante sobre los temas tratados en el aula. El cuaderno adquiere una relevancia pedagógica por el docente y estudiante porque es un recurso transversal a la enseñanza, en dónde el estudiante demuestra el valor, sentido e importancia que le brinda al acto de aprender y desarrollar desde la clase otras competencias formativas.

Al revisar las fuentes documentales de Gvirtz (1996); Finocchio (2005) y Taborda & Quiroz (2016), estas demuestran que estudiar los cuadernos escolares es una categoría que recientemente emergen dentro de la investigación en el campo escolar, explicando que es un dispositivo que permite evidenciar una serie de elementos que se tejen y entrelazan como subcategorías de interés en el campo de la innovación y retroalimentación del campo de la enseñanza de la geografía escolar; en espacial, su uso didáctico y pedagógico. Los autores reconocen que es un tema que puede consolidar una línea de investigación que mejore las tensiones existentes en el manejo de los contenidos que favorezcan la enseñanza desde las categorías geográficas.

Un segundo hallazgo de la revisión de los cuadernos demuestra como el plan de área de ciencias sociales de la IENSM define una serie de contenidos secuenciados de acuerdo con los grados escolares; y con la orientación del DCS3INSM revisamos el cuaderno 1, correspondiente al grado 9°, con una intensidad de 5 (cinco) horas a la semana. Se entiende la intensidad, porque el docente tiene el papel y responsabilidad de direccionar lo que deben aprender y hacer los estudiantes desde la cotidianidad, detallando las acciones de cada uno de los períodos y son analizadas y presentados en un corpus de (5 cuadernos) seleccionados como referentes y unidades de interpretación (grados 6°, 7° y 9°).

Se entiende que desde el cuaderno se reconoce lo que hace el docente y el estudiante, acción que implica analizar cómo emerge el saber didáctico y pedagógico en el logro de los resultados esperados. El cuaderno demuestra además que el modelo pedagógico, orienta

diferentes procesos a seguir con las preguntas problematizadoras que se exponen, entre ellas: *¿Qué fundamentos teóricos, prácticos y socioemocionales son necesarios para el conocimiento del ser humano y del contexto en que se desenvuelve frente a situaciones de carácter democrático?; ¿De qué manera el estudiante normalista comprende dimensiones espaciales, temporales de eventos problemáticos que se presentan en los diferentes contextos?; ¿De qué manera las prácticas investigativas, Pedagógicas y éticas apuntan a la formación de un estudiante normalista crítico reflexivo?; ¿Qué estrategias metodológicas se requieren para la construcción de un ser Normalista holístico?*

El enfoque expuesto define un marco de acción pedagógica con un carácter investigativo, como elementos estructurantes hacia una transformación y producción de conocimientos que integra el proceso investigativo al estudio de las temáticas que aborda la geografía como ciencia que estudia el espacio social y natural. Se pretende con las preguntas problemáticas proporcionar un espacio para la comprensión colectiva, interpretación y aplicación de investigación en el aula en la formación crítica y reflexiva de los espacios habitados.

Se aclara que en el cuaderno se evidencian las acciones y procesos implementados para dar cumplimiento a la pregunta problematizadora: *¿Qué fundamentos teóricos, prácticos y socioemocionales son necesarios para el conocimiento del ser humano y del contexto en que se desenvuelve frente a situaciones de carácter democrático?*, eje problemático que está alienado con el DBA del grado *“Evalúa como las sociedades democráticas en un estado social de derecho tienen el deber de proteger y promover los derechos fundamentales de los ciudadanos”*. Estos contenidos se planean y desarrollan en el marco de las actividades propuestas por la IENSM, como es *la elección del gobierno escolar – personero estudiantil*, y mejorar el rendimiento y evaluación de las competencias del plan de área; entre ellas, *“Organizar de manera responsable la participación de la comunidad educativa en el gobierno escolar y Lidera los procesos democráticos en la escuela.*

La revisión del cuaderno (1) (DCS3INSM), nos aproxima a entender que el docente como sujeto político e ideológico desarrolla una serie de actividades que dan respuesta a la

obligación funcional de la escuela por ofrecer los medio y resultados frente a las orientaciones curriculares como profesional encargado de adelantar la planeación y desarrollo de las prácticas de enseñanza. Igualmente debe responder a las orientaciones institucionales; como lo es el proceso de elección del personero escolar; además de desarrollar temas y trabajos práctico en las aulas para atender el requerimiento de formar a los estudiantes en competencias ciudadanas, e involucrarlos en la elección de su representante en el gobierno escolar de la IENSM.

Este hallazgo demuestra la importancia de enseñar en el mundo contemporáneo por promover un cambio del modelo de educación bancaria por uno enfocado en la transformación social del individuo dentro y fuera de la escuela. El cuaderno permitió comparar lo expuesto en el plan de clase con las actividades vivenciales y significativas que ocurren en la escuela, identificando las relacionadas teóricas y prácticas asociadas a la elección del representante estudiantil; hecho que desde el punto de vista de lo observado se vuelve significativo, por la motivación que la docente brinda al tema desde el punto de vista práctico.

Una mirada hacia la búsqueda de una enseñanza renovada a juicio de Gurevich (2005), invita al docente a reorientar el estudio, comprensión, transformación y formación de competencias ciudadanas que garanticen la identidad, y búsqueda de soluciones a los problemas de la naturaleza, trama urbana en diferentes, promoviendo el deseo por conocer, enseñar y discutir la conformación de las sociedades y territorios contemporáneos.

En este sentido, las orientaciones del docente explican la responsabilidad de sus orientaciones buscando que los sujetos encarnen la transformación de su entorno, conllevando al estudiante a reconocer el tema de los derechos democráticos, sus explicaciones y significados dentro de la vida como ciudadano. Los contenidos conllevan a entender que la formación en ciencias sociales es más que los contenidos en historia y geografía, asume un rol transversal de interés para cumplir las orientaciones curriculares desarrollando actividades de formación integral, teniendo presente que además los

contenidos disciplinares, se requiere desarrollar habilidades y competencias democráticas, éticas y culturales (Pagés & Marolla, 2018).

Al abordar los cuadernos se pueden evaluar algunos procesos de formación centrados en reconocer las habilidades comunicativas, argumentativas y cognitivas que son fundamentales en el desarrollo del pensamiento y análisis espacial en los estudiantes. Estas habilidades se requieren para promover valores éticos y sociales en la resolución de problemas de la vida cotidiana, el compromiso en la formación de ciudadanos activos y comprometidos con la convivencia y resolución de conflictos a escala local, regional y nacional.

Los revisado y expuesto en este componente evaluado, nos acerca a comprender y exponer un hallazgo importante en el mundo escolar, identificando en los registros del cuaderno se demuestran una de la hipótesis planteada en la investigación, reflejando el mundo de disputas presentes entre las disciplinas escolares en el área de las ciencias sociales, en especial el manejo de los contenidos del saber geográfico. Estas tensiones de la geografía escolar dentro del campo de las ciencias sociales, encuentra una explicación dentro de los enfoques teóricos de la historia social del currículo y la historia de las disciplinas escolares (Goodson, 1991; Chervel, 1991).

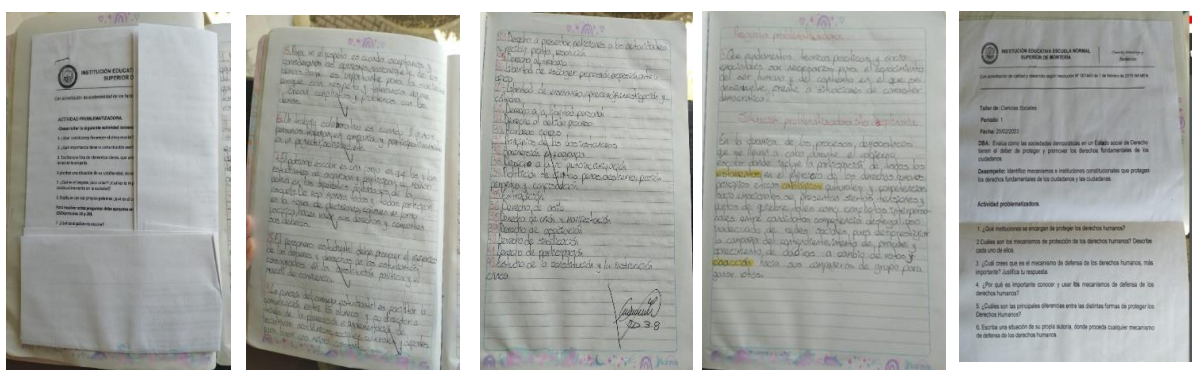
Los docentes reconocen la necesidad de impulsar procesos de formación y cualificación que brinden una mayor fundamentación conceptual, didáctica y metodológica, para fortalecer la argumentación del saber que se enseña, con la posibilidad de incidir en la comprensión y compromiso de los sujetos en formación, fomentando el desarrollo de habilidades y capacidades de las personas para luchar por condiciones de vida mas plenas en los espacios y territorios (Cavalcanti, 2008).

Se reconoce con la revisión de los cuadernos la posibilidad de hacer una visión crítica y reflexiva basado en el análisis del quehacer docente al quedar plasmado en el cuaderno, todo un mundo de significados como producto del proceso de sistematización de las actividades que ratifican el interés por consolidar habilidades de aprendizaje en los

estudiantes. De esta forma se comprende que las prácticas de enseñanza tienen presente además del proceso de transmisión de conocimiento, la necesidad previa de seleccionar, organizar y presentar los contenidos, utilizando técnicas, estrategias pedagógicas y recursos didácticos para fomentar la comunicación, el diálogo e interacción continua que facilite el aprendizaje del estudiante.

El cuaderno se identificó el desarrollo de las actividades de planeación y ejecución de los talleres realizados con la planeación de la clase, se encuentran guías previamente elaboradas que los docentes utilizan para impartir conocimientos y acciones encaminadas a garantizar la participación y discusión de temas y problemáticas que les afectan, y sobre ellas motivar y promover situaciones desde su contexto para obtener una visión analítica del espacio vivido. Se reconoce que el cuaderno es un espacio que fomenta la autonomía y creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, en especial a través de talleres que son objetivo de revisión y evaluación (Ver figura 23).

Figura 23: Evidencias cuaderno 1



Fuente: Cuadernos IENSM, 2023.

En la revisión del Cuaderno 1, se identifican diferentes hallazgos que demuestra los resultados de las prácticas de enseñanza, en dónde el docente asume un rol de dominio y poder en la planificación y organización del proceso. Así mismo se consolidan unas relaciones continuas entre el docente y el estudiante, mediante una comunicación clara y continua que promueva un ambiente propicio para el aprendizaje mediante dictados y otras formas que se traducen en la lectura escritura en el cuaderno; asumiendo la práctica de

enseñanza como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en un determinado espacio bajo situaciones concretas entre el docente y estudiante (Steiman, 2018).

La evaluación y retroalimentación continua de la práctica docente implica entender las acciones pedagógicas y didácticas que desarrollan los profesores, así como de su experiencia en el desempeño de su labor; de allí que las actividades relevantes y pertinentes realizadas dentro y fuera del aula. Así mismo se identifican los lazos que permite afianzar el compromiso entre el docente y el estudiante; por tanto, el estudio y revisión son un insumo para explicar configuración de las prácticas de enseñanza a partir de la reflexión crítica de las actividades que desarrolla cada docente como espacio para la retroalimentación constante; en este sentido la innovación didáctica y pedagógica parte de la comprensión de las dinámicas internas de la escuela (Camilloni, 2007).

Otro elemento que emerge del análisis de las prácticas de enseñanza demuestra que es un proceso marcado por unas estructuras que influyen y marcan la formación de los individuos desde las aulas escolares. De igual forma, se reconoce el cuaderno como dispositivo de control y verificación, demostrando que las actividades de enseñanza abordan y cumplen la orientación curricular (pedagógica y didáctica) trazada por el MEN en el área de las ciencias sociales, como también reafirmar que el estudio de los cuadernos contribuye a interpretar el sentido y significado del desarrollo de la enseñanza (Finocchio, 2005).

Dentro de los hallazgos significativos evidenciados con la revisión de los cuadernos, se demuestra el mundo de complejidades presentes en el aula, la mirada reflexiva infiere reconocer aspectos que van más allá de la enseñanza, en especial comprender lo que se hace antes de la clase (planeación), desarrollo de la clase y los procesos de aprensión y apropiación que hacen los estudiantes en el cuaderno, allí se plasman huellas y demuestra el nivel de apropiación del saber del educando, aspecto que incentiva a indagar y describir los elementos presentes en los sujetos participantes de las prácticas, los cuales no se creían importantes estudiar (Rockwell, 1995).

Esta mirada nos induce a develar el sentido y la forma que los estudiantes brindan atención a las clases, en este sentido el cuaderno escolar recoge de manera sistemática (períodos académicos) los contenidos, propósitos desde el MEN, la IENSM (modelo pedagógico) y las acciones que son relevantes para organizar y presentar en forma ordenada el cuaderno como depositador del proceso y un instrumento de vigilancia y control que utilizan los docentes dentro del proceso de evaluación y seguimiento en la formación individual.

Las prácticas de enseñanza pueden ser comprendidas con los aportes de la teoría de los códigos de Bernstein, teniendo presente que el docente escoge un mundo de temas y utilización de lenguajes o combinación de significados que facilitan entender el sentido e importancia que adquieren los estudiantes sobre el tema enseñado, creando sus propios significados. Se encuentra que el análisis y reflexión del material revisado en el Cuaderno 1, surge el interés por conocer lo que hace en la clase, proceso que permite acceder una dimensión que ha sido ignorada de las prácticas de enseñanza (Finocchio, 2005).

Un hallazgo relevante se centró en buscar un punto de encuentro entre lo observado en el aula y lo registrado en el cuaderno, analizando hechos, pautas, ejemplos preguntas que favorecen la comprensión e interpretación de lo que sucede cotidianamente en las aulas escolares; en especial, describir las prácticas de enseñanza de la geografía presente en los cuadernos escolares, que acuerdo con Jackson (2002), demuestran que el aprendizaje no se limita a lo que se enseña formalmente en el aula, existen además la presencia de interacciones informales entre los estudiantes, profesores, en un entorno físico y social de la escuela, en una compleja red de relaciones y prácticas culturales que influyen en la forma que los estudiantes ven el mundo.

Al estudiar las prácticas de enseñanza, se tiene la posibilidad de identificar las actividades que potencian y logran la formación integral, describiendo las fortalezas individuales que tienen los sujetos que en ocasiones no afloran en el ejercicio cotidiano de la clase. El docente busca desarrollar habilidades y destrezas que le permitan a los estudiantes asumir responsabilidades por indagar y responder a las actividades que demanda la formación que responda a los requerimientos institucionales y los referentes curriculares.

De acuerdo con lo anterior, Finocchio (2005) expone que los cuadernos permiten conocer el trabajo que hacen los docentes en la escuela, las estrategias y recursos que utilizan y validan el aprendizaje de los estudiantes; por esta razón la revisión crítica de los cuadernos ayuda a interpretar lo que sucede en las clases, evaluando “*lo planeado, lo enseñando y lo aprendido*”. Facilita identificar las estructuras que explican el *habitus* del quehacer pedagógico, retroalimentar el trabajo continuo del docente para transformar su práctica, mejorar la planeación y desarrollo de procesos de enseñanza con una mirada renovada, transformadora, pensada y trabajada de manera contextualiza.

A manera de cierre un hallazgo de importancia reconoce que el cuaderno brinda a los estudiantes un espacio para reflexionar sobre los conceptos y teorías aprendidos en clase. El estudiante lo utiliza para escribir sus pensamientos, ideas, preguntas o reflexiones sobre los contenidos estudiados. Esto definitivamente promueve la apropiación personal del conocimiento y estimula la metacognición; validando los aportes de Taborda & Quiroz (2016) quienes se centran en exponer la idea del cuaderno escolar como esa herramienta que ayuda al docente a fomentar el desarrollo del pensamiento social en el contexto educativo, como esa forma de fomentar la reflexión y el análisis crítico de los estudiantes sobre temas trabajados en el aula de clase.

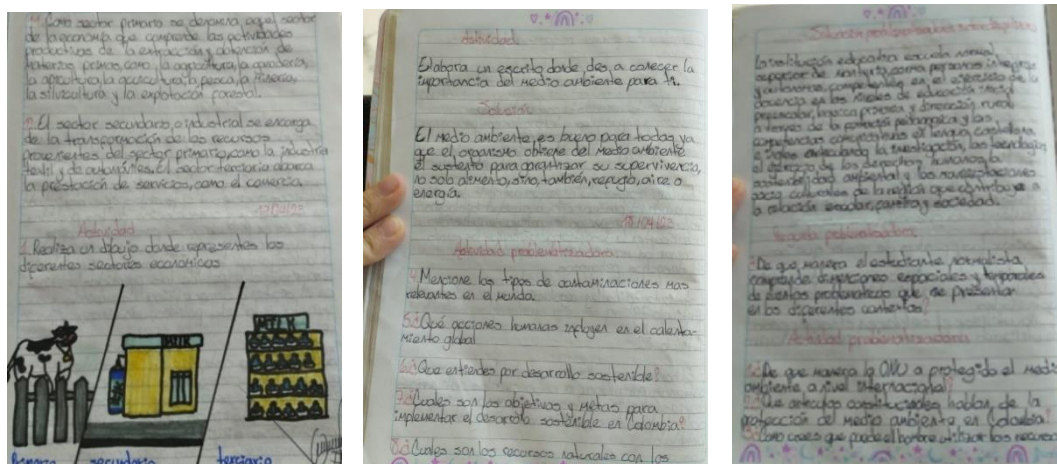
Ahora bien, la interpretación de otros temas, actividades y habilidades nos llevó revisar el cuaderno (2), como un proceso centrado en la ejecución de un conjunto de contenidos o currículo dado por el Estado; en efecto, al observar y revisar lo que sucede en el aula, depende de las relaciones y dimensiones conexos con la enseñanza bajo un contexto de intereses que intervienen y le dan un sentido subjetivo y único a cada clase. Este ejercicio facilitó encontrar una serie de hallazgos que orientan el sentido de la selección de los contenidos, las estrategias de comunicación, los materiales y desarrollo práctico de las clases.

Se reafirma que la configuración de las clases está asociada a entender las acciones metodológicas que utilizan los docentes para desarrollar sus prácticas de enseñanza, de allí que al interactuar con los sujetos participantes dentro del trabajo de campo, se identificó el modelo de planeación de la profesora DCS3INS, adscrita al grado 9°, durante el segundo

período (abril-junio 2023), la cual abordó pregunta problematizadora interdisciplinaria: *¿De qué manera el estudiante normalista comprende dimensiones espaciales y temporales de eventos problemáticos que se presentan en los diferentes contextos?* Se trabajó el EBC “Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia” y el DBA “*Analiza los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en Colombia en el siglo XIX y su impacto en la vida de los habitantes del país.* En el Plan de área, esta consignado el tema: “*Biodiversidad en Colombia*” con los subtemas *Uso de los suelos en Colombia*; Actividades del sector primario: Ganadería, pesca, agricultura; problemas del sector agropecuario).

Un primer hallazgo en la revisión del tema registrado en el cuaderno, ha sido establecer cómo la enseñanza de la geografía se vuelve significativa en la medida que el docente motiva la *formación ciudadana integral* de los estudiantes, entendiendo y reconociendo que el tema requiere de la organización y secuenciación responsable, coherente mediada por una progresión del manejo de los conceptos y contenidos, a través de una ruta didáctica que implica el análisis crítico de los problemas, involucrando a los estudiantes en buscar y proponer alternativas hacia la emancipación y construcción de una sociedad comprometida con su autodesarrollo; es decir, formar para el conocer, saber hacer y el ser, en medio de las complejidades que se encuentran en su entorno social. El MEN (2004), en la definición de los EBC, reconoce las características individuales o ritmos de aprendizaje que tienen cada uno de los sujetos define el compromiso del docente por consolidar acciones y actos enmarcados a dar respuestas a estas necesidades. En la figura 24, se muestra la importancia que tiene la organización, planeación y desarrollo de la clase, en el cumplimiento del currículo prescrito (Ver cuaderno 2).

Figura 24: Evidencias cuaderno 2: Componente desarrollo de las actividades cumplimiento de la pregunta problematizadora



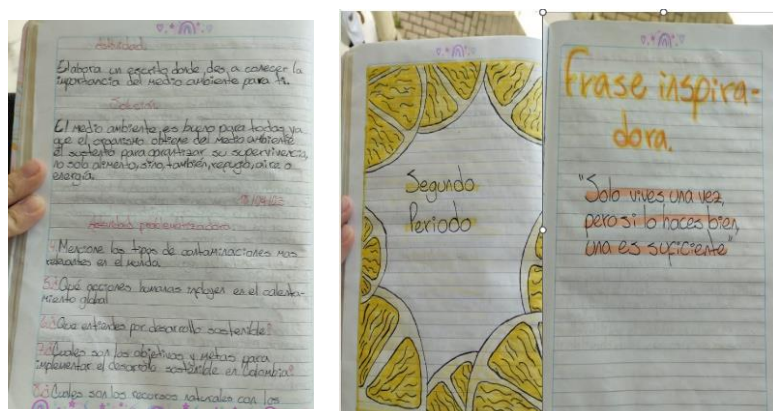
Fuente: Cuadernos IENSM, 2023.

En el cuaderno 2, se analiza y evidencia el desarrollo de actividades y contenidos enfocado a comprender por parte de los estudiantes “*Me reconozco como ser social e histórico miembro de un país con diversas etnias y culturas con un legado que genera identidad nacional*”, como también acciones enfocadas a “*reconocer la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación*”. El docente es un facilitador o guía, quien elabora, diseña y aplica diferentes estrategias metodológicas que motivan e incentivan al estudiante a reflexionar, pensar, razonar y criticar sobre los temas, conceptos o conocimientos desarrollados en clase.

Al revisar el cuaderno 2, se extraen elementos que reconocen cómo los docentes reproducen el currículo oficial y el compromiso institucional, pero a la vez surgen voces críticas de resistencia que rechazan la idea de la escuela como espacio instrumental del Estado. En este sentido se expone la forma como se organizó la información y desarrollo de las actividades por parte del estudiante seleccionado. En cuanto caso (Cuaderno 2), se propone dar cuenta ¿De qué manera el estudiante normalista comprende dimensiones espaciales y temporales de eventos problemáticos que se presentan en los diferentes contextos?

En efecto, el cuaderno 2 demuestra la articulación de actividades centradas en garantizar el cumplimiento de las competencias del área, entendiendo el trabajo y tarea de encauzar la educación y formación como una respuesta a las demandas del sistema, teniendo presente que los temas y actividades tratados en el desarrollo de las clases. El docente cumple su función por desarrollar contenidos que fomenten la comprensión de la diversidad cultural, transformación de recursos, bienes y servicios, desarrollando habilidades y competencias específicas consecuentes con los estándares establecidos en el grado 9, (Ver registro clase figura 25 A y 25 B).

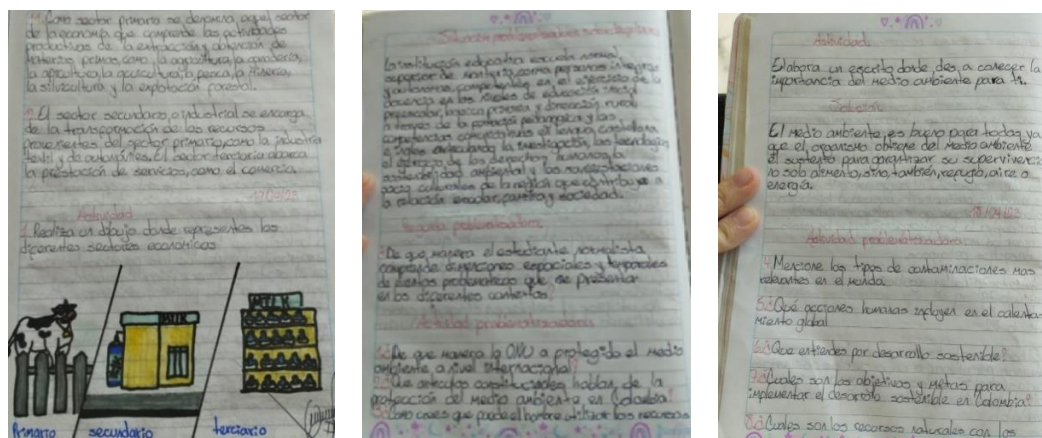
Figura 25 A. Componente de la planeación y alineación de los EBC, DBA.



Fuente: Cuadernos IENSM, 2023

El desarrollo de las actividades infiere que el docente tiene presente el DBA, “*Analiza los cambios sociales, políticos, económicos y culturales en Colombia en el siglo XIX y su impacto en la vida de los habitantes del país*”, en donde el docente implementa técnicas grupales centradas en afianzar el trabajo en equipo, desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas generando espacios y procesos de organización y autorregulación de los aprendizajes en los estudiantes; de esta forma se valora el trabajo del docente al implementar acciones pensadas en aportar opciones desde su propuesta pedagógica, hacia la búsqueda de una enseñanza más significativo para la vida los jóvenes de la sociedad (Litwin, 2012). (Ver evidencias cuaderno 3 figura 25B).

Figura 25 B. Componente desarrollo de las actividades cumplimiento de la pregunta problematizadora



Fuente: Cuadernos IENSM, 2023

El docente al planear la clase en función de los DBA reafirma la tesis de Bourdieu (1996), al considerar la escuela como un referente del sistema que no es neutro y objetivo, puesto que al estar sometida a las relaciones de poder y reproducción social no es neutra y tiende a mantener y legitimar ese modelo de exclusión. En efecto, el cuaderno revisado demuestra como este es un dispositivo de control en donde el alumno deja consignado la evidencia de los contenidos desarrollados e implementados por el docente, y deben ir en concordancia con lo expuesto en el EBC, los DBA y las mallas curriculares de la institución, soportadas en la UDI del período correspondiente, desarrollando actividades orientadas a resolver una actividad problematizadora, relacionada con la protección internacional del medio ambiente, normas que hablan de protección del medio ambiente en Colombia, y uso responsable de recursos naturales.

Otro hallazgo de importancia observado en la revisión del cuaderno 3, y al relacionarla con las observaciones de las clases, las acciones realizadas están soportadas por las actividades metodológicas, recursos y materiales didácticos que se utilizan en el desarrollo de las clases. Se reconoce en este grado las experiencias, relatos e interacción cotidiana que retroalimenta la forma de apreciar y valorar los contenidos expuestos en la enseñanza de los contenidos geográficos. Los temas y problemas tratados se vuelven

relevantes y significativos esta tipología de clases van de acuerdo con el modelo pedagógico y se caracteriza por comprender las problemáticas cotidianas asociadas al contexto. Un ejercicio significativo del tema responde a la búsqueda de acción encaminada a formar estudiantes críticos, para que utilicen sus conocimientos para resolver sus problemas locales frente a los desafíos para vivir en paz y en democracia.

Ahora bien, la revisión del Cuaderno 3, demuestra que el contenido que se expone a través de descripciones teóricas y conceptuales están relacionadas con los DBA del grado, en especial, desarrollando la competencia “*Describe las principales características físicas de los diversos ecosistemas*”, evidenciándose temas imágenes y conceptos que registran los los estudiantes para comprender los componentes presentes en el territorio local, regional y nacional. En el contexto nacional y local existen ejemplos y temas que se pueden evidenciar en las actividades que implementan el docente durante el desarrollo de la clase y se registran en el cuaderno analizado.

Las actividades plasmadas en el cuaderno están enmarcadas en dar respuestas a la pregunta problematizadora planteada en el plan de clase; el docente planea diferentes actividades que promueven el manejo de los contenidos orientados a la elaboración de un escrito sobre el tema. Este ejercicio parte de una serie de tópicos que se deben registrar en el cuaderno”. Además de la descripción y posición asumida por el estudiante, se realizan dibujos e ilustraciones permitiendo relacionar los conceptos y enfoques con problemas que se identifican en el contexto, como también la búsqueda de diferentes estrategias que le den sentido al manejo, apropiación y desarrollo de los temas.

Es importante resaltar que las prácticas de enseñanza marcan el rol del docente, y ese conjunto de acciones que desarrolla en el aula orientadas a fortalecer el aprendizaje, hacen que se plasmen en el cuaderno (4), plasmándose el cumplimiento de ese principio, igualmente se materializa la relación *maestro-conocimientos-estudiante*, como espacio de dialogo y retroalimentación que recoge la capacidad del alumno en sistematizar las actividades en el cuaderno de una forma ordenada y didáctica.

En efecto, la revisión del Cuaderno 4, hay un sentido de responsabilidad y compromiso ético del docente por cumplir con sus funciones, teniendo presente que las actividades que se exponen en el plan de área se ejecutan en cada período académico; están asumidas por parte de la docente como un compromiso con la coordinación del área de ciencias sociales y la coordinación académica de la IENSM. El desarrollo de los temas reconoce que los contenidos se organizan en torno a tres ejes temáticos: *el espacio, el tiempo y la sociedad*. Estas dimensiones se trabajaron abordando los aspectos geográficos, históricos y socioculturales de la realidad social, así como las interrelaciones e implicaciones, vistas desde su cotidianidad.

Las evidencias referenciadas en el Cuaderno 4, demuestran que los contenidos y actividades que juegan un papel en el seguimiento al desempeño del estudiante después de las clases; además exponen un marco de ideas, conceptos, e imágenes tendientes a consolidar resultados de aprendizajes que apuntan a la formación del ser, consolidando habilidades y estrategias didácticas para fomentar valores y las normas sociales sobre la apropiación y relevancia que tiene el conocimiento geográfico y social. La sociología de la educación nos ofrece una reflexión teórica para realizar una visión crítica y reflexiva sobre el papel de la escuela como agente socializador y como espacio de aprendizaje aportando insumos teórico prácticos para interpretar lo sucedido en las clases, y en conjunto con los profesores con la reflexión grupal del proceso se concluye que es una actividad recurrente durante todo el año.

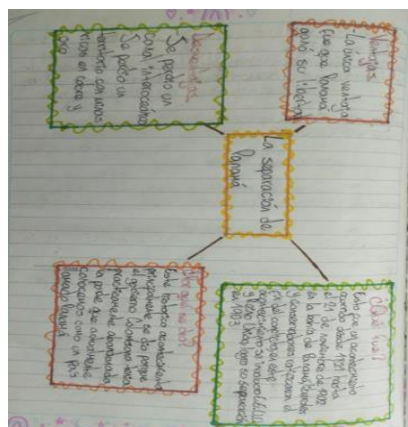
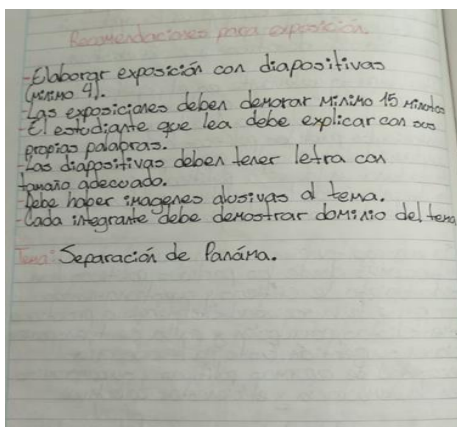
Se debe reconocer y resaltar que la observación de las clases, al igual que la revisión de los cuadernos aportan miradas en conjunto para verificar el desarrollo del currículo en acción, escenario de trabajo que está sujeto a una serie de procesos que se identifican en el currículo realizado; y los resultados obtenidos en la realización del grupo focal realizado con el equipo docente denotan la trazabilidad del proceso y con ello, la emergencia de rasgos significativos de las actividades desarrolladas en la clase, demostrándose que la planeación y ejecución del trabajo, se manifiesta en una serie de decisiones, ideas, pensamientos y acciones prácticas que a través de materiales y recursos didácticos que entran a disposición del interés del estudiante (Camilloni, 2007).

La revisión de los cuadernos escolares permite evidenciar con la participación de los docentes en los grupos focales que esta herramienta didáctica expone elementos que describen y caracterizan las prácticas de enseñanza, en especial evaluar las acciones planeadas que demuestran el compromiso y responsabilidades de las decisiones tomadas para el cumplimiento de los temas, actividades y recursos expuestos en el plan de área y de clases; propuesto en los documentos oficiales. De esta forma se reafirma que las prácticas de enseñanza dan cuenta de una aproximación para evaluar los aspectos que emergen del acto de enseñar como un soporte que nace del observar y que se hace necesario hacer visible y adquieren sentido en el contexto de lo que hace el docente (Litwin, 2012).

El trabajo desarrollado en el aula como se expuso anteriormente resalta la responsabilidad que tiene el acto de enseñar y cómo desde cada una de las clases surgen o emergen nuevas categorías que se toman como referencias para mejorar continuamente el trenzado y alienación existente y recurrente durante la clase entre el saber disciplinar, la metodología utilizada y lo aprendido por el estudiante. Los docentes reconocen que la experiencia es un insumo para tomar las decisiones que generen de manera espontánea las condiciones ideales para que este propósito se cumpla integralmente en el grupo.

La búsqueda de estrategias que favorezcan el aprendizaje significativo demuestra en el cuaderno (4) el diálogo del saber sabio y el saber aprendido desde una mirada gráfica, en donde se resume y esquematiza el tema y los contenidos a través de un esquema conceptual (mapa conceptual). Estas se complementaron con la realización de exposiciones, elaboración de escritos y mapas conceptuales que se registraron en los cuadernos. (Ver figura 26 cuaderno 4)

Figura 26: Actividad de aprendizaje con mapas conceptuales



Fuente: Cuaderno IENSM, 2023

Como se aprecia en la revisión del cuaderno anterior, emergen elementos en común desde las actividades propuestas en el plan de clase, el desarrollo de actividades utilizando esquemas expone el interés por generar capacidad de síntesis y creatividad para que los estudiantes tengan un dominio del tema, promueven la búsqueda de elementos representativos de las lecturas y exponer didácticamente en mapas conceptuales su propio aprendizaje. Esta actividad brinda la oportunidad al docente de identificar las capacidades que tienen los estudiantes por desarrollar habilidades y destrezas para describir y exponer desde su mirada reflexiva una opción pedagógica y didáctica por sintetizar, resumir y ser creativos y no buscar la memorización de los contenidos que se enseña, demostrando que el aprendizaje significativo de los contenidos y conocimientos geográficos y sociales, es variado mediante ambientes pedagógicos integrales (MEN, 2017).

Un hallazgo de interés en la revisión del cuaderno 4, expone la forma como se resume el debate sobre los temas desarrollados, a través de una mesa redonda donde se socializaron los temas que trabajados en el tercer período. Con la reflexión de la actividad reconoce que los docentes con vocación de enseñanza reconstruyen sus propias narrativas con la ayuda del grupo y estudiantes que aportan miradas críticas para responder a las complejas exigencias de la escuela contemporánea. Esta tendencia demanda el interés del docente por aprender haciendo, empleando recursos didácticos variados y motivadores, como las TIC, los medios de comunicación utilizando y seleccionado videos que ayudan a comprender los temas tratados. Seguidamente la docente, hace de la clase un proceso de evaluación continuo

revisando y controlando el cumplimiento de consignar en los cuadernos las temáticas vistas; sobre ellos hace observaciones escritas y verbales, proporcionando una retroalimentación para ayudar al estudiante a mejorar la comprensión, apropiación y motivación en cada una de las actividades implementadas.

Este proceso de adoctrinamiento induce al docente a cumplir con la tarea que tiene la escuela moderna y el educador por encauzar al sujeto a estudiar y afianzar el modelo cultural capitalista, requiriendo de un mayor compromiso por desarrollar destrezas y competencias que permitan entender la importancia de la educación geográfica para estudiar y actuar en los problemas en su entorno social y espacial.

Con la expresión y apreciación de los docentes participantes se hizo una generalización al reconocer que el cuaderno es la memoria de las prácticas de enseñanza sobre la cual se recoge y evalúa continuamente el desarrollo de los contenidos y los resultados de los propósitos de enseñar y aprender la geografía escolar en la formación ciudadana en las aulas escolares, aportando elementos en la comprensión de los problemas a escala global, regional y local. Se hace una evaluación sobre las ventajas y desventajas que tienen las actividades que se desarrollan en cada uno de los períodos de acuerdo con los temas y resultados de aprendizaje que se esperan alcanzar, tarea que induce al docente a recurrir a la búsqueda y utilización de diferentes recursos didácticos que garanticen la resignificación de la enseñanza tradicional.

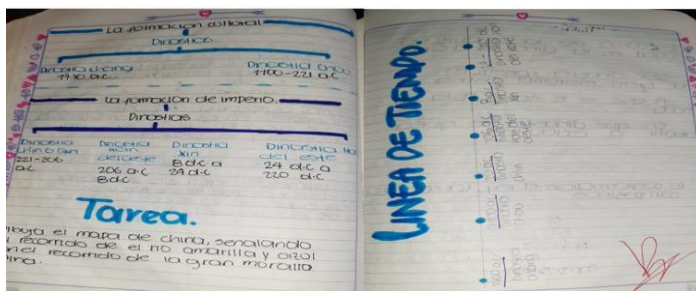
Ahora bien, el sentido de la organización que requiere las prácticas de enseñanza tiene como escenario de reflexión el cuaderno 5, facilitando la posibilidad de realizar una comprensión de las competencias prácticas que alcanzan los estudiantes al afianzar el aprendizaje de los contenidos disciplinares mediado con el enfoque del aprendizaje situado. Se reconoce que la planificación de la clase requiere de un recursos y actividades pensadas en hacer lectura del espacio y territorio local, orientando la clase con objetivos claros de aprendizaje y procesos de evaluación coherentes, consolidan una buena enseñanza.

Se aprecia en el cuaderno 5, cómo una buena planeación direcciona al docente a identificar el o los recursos adecuados para el logro del aprendizaje, organizar y administrar adecuadamente el tiempo y cómo las tareas consolidan un entorno de aprendizaje adecuado y equilibrado. Los docentes participantes reconocen que el desarrollo de las actividades de exploración y trabajo en casa (comprensión del entorno), favorece la contextualización y compromiso ciudadano con las necesidades individuales y colectivas.

La enseñanza de la geografía requiere poder adquirir una conciencia social sobre los fenómenos que ocurren en el espacio, y desde allí poder integrar la categoría tiempo, para entender y evocar la reconstrucción de los temas, situaciones y hechos que son relevantes en el desarrollo y evolución de la humanidad, el territorio nacional, el cambio en el paisaje urbano y rural, el proceso de urbanización y desarrollo demográfico entre otras variables. El grupo de docente reconocen que la estrategia didáctica de elaborar líneas de tiempo se utiliza para entender de manera visual un hecho, al igual que los mapas cumplen una función de ubicar y reconocer hechos, situaciones y personajes que intervienen en los temas abordados.

Es una actividad que se puede realizar de manera individual o grupal, asignado diferentes roles de trabajo en el desarrollo, presentación y explicación del tema; es una clase que debe ser planeada para explicar la forma en que se deben identificar las ideas y los conectores que ayudan a organizar su explicación. El docente considera desde su experiencia que la construcción de una línea de tiempo ubica a los estudiantes a comprender el fenómeno de una forma bidimensional (espacio/tiempo), por lo que se convierte en un instrumento clave para lograr una buena enseñanza y entender el tema de la integración del área de las ciencias sociales, En figura 27 (Cuaderno 5), se expone la evidencia e importancia didáctica que tiene esta actividad.

Figura 27: Actividad de aprendizaje con líneas de tiempo



Fuente: Cuadernos INENSM, 2023

El ejercicio anterior, permite al estudiante desarrollar la imaginación, el espíritu y la capacidad creadora, en dónde él toma los contenidos, los organiza y expone su sentir y pensar propio, organizando y presentando las ideas que identificó en el tema o lectura asignada, de manera libre los organiza y esquematiza de acuerdo con su entendimiento e interés por el tema. Su nivel de inteligencia y capacidad razonamiento se centra en la comprensión y la invención de un esquema que refleja como lo asimiló y la forma cómo la puede explicar, a partir de sus intereses y expectativas.

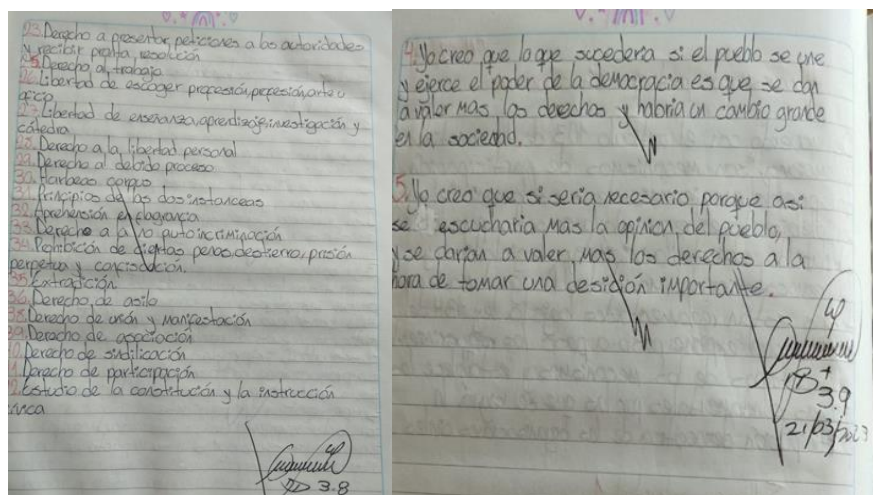
La revisión de esta actividad demuestra que los EBC y los DBA, inducen al docente a realizar acciones de pensamiento y de producción concretas; especialmente, en la utilización del conocimiento para contribuir en la construcción de un modelo de sociedad, justo, democrático y participativo con un manejo coherente de los conocimientos y condiciones de aprendizaje que garanticen la apropiación y comprensión de la integración de las distintas disciplinas sociales, afianzando las: *relaciones de la historia y la cultura; espaciales y ambientales* bajo el contexto socio espacial del entorno escolar.

En relación con lo anterior, la enseñanza y aprendizaje del saber geográfico desde la mirada integradora, se aborda el interés por afianzar el desarrollo del pensamiento social, la formación de un ciudadano comprometido con su entorno (Santiesteban, 2009). Se debe recordar que en los cuadernos predominan actividades, que van más allá de la presentación de contenidos, en donde el pensamiento social se logra contextualizando los contenidos, comprensión, análisis y la capacidad de síntesis con actividades como líneas de tiempo,

utilización de imágenes, mapas conceptuales, dibujos, sopas de letras, que acompañan la explicación del tema (Sanchidrián & Gallego, 2009).

En la revisión de los cuadernos se aprecia la presencia de elementos de supervisión y evaluación como mecanismo de control de las actividades de enseñanza y aprendizaje realizados en las clases, como son la transcripción y registro de los conceptos que orientan la enseñanza y aprendizaje, dibujos, mapas, talleres entre otros. De acuerdo con las orientaciones del sistema de evaluación aprobado por la IENSM, el cuaderno es objeto de evaluación para la verificar el desempeño, resultados de aprendizaje y evidencias que soportan su apropiación dentro de la escuela y en casa (Ver figura 28)

Figura 28: Actividad de evaluación desde el cuaderno.



Fuente: Cuadernos INENSM, 2023

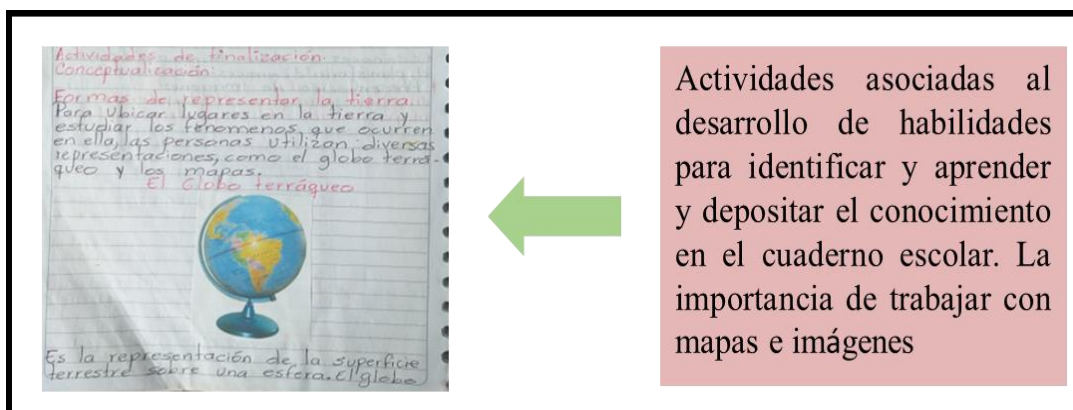
En la imagen anterior, el seguimiento y evaluación de los cuadernos establecen vínculos y cercanías entre el docente, estudiantes y padres de familia, teniendo presente que éste recoge la valoración numérica del cumplimiento y calidad de los informes que realizan los estudiantes. En algunos casos los docentes exponen apreciaciones o sugerencias frente a las actividades evaluadas, para que estas sean constatadas por los padres de familia o académicos; en otros casos se valoran los esfuerzos y avances de los estudiantes en las temáticas que se desarrollan en cada uno de los períodos académicos.

Las actividades descritas han prevalecido en la escuela durante muchas décadas, por lo cual se pueden catalogar como tradicionales o normal de lo que sucede en el aula de clase, y son un producto concreto que pone de manifiesto la alienación entre el currículo oficial - la planeación institucional y la forma cómo llega el saber geográfico al cuaderno, revelando que los resultados de las orientaciones curriculares inciden en la organización, planeación de desarrollo de las prácticas de enseñanza. El cuaderno es un dispositivo de control y verificación del cumplimiento o no de los compromisos que asumen los estudiantes en cada una de las áreas del saber disciplinar; reconociendo cómo se fundamenta en la transmisión y comunicación de la organización de las actividades de aprendizaje (Feixas, 2010).

Las actividades identificadas en la figura 31, reconocen que el cuaderno puede ser utilizado para completar ejercicios, resolver problemas, realizar análisis de casos o desarrollar actividades propuestas por el docente, permitiendo a los estudiantes desarrollar tareas en casa y fortalecer la comprensión de las actividades realizadas en la clase. Se reconoce así que el uso de esta herramienta durante las clases se asume como dispositivo para evaluar el saber enseñado y la transposición didáctica que hace el estudiante de la enseñanza.

En este contexto, los resultados que emergen demuestran que el cuaderno es un instrumento de poder y adoctrinamiento en el aula; así mismo se asume como un recurso didáctico esencial para depositar y sintetizar los temas y contenidos de forma organizada. Esto se demuestra con los ejemplos, figuras, mapas e imágenes que alimentan la creatividad e interés por el aprendizaje de ciertos temas ver la figura 29. Estos son objeto de revisión, retroalimentación y evaluación periódica por parte del docente; identificando el desarrollo de las rutas didácticas que propenden por una educación geográfica comprometida en mejorar la capacidad de los ciudadanos para crear un mundo más justo y sostenible” (Patiño & Buitrago, 2016: 19).

Figura 29: uso de imágenes explicación temas.



Fuente: Cuadernos IENSM, 2023

El grupo focal llegó a considerar la relevancia y pertinencia que tiene los cuadernos escolares es que estos dan fe y reflejan el trabajo que se desarrolla en las aulas, la forma en que se articulan las políticas curriculares y la presencia de actividades significativas que demuestran el sentido que adquieren los contenidos desde las prácticas de enseñanza. Otra conclusión expresada en el trabajo grupal se centra en establecer que los contenidos obedecen a los EBC y DBA, los planes de clase, las tipologías clásicas sobre las formas de enseñar como estilos, formas y el papel del estudiante para asumir los discursos y compromisos pactados en el acto de enseñar y aprender. Se rescata que los contenidos del saber geográfico posibilitan el desarrollo de actividades múltiples dentro y fuera del aula, vinculando los contenidos escolares con el contexto social y espacial

Una mirada integral, crítica y reflexiva del trabajo que hacen los docentes en las aulas escolares, nos lleva a reconocer las posturas que asumen de manera consciente sobre las actividades desarrolladas cotidianamente de su propia práctica. La práctica reflexiva ayuda a apropiarse de las reformas y las orientaciones curriculares que ha emitido el MEN en el área de las ciencias sociales. Los docentes requieren de una apropiación conceptual del saber disciplinar y didáctico, resaltando que el cuaderno mantiene al estudiante comprometido con el cumplimiento de las tareas, a organizar, sistematizar y recordar los contenidos y actividades aprendidas durante el período o tema dentro de la agenda planeada.

Los componentes señalados demuestran el tipo de relación vertical, en donde predomina el poder y la autoridad del docente sobre el alumno, la relación del conocimiento está direccionada por el docente. Así mismo, los estudiantes mejoran la comprensión coherente de los temas, proporcionando ideas, conceptos y problemas con actividades complementarias “tareas”, dirigidas a profundizar o ampliar de manera personal y autónoma actividad trabajada en la clase; en otros casos aplicarlo a situaciones del mundo real.

Desde el punto de vista de la de transposición didáctica, se evidencia el proceso en el cual se transforman los conocimientos teóricos a un nivel accesible y comprensible para los estudiantes, acciones que está marcadas por la experiencia y habilidad del docente para seleccionar los recursos y estrategias pedagógicas que potencien el aprendizaje en los estudiantes de manera efectiva. En este sentido, el cuaderno es un dispositivo esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que los estudiantes utilizan para tomar notas, hacer reflexiones y organizar la información con materiales que le posibiliten la comprensión de los temas tratados en clase.

Un hallazgo que brinda respuesta a los objetivos del proyecto; en especial develar la consolidación del currículo prescrito que soporta las prácticas de enseñanza, permite entender que la práctica de enseñanza realizada en el aula es un acto que está dotado de los significados que el docente le otorga según su propia formación o trayectoria profesional, posición política. El cuaderno es un instrumento de comunicación e interacción entre docentes, estudiantes, acudientes y directivos de la IENSM, en donde se plasman notas y comentarios de avances, dificultades de los estudiantes frente a las consignas diarias y la realización de las actividades de clase. Se establece que la revisión y reflexión sobre los cuadernos, ayudan a mejorar las prácticas enseñanza de las ciencias sociales, de acuerdo con las debilidades identificadas elaborar planes de mejoras que ayuden solucionar las problemáticas identificadas en cada clase, período o desarrollo del año escolar.

El docente posee varias dimensiones representativas de su tipología y de acuerdo con Liliana Sanjurjo, de su práctica emergen categorías marcadas por la ética, en donde el docente no solo está atento al aprendizaje adquirido, sino también del comportamiento de los

estudiantes demostrado a través del clima de respeto que caracteriza el desarrollo de la clase. La autora referenciada expone que los docentes manejan una dimensión técnica enfocada en la transmisión real del saber sabio, y una dimensión epistemológica, de la cual depende la anterior, mostrando que los docentes y estudiantes desarrollen habilidades para manejar y producir conocimientos en el aula.

Se resalta que el cuaderno refleja y evidencia la trazabilidad del saber geográfico, a partir de las acciones que configuran el desarrollo de la clase; sobre la cual emergen reflexiones del desempeño del docente. Es un instrumento de apoyo para la interpretación de la identidad, los sentidos y significados que son captados en las aulas escolares, los cuáles son expresados como mundos de vida presentes como huellas que quedan impregnadas en los cuadernos.

A modo de cierre, se afirma que la trazabilidad del saber geográfico permite exponer cómo los docentes promuevan la alineación política, ética, epistemológica y práctica articulando los LC, EBC y los DBA; tomando decisiones e intenciones sobre los contenidos que deben implementarse en un micro mundo de relaciones y tensiones que marcan la intersubjetividad que son depositadas en los cuadernos, para su reflexión y evaluación como producto de lo que sucede en el mundo del aula de clase.

4.8. El cuaderno como recurso para la reflexión de las prácticas de enseñanza

Los datos que se ha referenciado y analizados en el estudio de los cuadernos escolares facilita rescatar el sentido que tiene la búsqueda de particularidades y subjetividades que ayudan a reconstruir el conocimiento que explica la configuración de las prácticas de enseñanza y la llega del saber geográfico a los cuadernos escolares. En consecuencia, el análisis de los cuadernos se complementa con las observaciones, revisión de documentos relevantes como son normas, reglamentos y fuentes institucionales que proporcionan valiosa información sobre la enseñanza en el aula.

El análisis del cuaderno amplió la comprensión de la trazabilidad de los procesos que configuran la enseñanza de la geografía en la escuela, se trata del análisis de una serie de singularidades en las cuales se exponen escenas y momentos que encarnan la estructura que explica los acontecimientos que inciden en la búsqueda unas prácticas de enseñanzas coherentes y consistentes con las orientaciones curriculares.

La revisión y presentación de los cinco casos expuestos en los cuadernos que se determinaron como unidades o elementos sobre los cuales se desarrolló uno de los objetivos que fue cuidadosamente planificado utilizando técnicas de revisión documental que han sido mencionadas con anterioridad. El trabajo permitió encontrar un mundo de hechos que sintetizan el desarrollo de lo que ocurre en la clase, se identifica y representan la enseñanza de la geografía escolar, a través de un variado conjunto de heterogéneo de situaciones y datos que moldean el registro y la presentación de situaciones que ayudan a interpretar las relaciones de poder entre docente-alumnos, en el planteamiento de actividades y desarrollo de situaciones distintas con materiales y recursos didácticos que favorezcan el aprendizaje.

Cada uno de los fragmentos reflejan situaciones significativas que están asociados con ilustraciones, guías talleres entre otros que reflejan las interacciones de cada clase; por lo tanto, los datos expuestos de cada uno de los cuadernos presentan rasgos diferentes de acuerdo con los sentidos y objetivo propios de cada una de las actividades realizadas en los cuadernos. Los resultados encontrados son objeto de interpretación, para conocer el sentido de la enseñanza como también las actividades que reflejan interés y motivación hacia el aprendizaje significativo.

Se aclara que las prácticas de enseñanza están marcadas por una serie de situaciones o relaciones marcadas entre el formador y los sujetos en formación; sobre el cual Beillerot (1986), expone que enseñar privilegia el eje profesor – saber – alumno; formar, privilegia el eje profesor-alumno-aprender, mientras que aprender privilegia el eje alumno- saber. Estas diferenciaciones hacen de la enseñanza un mundo complejo, un entramado de situaciones e intereses que merecen la reflexión para la búsqueda de una explicación que demuestre el sentido de lo que se hace, como se hace y para que se hace el aula escolar.

Las prácticas de enseñanza son el producto de una construcción sociohistórica en la cual intervienen elementos del currículo oficial, las reformas, políticas y orientaciones que marcan su organización. Se asumen como el ejercicio práctico y profesional que asumen los docentes en cada una de las disciplinas escolares que marcan la identidad y caracterización del perfil del docente en una institución escolar. Para el caso de la enseñanza de la geografía, requiere de una serie de habilidades que van desde el manejo disciplinar de los contenidos, el desarrollo de metodologías y la selección de recursos didácticos propias que faciliten la aplicación de los contenidos en la explicación y solución de los problemas socio espaciales y ambientales de su entorno.

Ahora bien, al comprender las prácticas de enseñanza nos enfocamos a observar y analizar lo que sucede en las aulas escolares que de acuerdo con Alliaud (2017), se debe comprender un conjunto de hechos, relaciones, situaciones y condiciones que desarrollan los grupos de aprendizajes en las aulas escolares. La clase se desarrolla en un ámbito que es grupal, compartiendo una serie de rasgos que la distinguen en un campo específico del saber, la cual puede dar cuenta del grado de cumplimiento de los objetivos y propósitos que se persiguen como también el tipo de vínculo que se puede generar con el conocimiento del valor y sentido didáctico, las diversas posibilidades que pueden desarrollarse para lograr el aprendizaje (Xouto, 2010).

Se entiende así que las prácticas de enseñanza marcan o definen una serie de relaciones entre los maestros y alumnos en la cual se asumen roles y funciones en donde las relaciones de poder existente entre el Estado – escuela- maestro – alumno; y desde allí comprender el sentido que los docentes brindan a los saberes escolares que debe ser apropiado y asimilado por los estudiantes en su proceso de formación ciudadana, teniendo presente que el acceso al saber se da manera directa e indirecta a las aulas; como también reconocer el papel que tiene el docente al generar espacio de dialogo, análisis e interpretación de esos saberes en el contexto de las realidades locales.

Las prácticas de enseñanza analizadas desde la revisión del cuaderno permiten afirmar que estas se conciben como un proceso didáctico y pedagógico con implicaciones

sobre el sentido personal y social, que caracteriza el oficio y arte de enseñar. En el cuaderno se sintetiza el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en las aulas escolares, bajo ciertas condiciones que son únicas brindando un significado al proceso y con ello una identidad propia el docente dentro del colectivo estudiantil.

El ejercicio que desarrollan los docentes observados; y en especial la revisión de los cuadernos recoge todo un corpus de elementos fácticos que al analizarse exponen una serie de particularidades asociados a la forma cómo la institución define un modelo pedagógico que orienta la organización de la forma de planear y elaborar los documentos que soportan el desarrollo de los procesos académicos desde los planes de área y planes de clases. El modelo impacta la organización del currículo escolar, definiendo las pautas para que los docentes apliquen de acuerdo con los objetivos, propósitos y criterios del área y tema desarrollado las estrategias pedagógicas y didácticas que se requieren para cada clase.

La revisión de la gestión de la clase favorece comprender algunas particularidades que representan los actos pedagógicos y didácticos que ocurren en las aulas, los materiales utilizados que favorece la transposición didáctica para la adaptación de los contenidos y temas y problemas geográficos para una enseñanza significativa, identificando y seleccionando los contenidos, metodologías y recursos didácticos que se requieren para una buena relación enseñanza-aprendizaje.

Las aulas escolares son espacios en donde emergen una serie de subjetividades que se evalúan como significativas marcadas por una serie de relaciones entre el Estado-docente-alumno-familia, con cuadernos se generan vínculos centrados fortalecer el compromiso por el aprendizaje, la retroalimentación hacia la búsqueda de hacer un seguimiento al rol y funciones que deben asumir los estudiantes con cada una de las disciplinas escolares, y desde el cuaderno se pueden mejorar y consolidar estos vínculos.

Se reconoce que la resignificación de las prácticas de enseñanza implica la búsqueda alternativas basadas en la innovación y transformación de las actividades tradicionales; los docentes con el ejercicio de reflexión permanente se ven obligados a resolver un sin número

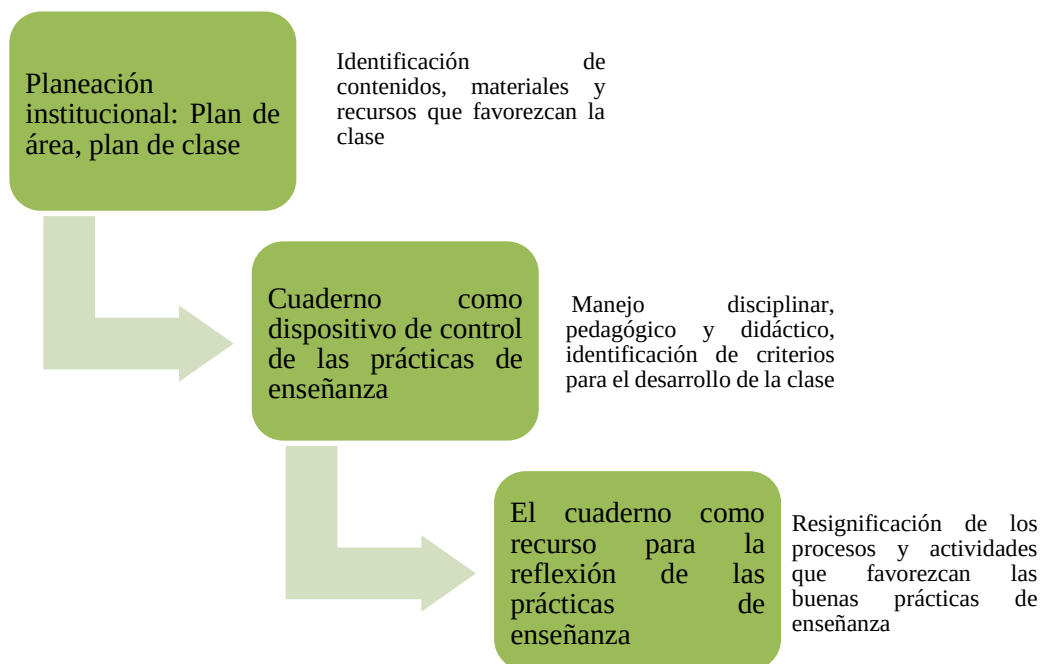
de situaciones complejas y variadas (Perrenoud, 1985). A continuación, se expone un esquema que refleja la importancia que tiene el cuaderno en la reflexión de las prácticas de enseñanza, sobre el cual emergen algunos elementos que emergen de las praxis cotidianas, ver figura 30.

Por otro lado, las prácticas de enseñanza analizadas con la revisión del cuaderno permiten afirmar este oficio se percibe como un proceso didáctico y pedagógico con implicaciones sobre el sentido personal y social, que caracteriza el arte de enseñar. En el cuaderno se sintetiza el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en las aulas escolares, bajo ciertas condiciones que son únicas brindando un significado al proceso con ello una *identidad propia el docente* dentro del colectivo estudiantil.

El ejercicio que desarrollan los docentes observados; y en especial la revisión de los cuadernos recoge todo un corpus de elementos fácticos que al interpretarse exponen una serie de particularidades asociados a la forma cómo la institución define un modelo pedagógico que orienta la organización de la forma de planear y elaborar los documentos que soportan el desarrollo de los procesos académicos desde los planes de área y planes de clases. El modelo impacta la organización del currículo escolar, definiendo las pautas para que los docentes apliquen de acuerdo con los objetivos, propósitos y criterios del área y tema desarrollado las estrategias pedagógicas y didácticas que se requieren para cada clase.

Se reconoce que la resignificación de las prácticas de enseñanza implica la búsqueda alternativas basadas en la innovación y transformación de las prácticas; y con el ejercicio de reflexión permanente se ven obligados a resolver un sin número de situaciones complejas y variadas (Perrenoud, 1985). A continuación, se expone un esquema que refleja la importancia que tiene el cuaderno en la reflexión de las prácticas de enseñanza, sobre el cual emergen algunos elementos que emergen de las praxis cotidianas, ver figura 30.

Figura 30. El cuaderno como recurso para la reflexión de las prácticas de enseñanza



Fuente: Elaboración propia 2023

Se reconoce en la figura expuesta, que las prácticas de enseñanza tienen un rasgo distintivo y de singularidad sobre el cual se pueden establecer pautas para la renovación e innovación de la educación geográfica; abocando que la enseñanza es un proceso amparado por el compromiso de dos personas, una que contiene un dominio más amplio de ciertos conocimientos y habilidades y otra que posee un dominio menor de los mismo (Davini, 2008). Se reafirma que la enseñanza requiere de un docente capaz de manejar conceptual y didáctico del tema, para objetivar y puntualizar sobre el interés centrado en que el estudiante aprenda.

La enseñanza y aprendizaje analizada a partir del seguimiento a los cuadernos escolares, brinda al docente la posibilidad de impulsar un proceso continuo de retroalimentación sobre las debilidades identificadas en la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza, analizando las acciones que realiza el docente desde su cotidianidad con el objetivo de impartir habilidades y destrezas a los estudiantes a partir del diseño de

diferentes actividades y materiales didácticos que se adapten a las necesidades y características de los estudiantes (Steiman, 2018).

Se evidenció así que la configuración de las prácticas de enseñanza está soportada por una serie de etapas y actividades que se consideran fundamentales para lograr el desarrollo del aprendizaje en los estudiantes, para el caso del saber geográfico, los conceptos que se enseñan tienen una relación directa con el contexto en que se encuentran los estudiantes, con las problemáticas sobre las cuales pueden incidir y buscar un compromiso social y emancipatorio, hechos que son evidenciados de manera gráfica con imágenes que se resaltan en los cuadernos.

Así mismo, el cuaderno es un dispositivo que recoge las actividades cotidianas en las instituciones educativas, desde donde se puede diferenciar el saber disciplinar, saber enseñado y el saber aprendido. Sobre este recurso se dejan impregnadas huellas como resultado del diálogo, motivación e interés que se puede despertar por el aprendizaje; así mismo las condiciones bajo las cuales se desarrolla el proceso de enseñanza en el contexto del aula. Ahora bien, el cuaderno permite identificar cómo se enseña, recopilar y reflexionar sobre lo que se hace, como se hace, los recursos y actividades utilizados en una buena práctica de enseñanza.

Un hallazgo de importancia identificado reconoce que la enseñanza de los contenidos geográficos en las aulas de la IENSM es valorados y plasmados en los cuadernos escolares de una forma didáctica a través de imágenes, mapas, dibujos, talleres, cuadros sinópticos, líneas de tiempo, entre otras actividades que resaltan el interés e importancia de la disciplina. La motivación por el aprendizaje de las ciencias sociales se debe entre otros factores, a la importancia cotidiana y relevancia que tienen los temas tratados y la forma didáctica en que son impartidos, mediante recursos y actividades que motivan su interés por aprender de manera significativa.

Los docentes al buscar un sentido práctico para la innovación o resignificación de la enseñanza, la reflexión sobre lo que se hace, cómo se hace como llega el saber al cuaderno;

permite entender que se requiere de un modelo de enseñanza en dónde se identifiquen valorar una serie de saberes conocidos e ignorados, para que los sujetos puedan interactuar en la sociedad y en su vida. En este proceso se hace necesario señalar que el docente a partir de su práctica pedagógica puede dirimir las diferencias entre “el saber ignorado (lo cotidiano) y saber conocido (científico) que, a partir del primero, el docente propone analizar la exploración de las concepciones de los alumnos a propósito de términos de uso cotidiano, que tienen significados diferentes y precisos en el contexto de las teorías científicas” (González-Arizmendi, 218: p. 3).

Lo expuesto hasta el momento permite comprender que la reflexión sobre las prácticas de enseñanza contribuye a la resignificación, bajo el reconocimiento de las fortalezas, debilidades y necesidades del educando durante y después del acto pedagógico. Esa situación caracteriza el enseñar desde las aulas escolares, está llamando a la búsqueda y consolidación de espacios para la integración del sujeto con la vida y la disciplina a la que se dedica, lo obliga resolver problemas socio territoriales en el medio circundante.

Al revisar los cuadernos escolares se parecía una amalgama de situaciones que se trenzan y rompen con los modelos tradicionales, brindando un mejor sentido a la forma de enseñar los saberes y contenidos geográficos a través de esquema, dibujos, mapas, videos, entre otros recursos que fomentan la exploración, reflexión y análisis de problemas del entorno local, regional y global; dejando a un lado los esquemas de memorización, configurando nuevos esquemas o modelos innovadores en la enseñanza de la geografía escolar.

Así entonces, la revisión de los cuadernos permite identificar y reconocer lo que sucede en las escuelas desde las diferentes áreas del saber, revisando las orientaciones de los referentes curriculares, entender la importancia que tienen los conocimientos geográficos para el desarrollo de ciudadanos comprometidos con la transformación social y el mejoramiento de las relaciones del hombre con el medio en que se encuentra; por lo tanto, las prácticas de enseñanza significativas de los contenidos geográficos favorecen la comprensión del mundo vivido y percibido desde la cotidianidad.

A modo de cierre, se afirma que la revisión de los cuadernos es una estrategia de importancia para mejorar el sentido de la educación geográfica y en especial lograr la formación y participación ciudadana en la organización y desarrollo territorial, donde el aula es un escenario para el desarrollo de habilidades y destrezas sobre el ser, hacer y pensar de los estudiantes sobre su espacio, en donde encontramos una variedad de problemas que merecen la atención y compromiso de los ciudadanos en la búsqueda de soluciones coherentes y consistentes.

Cada uno de los cuadernos revisados fueron asumidos y pensados como un entramado que demuestra la trazabilidad del saber geográfico, entre las políticas y orientaciones curriculares que definen el currículo prescrito, y los componentes de planeación y organización de los documentos institucionales de la IENSM que recogen los temas y unidades de trabajo que luego son asumido por el docente como referentes para ser llevado al aula a través de un modelo pedagógico que va más allá de la simple transmisión del conocimiento, generando una reflexión y motivación, utilizando diferentes estrategias metodológicas y didácticas que invitan al estudiante a construir sus propias creencias sobre la importancia y relevancia que tienen los saberes geográficos para comprometerse con la búsqueda y creación de los fundamentos que garanticen un mundo preocupado y comprometido con el otro.

Capítulo V: La consolidación del currículo prescrito en el área de las ciencias sociales en Colombia: 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)

Síntesis

El presente capítulo se centra en uno de los objetivos específicos de la presente tesis doctoral, enfocado en develar la consolidación del currículo prescrito que soporta las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas en Colombia. Se presenta el contexto de la llegada y consolidación de la geografía escolar. Así mismo se describe las reformas educativas y curriculares que soportan la organización y planificación de las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas durante las últimas cuatro décadas como son: Los Lineamientos Curriculares (LC), Estándares Básicos de Competencias (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Desde el año 1976 con el Decreto Ley 088, se propuso que el área de ciencias sociales las asignaturas se trabajaran de manera independiente, luego con la llegada del Decreto 1002 de 1984, se consolidaron como una asignatura llamada ciencias sociales, constitución, política y democracia. Con la llegada de la Ley General 115 de 1994 se propusieron nueve áreas obligatorias entre ellas Ciencias Sociales, y cada escuela la ofrece y organiza de acuerdo con el currículo y su Proyecto Educativo Institucional; y a partir de allí, entender porque los maestros guían sus prácticas de enseñanza, de acuerdo a sus gustos y fortalezas académicas.

5.1. 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 imponiendo 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 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, reconocemos 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 geo histórica 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, nos induce a 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 conocemos 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 catedralicias 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 catedralicias 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 molición 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 a 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 francesa 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 Rucínque (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 (Rucínque, 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 Rucinke, 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 (Rucinke, 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 Antioquia, 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.

5.2. 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 Lucía Zuluaga y Alberto Echeverry (Universidad de Antioquia).

Estos aportes se convierten en un marco referencial de interés para entender la secuencia 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, Echeverry 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 Le Bret (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 geo histórico 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 & Narváez (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 generan 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 disciplinar 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 dónde 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 de 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 la 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 8.

Cuadro 8. 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 dónde los fundamentos pedagógicos se caracterizan por la presencia de modelos instruccionales; en dónde 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.).

Fuente: Elaboración propia, 2022.

El cuadro 8 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.

5.3. La trazabilidad del saber geográfico a partir de la implementación de las reformas curriculares en las ciencias sociales

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.

5.3.1. 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 denominada 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. En este sentido, 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).

Se 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 Bloom, 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 interdisciplinar (Borda 126)

Esta es una de las características relevante que permite dimensionar el sentido de los contenidos, los fundamentos epistemológicos y didácticos de los LC, 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 9) y se exponen a continuación.

Cuadro 9: Ejes generadores de los Licenciados en Ciencias Sociales

EJES GENERADORES DE LOS LC CIENCIAS SOCIALES	
1	La defensa de la condición humana y el respeto por la diversidad
2	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.
3	Hombres y mujeres como guardianes y beneficiarios de la madre tierra
4	Buscar un desarrollo económico sostenible que permita preservar la dignidad humana.
5	Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita.
6	Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos
7	Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos: ciencia, tecnología, medios de comunicación, etc.
8	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 una 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 31). 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 31. 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).

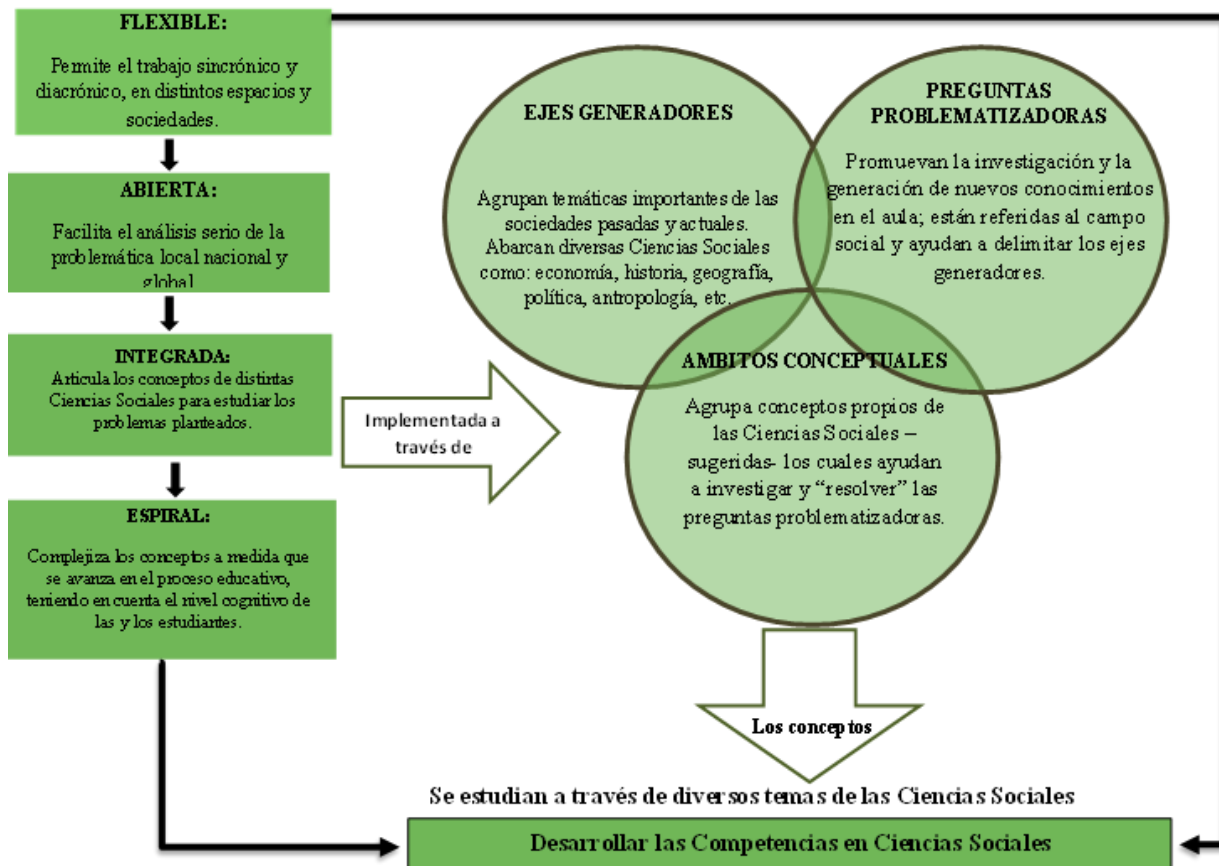
Igualmente, en los LC se exponen los propósitos y finalidades que fomentan la investigación desde el área de las Ciencias Sociales, a través de preguntas problematizadoras,

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 32, 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 problémicas y desarrollo de competencias.

Figura 32. 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:

La introducción de la dimensión histórica podía otorgar a la geografía una posible solución a su existencia como tal, y podría permitirle sobrevivir a los efectos de la fragmentación del conocimiento por especializaciones. La acción del hombre sobre la superficie terrestre, concebida históricamente, posibilitará su imposición sobre ella, y haría también que cada cultura dejará una impronta particular e irrepetible sobre la superficie terrestre (Gurevich, 1995: 16).

Se entiende así, que la inclusión de la perspectiva histórica de los procesos, cambios y ocurrencia de los fenómenos naturales y sociales, tienen una explicación desde los conceptos y contenidos de la disciplina geográfica. En este sentido, la enseñanza de la geografía no sólo permite integrar los contenidos del área de las ciencias sociales, sino que, además el modelo de la multidimensionalidad de la geografía favorece el desarrollo del aprendizaje significativo, implementando el desarrollo de estrategias didácticas para la

ambientales, fundamentan la formación del pensamiento y habilidades de desarrollo geográfico en el contexto contemporáneo.

Las críticas al manejo de lo L.C. 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.

5.3.2. 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) (Ver figura 37).

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

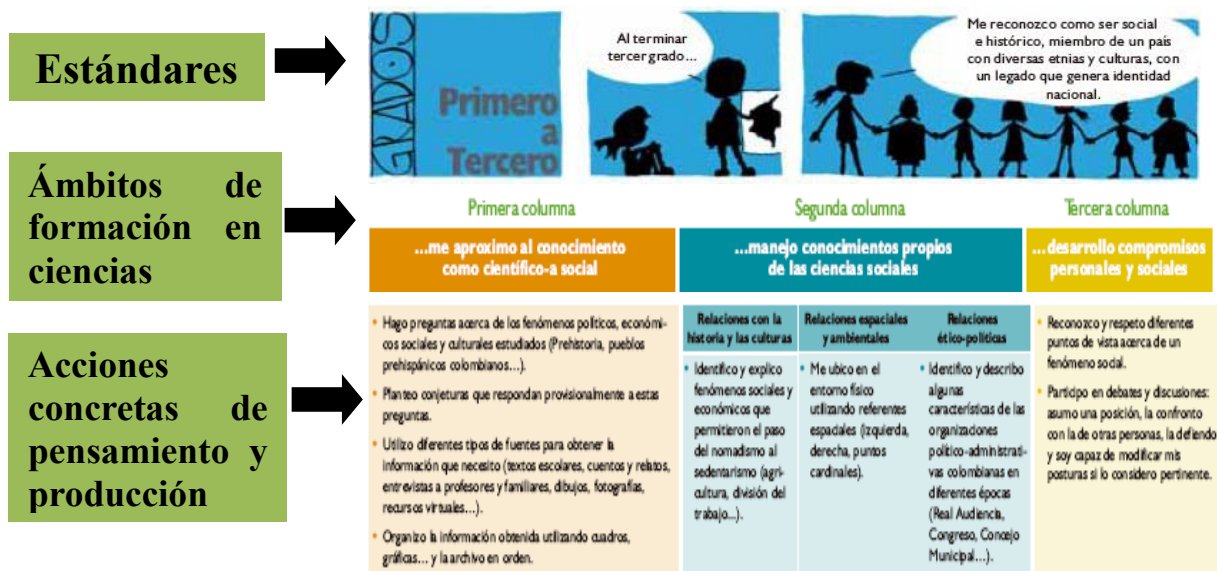
de integrar y articular una serie de procesos orientados en consolidar un entramado orientado en lograr comprender la trazabilidad mostrada en el documentos para la implementación en la búsqueda de una enseñanza consistente de los contenidos en las ciencias sociales, teniendo presente qué:

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 14). 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 35 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 34. 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 35).

Figura 35: organización de los Estándares CS MEN (2006)

Manejo de conocimientos propios de la Ciencias Sociales

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)

Como se observa en la figura 35, 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.

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.

5.3.3. 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 Díaz (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 (Díaz, 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

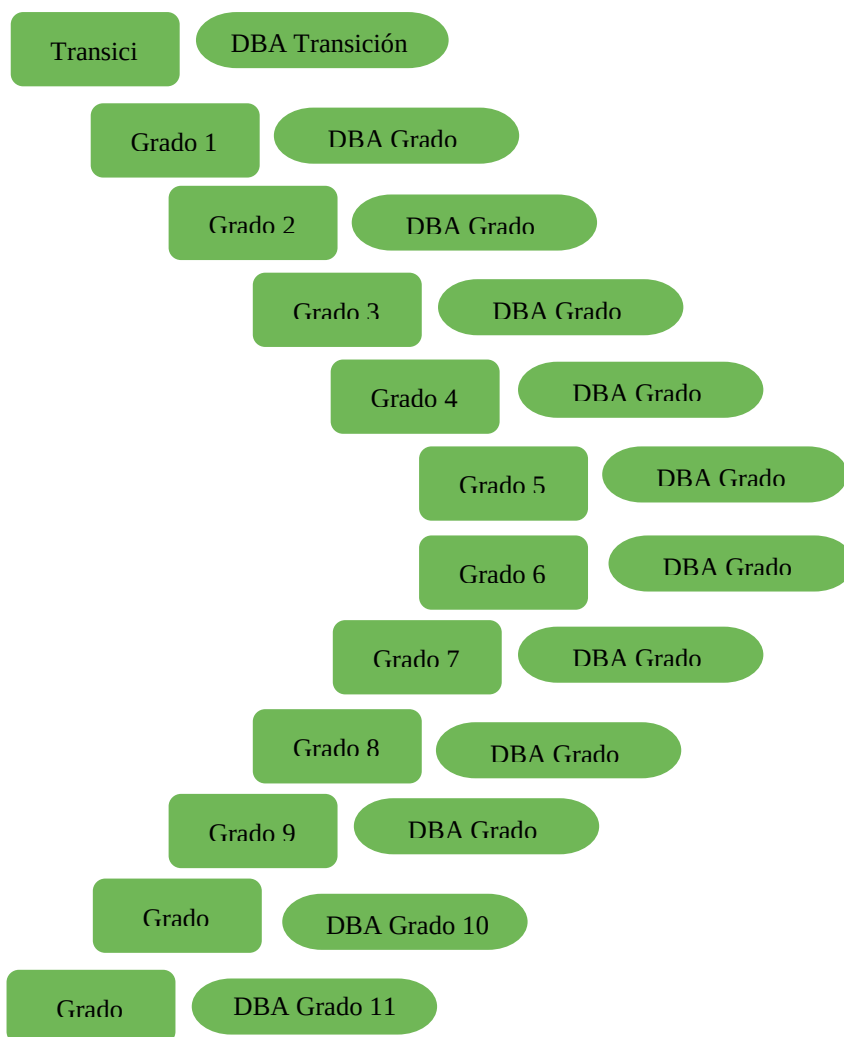
sociales, sobre el cual las instituciones escolares pueden organizar el qué se debe enseñar, el para qué y cómo se puede enseñar.

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 un 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 36.

Figura 36: La trazabilidad de la enseñanza desde la propuesta de los DBA



Fuente; MEN (2017).

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.

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 porque:

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 (Ver cuadro 10).

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 domino 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 teóricos 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 siguiente Capítulo 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 10. 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 de Aprendizajes (2016)	Ley 1874 de 2017
Fundamentos para el manejo de 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.	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 (2021), 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 plantan 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 la reconciliación y la paz de los colombianos.

Capítulo VI: La formación docente en Colombia y la presencia del saber geográfico escolar presente en los programas de Ciencias Sociales.

Síntesis

El desarrollo del presente texto tiene como propósito presentar esta centrado en demostrar como la saber geográfico está presente en la formación docente en Colombia desde los programas de formación aprobados por el MEN. Se reconoce que las reformas implementadas desde los años 80 han impactado el currículo nacional en la formación docente. Se pretende dar cumplimiento a uno de los objetivos propuesto en la investigación, como los es identificar el saber geográfico escolar presente en la formación docente implementado desde el programa de Ciencias Sociales. El capítulo está estructurado en tres partes. En la primera parte expone la presencia de la formación geográfica en Universidades de América Latina, desde los programas de formación docente o en el área de ciencias sociales. Se procese a exponer la importancia y relevancia que tienen la formación docente en Colombia desde los programas de ciencias sociales, analizando la presencia del saber geográfico en seis (6) programas. De allí que uno de los aportes a resaltar es el reconocimiento del sentido del currículo escrito (Programas de Licenciatura en Ciencias Sociales), y con ello establecer la presencia y peso que tiene el saber disciplinar y didáctico desde los procesos de formación docente en las universidades de colombianas.

6.1. El 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 estudias 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 Menen, 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, Rosemberg (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 principios 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 cuadro 11.

Cuadro 11. Universidades con Programas de Licenciatura en Ciencias Sociales.

PAÍS	UNIVERSIDAD	Programa	SITIO WEB
Chile	Pontificia Universidad Católica de Chile	Licenciatura en Ciencias Sociales	https://college.uc.cl/es/licenciatura-en-ciencias-sociales Santiago de Chile, U. (2022). Usach. Retrieved 18 September 2022, from https://www.usach.cl/universidad/documentos-universidad?page=1 Santiago De Chile, U. (2022). Pregrado. Retrieved 18 September 2022, from https://www.usach.cl/programas/pregrado
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. Recuperado el 12 de septiembre del 2022 de http://www.unf.edu.ar/carreras/ Universidad Nacional de la Plata. (2022). Carreras de grado UNLP. Recuperado el 11 de septiembre del 2022 de https://unlp.edu.ar/ensenanza/carreras_de_grado/carreras-de-grado-unlp-10909-15909/ Universidad Nacional de Quilmes. (s.f.). Licenciatura en Ciencias Sociales. Recuperado el 10 de septiembre del 2022 de http://www.unq.edu.ar/carreras/22-licenciatura-en-ciencias-sociales.php Universidad Nacional Tucumán. (s.f.). Carreras por unidad académica. Recuperado el 12 de septiembre del 2022 de http://www.expovirtual.unt.edu.ar/carreras.html Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.) Licenciatura en enseñanza de las Ciencias Sociales para la Educación Secundaria. Recuperado el 10 de septiembre del 2022 de https://unipe.edu.ar/images/phocadownload/planes_oa_2021/lic_ensen%CC%83anza_cs_sociales_educacion_secundaria.pdf Universidad Torcuato Di Tella. (s.f.). Licenciatura en Ciencias sociales. Recuperado el 10 de septiembre del 2022 de https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=9776&id_item_menu=19232
	Universidad de la República Uruguay	Licenciatura en Ciencias Sociales	https://udelar.edu.uy/carrerasinterior/licenciatura-en-ciencias-sociales/
	México IISUABJO Instituto de Investigaciones Sociológicas	Licenciatura en Ciencias Sociales y Desarrollo Regional	http://web.iisuabjo.edu.mx/licenciatura-en-ciencias-sociales-y-desarrollo-regional/
		Licenciatura en Ciencias Sociales y Estudios Políticos	http://web.iisuabjo.edu.mx/licenciatura-en-ciencias-sociales-y-estudios-politicos/
		Licenciatura en Ciencias Sociales y Sociología Rural	http://web.iisuabjo.edu.mx/licenciatura-en-ciencias-sociales-y-sociologia-rural/
	Universidad Autónoma de la Ciudad de México	Licenciatura en Ciencias Sociales	https://www.uacm.edu.mx/Oferta_academica/CHyCS/Licenciaturas/CS
	Universidad Hipócrates	Licenciatura en Ciencias Sociales (Online)	https://www.uhipocrates.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).sitio web https://universidades.cr/universidades/universidad-de-costa-rica-ucr/licenciatura/ensenanza-de-estudios-sociales-y-educacion-civica Universidad estatal a distancia de Costa Rica, 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/270/licenciatura-en-educacion-de-las-ciencias-sociales https://www.inaes.edu.py/index.php/carrera/carreras/carreras-de-grado/270/licenciatura-en-educacion-de-las-ciencias-sociales https://carreras.unibe.edu.py/licenciatura-en-ciencias-sociales.html https://upap.edu.py/carreras/licenciatura-en-ciencias-sociales/ https://biblat.unam.mx/hevila/Estudiosparaguayos/2016/vol34/no1/4.pdf https://www.cursosycarreras.com.py/ciencias-de-la-educacion-concepcion-upap-FO-310904
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

Fuente: Elaboración propia: 2022

Como se aprecia en el cuadro 10, 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).

6.2. 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 Lebrecht

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).

6.2.1. 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 Cuadro 12.

Cuadro 12. 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.

Es importante analizar lo expuesto en la tabla 11, 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.

6.3. 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 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) (Ver Tabla 13).

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 (Ver Tabla 13).

Cuadros 13. 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, 2022.

Las normas expuestas en la Tabla12, 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.

6.4. 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 las 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 (Ver Anexo 1).

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 (Ver Anexo 2 y 3).

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 Díaz – 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,

analíticos 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).

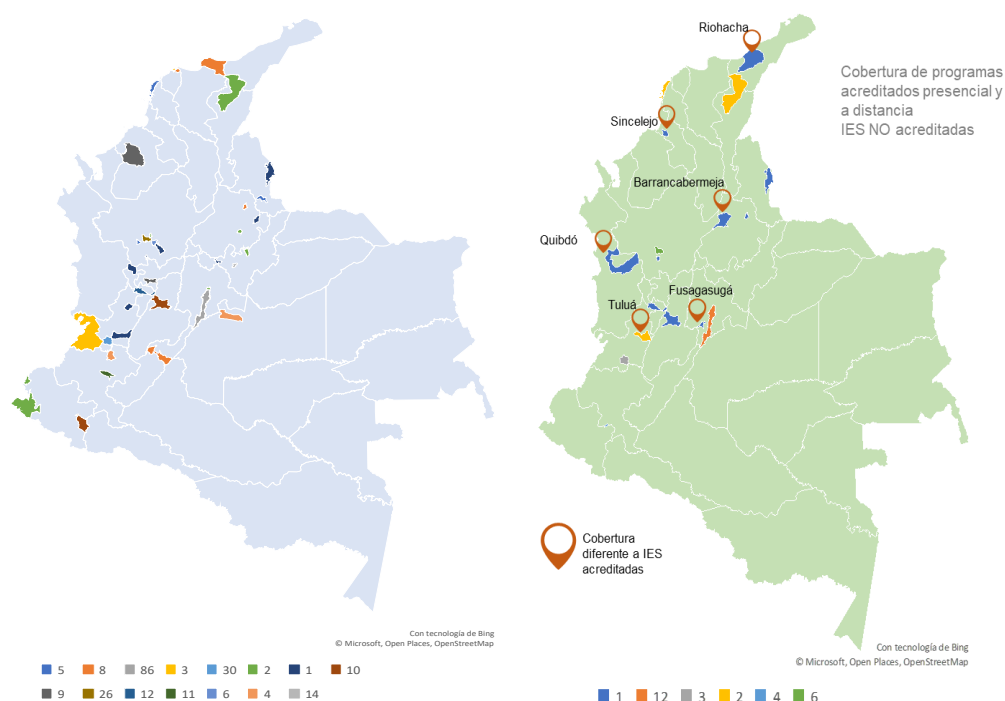
Estos temas para ser enseñado en las aulas requieren de un conocimiento didáctico y pedagógico, por lo tanto, la revisión de los perfiles profesionales en los de LCS, aporta elementos para contrastar y evaluar la forma como se incorporan estas tendencias o componentes conceptuales, pedagógicos y didácticos 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 (Ver tabla 13).

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 13 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 37)

Figura 37: Distribución de los programas de Formación docente en Colombia



Fuente: MEN- SNIES, 2022

Los datos reportados por el SNIES, permite entender que de los Programas registrados en la plataforma del MEN -SNIES (2022), 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.

El anexo 5. *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 (Ver anexo 5), 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.

6.4.1. 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 esta marcada 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.

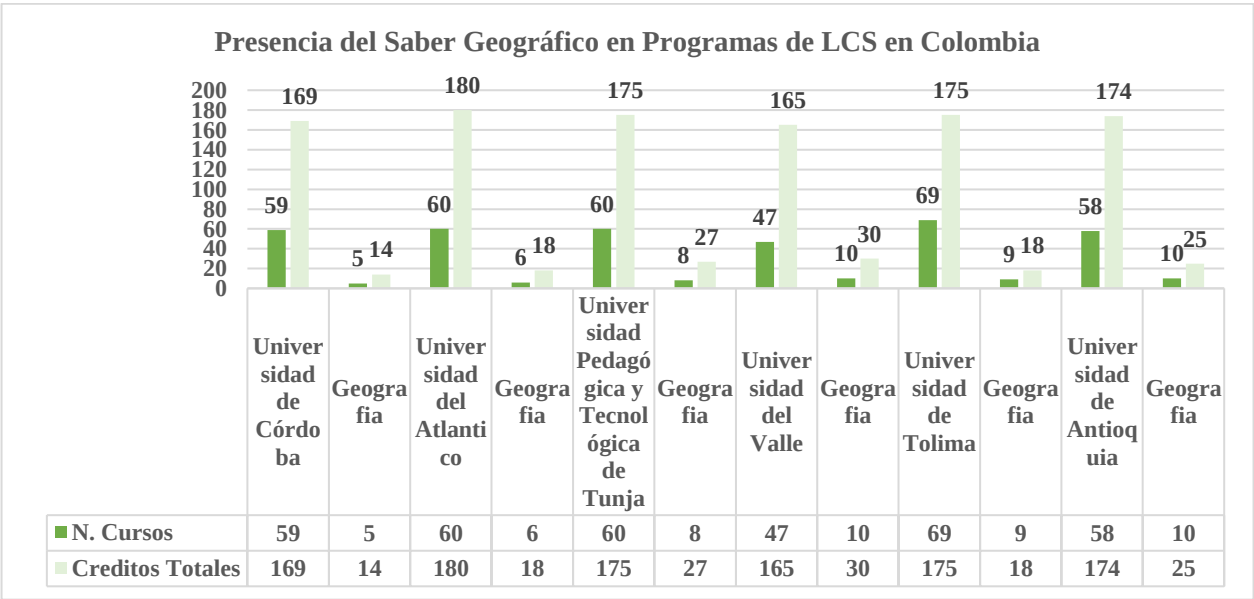
Bajo este contexto se concibe el interés del Estado en el perfil profesional y con ello la importancia por revisar y comparar los programas seleccionados, identificando el número de cursos y créditos en cada uno de los Planes de Estudio. En los seis programas que son representativos de las diferentes 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 (ver figura 38).

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.

Figura 38. Presencia del Saber Geográfico en Programas de LCS en Colombia



Fuente: SNIES, 2022

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-Cadavid (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.

Finalmente, un aporte interesante evidenciado en la figura 18, 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 brindando 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.

6.4.1.1. 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).

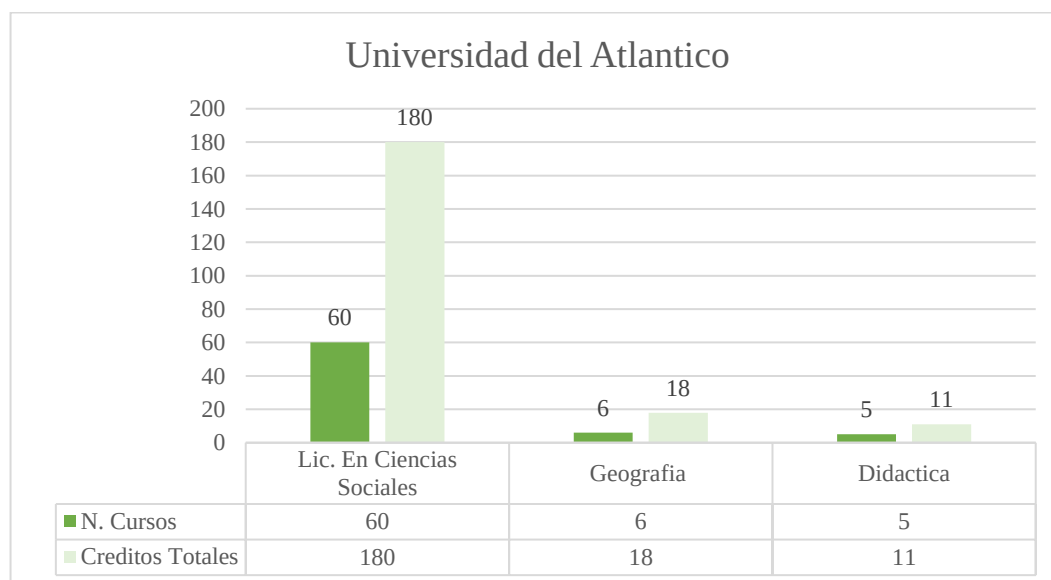
Al respecto, el perfil del Programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, ofertado por la Universidad del Atlántico, aporta elementos que sirven de análisis sobre la estructura y presencia, de la forma como se aborda las disciplinas de la geografía, didáctica y pedagogía, es decir, el enfoque que estructuran 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 (Ver figura 39). Los créditos académicos⁸, 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 39. 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

⁸ 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

dominantes de la geografía como ciencia y las necesidades o demandas presentes en la geografía escolar.

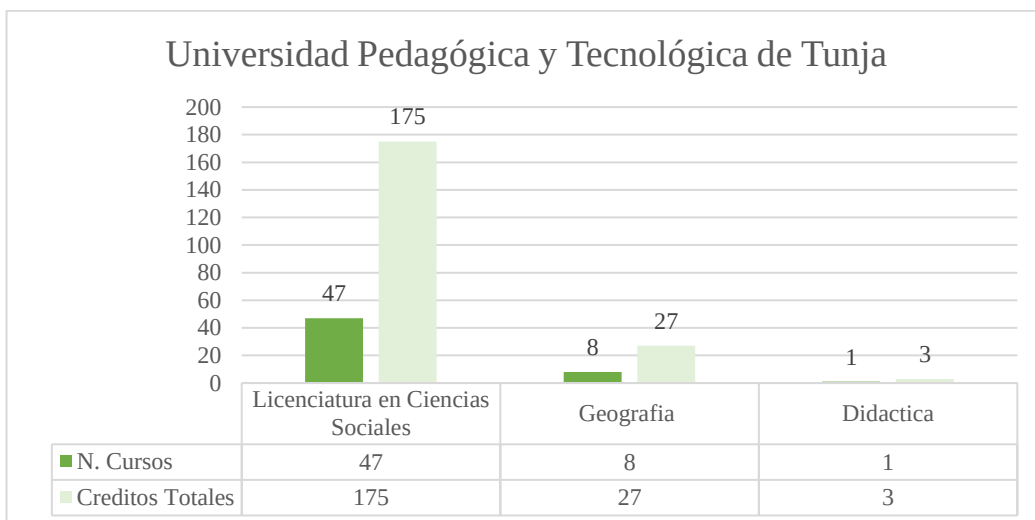
6.4.1.2. Perfil profesional de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

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. (Ver figura 40).

Figura 40. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.



Fuente: Elaboración propia 2021.

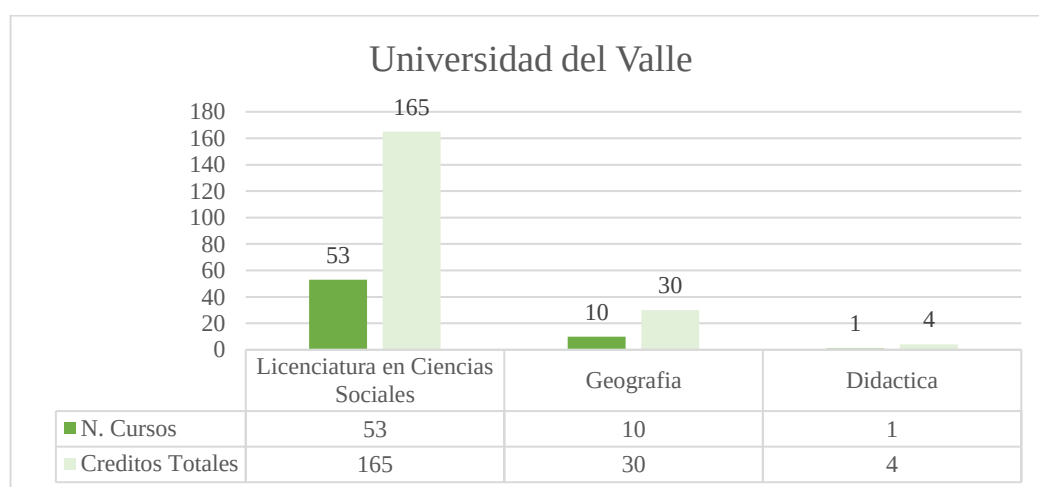
La UPTC, se reconoce como una de las universidades pioneras en Colombia dedicadas a la formación de Licenciados en Ciencias Sociales que le ha dado prioridad y relevancia a la formación geográfica en Colombia, siendo esta institución la que promueve la organización e implementación de la primera Maestría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

6.4.1.3. 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 41).

Figura 41. Universidad del Valle.



Fuente: Elaboración propia 2022.

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.

6.4.1.4. Perfil profesional de la Universidad de Antioquia

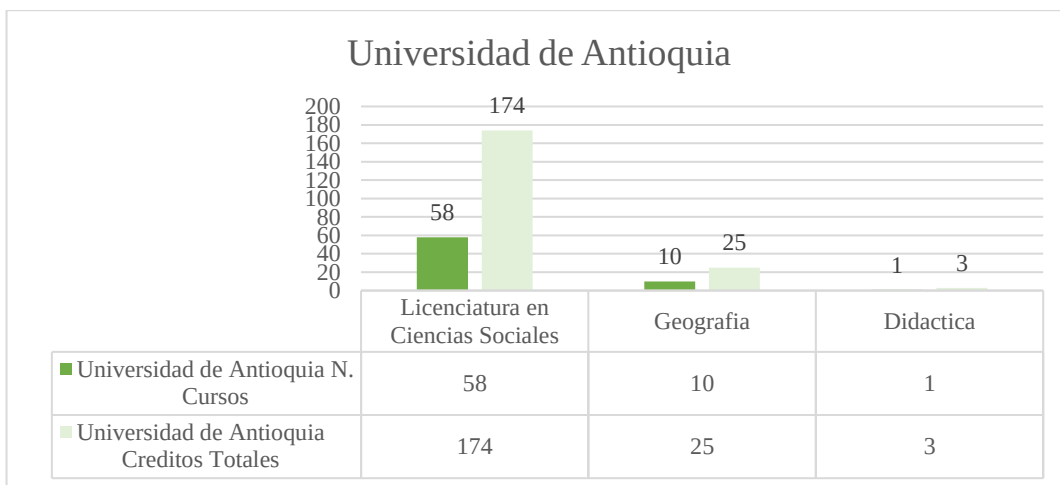
El desarrollo del presente trabajo reconoce que una de las Universidades que han marcado el desarrollo curricular en las políticas educativas y en especial la geografía colombiana, es la Universidad de Antioquia, que surgió en el año 1954, siendo al lado de la Universidad del Valle y la UPTC, como una 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 42)

Figura 42. Universidad de Antioquia.



Fuente: Elaboración propia 2022

En la figura 42 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).

6.4.1.5. Perfil profesional de la Universidad del Tolima

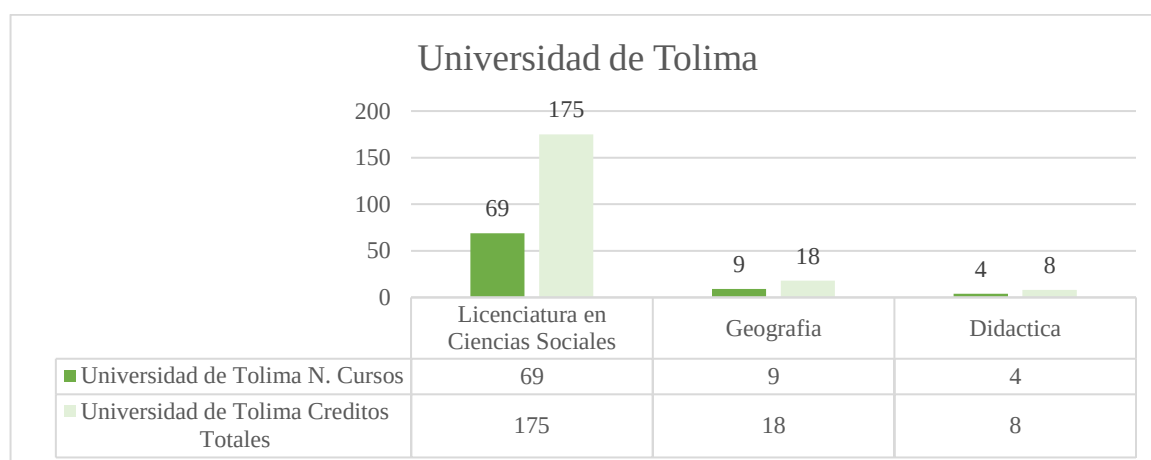
El Programa de licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad del Tolima, es un Programa que ha sufrido una serie de cambios en el marco de las reformas y políticas del MEN; en efecto, en el año 1974 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) aprueba las licenciaturas en Matemáticas y Física; Biología 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 43). 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.

Figura 43. Universidad de Tolima



Fuente: Elaboración propia 2022.

Se identificó en la revisión del plan de estudio de la Universidad del Tolima expuesto en la figura 43, 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.

Finalmente, 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.

Finalmente, 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).

6.5. 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 curriculum: 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. **(Ver Anexo 4).**

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.

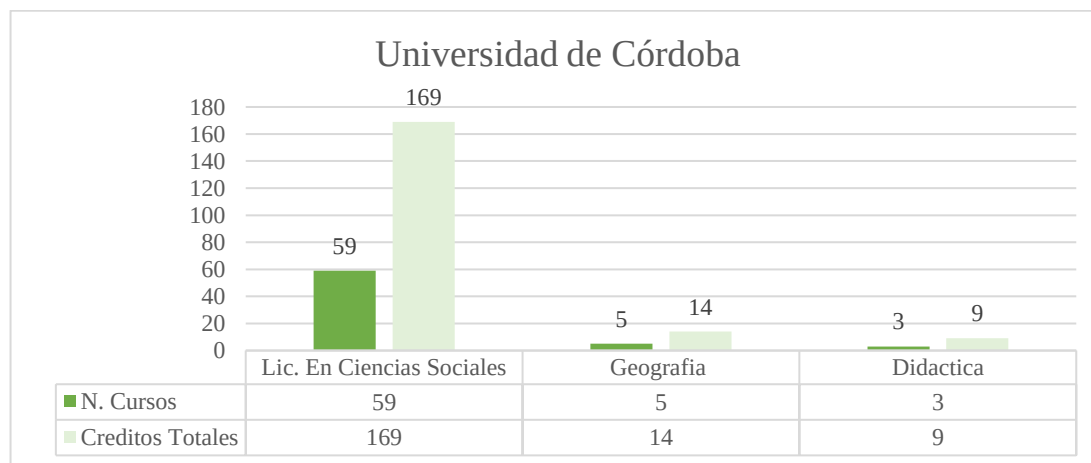
En el cuarto semestre se desarrolla el curso de *paisaje y medio ambiente*, posibilita identificar las características paisajísticas urbanas y rurales, las condiciones biofísicas y con ello la variedad climática, de flora y fauna que caracteriza a Colombia como uno de los países más biodiversos del planeta. 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 44).

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



Fuente: PEP 2020 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 importantes 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:

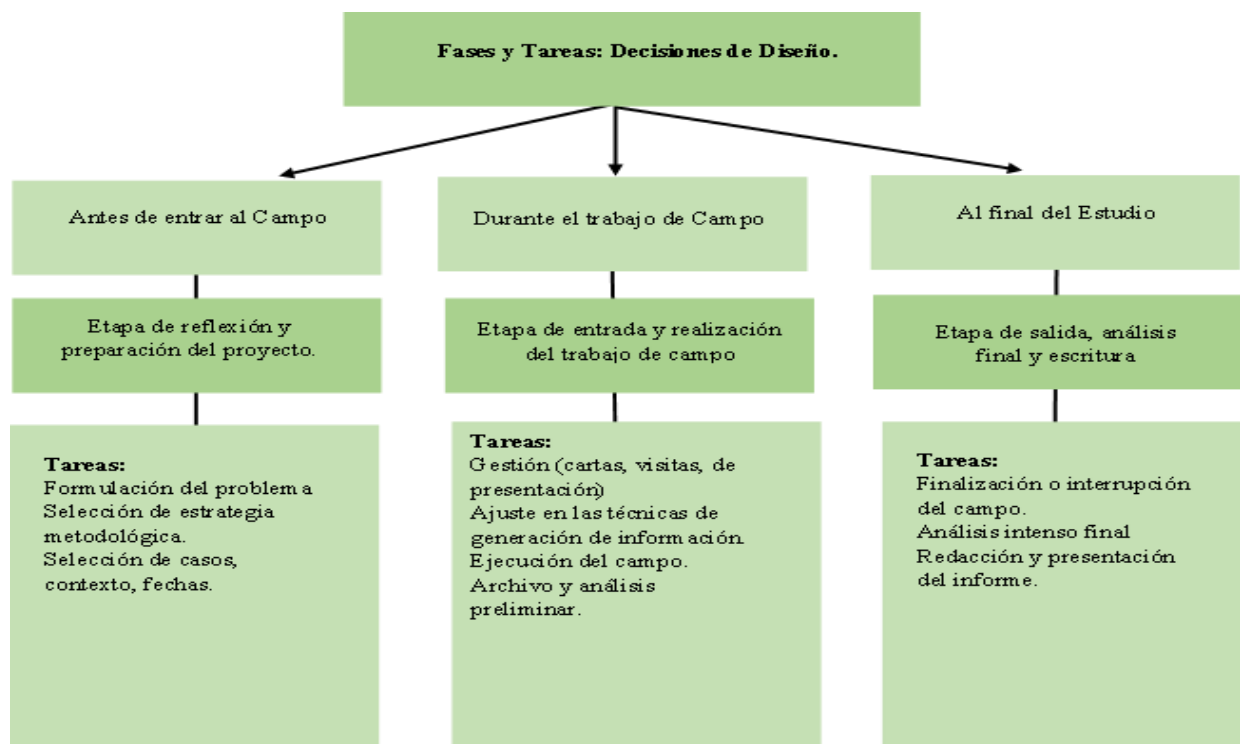
Previo a la entrada en el campo, se requiere realizar la fase de preparar los documentos pertinentes, identificando las estrategias metodológicas o métodos que se requieren o adecuan a los objetivos del trabajo de campo, entre ellos la etnografía, fenomenología, teoría fundamentada, entre otras.

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 45.

Figura 45. Etapas del trabajo de campo en las Ciencias Sociales.



Fuente: PEP, 2020

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 reconocen.

Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones

*“A la manera que el río hace sus propias riberas, así toda idea legítima
hace sus propios caminos y conductos”.*
Ralph Waldo Emerson

Síntesis

La trazabilidad del saber geográfico infiere comprender e interpretar un proceso de indagación y estudio de las prácticas de enseñanza identificando, reconociendo y describiendo algunas categorías que emergen desde la cotidianidad, observando cómo el docente debe asumir un compromiso individual y colectivo marcado por una serie de intereses políticos, ideológicos y éticos sobre los cuales se soportan las decisiones tomadas en la organización, planeación y desarrollo de las prácticas de enseñanza de manera coherente con las orientaciones expuestas en el currículo prescrito, las directrices institucionales, que marcan un sentido al manejo del saber disciplinar, los problemas del contexto y el interés de los sujetos por aprender y aplicar los conocimientos geográficos en el marco de las realidades socio educativas.

Se reconoce a través del enfoque fenomenológico la posibilidad abordar el análisis y comprensión de las diferentes formas centradas en explicar el sentir, pensar y actuar de los docentes sobre los distintos fenómenos que representan la educación geográfica en la Institución Educativa Normal Superior de Montería, se construyen redes semánticas a partir de las narrativas resultantes de las entrevistas aplicadas a los sujetos participantes, en este caso los docentes; develando las concepciones presentes sobre la enseñanza de la geografía y cómo llega el saber a los cuadernos. Los resultados de este análisis permiten confrontar algunos matices de interés para explicar el sentir y pensar de los hechos y significados sobre cómo se configuran la enseñanza en un tema relevante que tiene relevancia en el contexto de los cambios políticos y sociales que requiere el territorio colombiano en un periodo de transición hacia la paz y reconciliación

7.1. Reflexiones sobre el quehacer pedagógico desde las prácticas de enseñanza.

La investigación sobre la educación geográfica que se desarrolla desde las instituciones educativas en Colombia, hace un aporte de interés en la búsqueda de respuestas que dimensionen la construcción de un modelo significativo, dando a entender porque se hace necesario enseñar esta disciplina del conocimiento, que le permita a los estudiantes generar habilidades y capacidades para generar un conocimiento en un contexto espacial y social; en donde puede comprender y actuar sobre los problemas socio territoriales a escala global, regional y local (Pulgarin, 2020; Gurevich, 2005).

La educación geográfica adquiere relevancia y pertinencia en un mundo que está marcado por una profunda crisis que sujeta a la humanidad a una profunda problemática social, ambiental y la imposición de formas dominantes y de control asociados al modelo económico imperante; en este escenario se reconoce que las instituciones escolares deben reconfigurar la misión que tiene la educación en la era planetaria (sociedad-mundo), buscando formar ciudadanos protagonistas, conscientes y críticamente comprometidos en la construcción de una sociedad planetaria (Morin, 2002).

Con el convencimiento de la necesidad de redoblar nuestros esfuerzos y trabajo articulado, con los resultados del presente trabajo seguimos apostando a fortalecer la investigación académica sobre las problemáticas que afectan a la educación en Colombia, y con ello alimentar el estudio, reflexión y compromiso por el impulso de procesos de investigación que exponga los fundamentos didácticos y pedagógicos centrados en demostrar que desde el estudio de las prácticas de enseñanza se contribuye a la generación de conocimientos, el fortalecimiento del tejido y mejorar el compromiso social que tienen las instituciones educativas con el desarrollo de procesos transformadores y críticos frente a las problemáticas y procesos socio territoriales y ambientales que afecta a la humanidad y son objeto de estudio de la geografía contemporánea.

El estudio de las prácticas de enseñanza permite comprender la relación del docente bajo un modelo de relaciones y entramado de intenciones y decisiones que supeditan la labor asignada, los resultados obtenidos demuestran que los docentes son sujetos de saber por su formación y trayectoria. Se reconoce que la formación docente ha jugado un papel fundamental en los cambios y tendencias suscitadas bajo las reformas políticas y curriculares que han impactado en la configuración del currículo escolar en Colombia en el área de las ciencias sociales; y con ello consolidar una serie de tensiones presentes en las relaciones marcadas en el aula escolar; en dónde el docente debe obedecer a los requerimientos del currículo oficial y la búsqueda de estrategias didácticas de enseñanza que respondan a los intereses de la institución en alcanzar resultados de interés en las pruebas saber pro 11.

Las conclusiones surgidas durante el ejercicio desarrollado en la presente tesis doctoral son una reflexión que se desarrolla como producto del ejercicio académico implementado como docente del departamento de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba – Colombia durante más de 20 de años, organizando y asistiendo a eventos académicos en los cuales se dan a conocer las dificultades suscitadas al interior de las instituciones educativas en la básica, media y superior. En este sentido, el estudio de las prácticas de enseñanza en la IENSM nos llevó a reconocer que en las escuelas se configuran en un marco de relaciones sociales que están marcadas por el sistema de regularización que se impone desde las reformas y orientaciones curriculares que demostraron la importancia por indagar y reconocer las dinámicas presentes en la relación escuela-docente-alumno.

Se reconoce el interés por comprender las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales, y de esta forma evidenciar ese mundo de entramado y elementos para evidenciar la trazabilidad del saber geográfico escolar en la Institución Educativa Normal Superior de Montería – Colombia, y que el enfoque fenomenológico interpretativo favorece comprender la configuración de los procesos que emergen en el desarrollo y llegada del saber geográfico a las aulas escolares, en medio de una serie de actividades que marcan el quehacer cotidiano de los maestros y maestras que se dedican a la loable labor de orientar el manejo, apropiación y aplicación de los conceptos geográficos; surgiendo acciones y decisiones que explican la relación y alienación entre currículo oficial, el currículo enseñado y el currículo aprendido.

Las reflexiones emanadas sobre el oficio de enseñar evidenciaron una serie de procesos que permitieron develar y entender las decisiones, intereses que marcan la configuración de las prácticas de enseñanza, reconociendo un mundo de intereses políticos implícitos en las reformas curriculares, que han impactado el quehacer cotidiano del docente en su formación didáctica y pedagógica; de allí que se exponga que las reformas demandan de nuevas posturas del docente frente a los retos exigidos; por tanto, el docente debe innovar y salir de su zona de confort para garantizar una buena enseñanza en el aula escolar.

Se analizaron los componentes teóricos y metodológicos que ayudan a entender la configuración de las prácticas de enseñanza, la forma como se empoderan los docentes de las

políticas y reformas curriculares que soportan el qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar la educación geográfica en el contexto de la realidad social, ambiental y espacial del territorio colombiano. Se reconoció que a partir de la indagación de los documentos oficiales e institucionales se identificaron una serie de enfoques y procedimientos que definen criterios de orden pedagógico y didáctico que garantizan la llegada del saber pedagógico; en dónde el docente debe empoderarse como sujeto importante hacia la resignificación de una geografía comprometida en la formación de un ciudadano crítico, reflexivo y trasformador del territorio.

Los campos emergentes permiten comprender e interpretar los elementos que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza de la geografía en las instituciones educativas, interpretando cómo se integran una serie de etapas o procesos que direccionan el sentido, identidad y significado que le impone el Estado desde el currículo oficial. En este sentido, la trazabilidad del saber geográfico en las aulas escolares es un hecho que se manifiesta e interesa por comprender y exponer las múltiples realidades que se perciben al interior de las instituciones educativas desde las formas de planeación institucional y cómo los docentes articulan el currículo oficial con el currículo enseñando.

7.2. Conclusiones en relación con el objetivo general.

Dentro de los hallazgos de interés, se reconoce que la interpretación de la trazabilidad del saber geográfico requiere tener una mirada crítica, reflexiva, para entender e interpretar los procesos que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza; presentándose como una mirada emergente con un nuevo aporte a la discusión internacional sobre los procesos que marcan las decisiones e intenciones que marcan el sentido de la enseñanza de la geografía escolar; supeditado a los procesos de institucionalización del currículo oficial colombiano; y desde allí, entender un entramado de tensiones que ha impactado la presencia de los temas y conceptos las aulas escolares.

La explicación de lo interpretado en las aulas de la Institución Educativa Normal Superior, tienen un fundamento en la consolidación epistemológica; y con ello el

reconocimiento de la educación geográfica en el currículo institucional, motivando e invitando a los docentes a desarrollar e implementar estrategias didácticas y pedagógicas que favorezcan la consolidación los propósitos del modelo pedagógico problematizador por competencias, que exige al docente planificar y desarrollar actividades que fomenten el diálogo continuo de los temas y conceptos de la geografía con los problemas sociales, ambientales y la formación de un ciudadano trasformador y crítico de los problemas de su entorno.

La trazabilidad del saber geográfico debe impactar en el estudio de lo cotidiano, lo que infiere entender que la enseñanza de la geografía, requiere reivindicar una enseñanza acompañada de elementos de aprendizaje que le son propios, profundamente transformadores de la sociedad, centrada en los aspectos prácticos y aplicables de la misma, esto es, en la solución de problemas económicos, sociales y políticos; demanda entonces, la imperiosa necesidad de despertar en los alumnos el interés por tales estudios.

De otro lado, el desarrollo del trabajo aporta una mirada reflexiva para promover y consolidar propuestas teóricas y prácticas hacia la búsqueda una enseñanza renovada e integradora de la geografía escolar con las tendencias contemporáneas del saber disciplinar con los problemas sociales, ambientales y territoriales que afectan a la población desde el contexto local. Así entonces se reconoce que el cumplimiento del objetivo general se centró en *comprender la trazabilidad del saber geográfico escolar en la Institución Educativa Normal Superior de Montería - Colombia*, nos condujo a entender la forma en que se configuran las prácticas de enseñanza de una manera tal, que se entienda la organización de los procesos de planeación, obteniendo una serie de hallazgos que demuestran el sentido de la organización e implementación de las prácticas de enseñanza, bajo un esquema de alineación e integración de componentes que configuran la trazabilidad de la llegada del saber geográfico a los cuadernos escolares.

Se resalta conclusiones relacionadas con el objetivo centrado en comprender la trazabilidad del saber geográfico en el currículo prescripto que soporta las prácticas de enseñanza las instituciones educativas de la ciudad de Montería, y se exponen así:

- El desarrollo de la tesis expone una aproximación teórica a la importancia que tiene la sociología de la educación para responder a los desafíos que plantea las prácticas de enseñanza como para generar la resignificación en los contextos en se encuentran inmersas las escuelas en Colombia; y desde allí comprender lo que sucede en las aulas escolares, porque sucede y cómo la enseñanza implica la implementación de una acción práctica centrada en integrar las orientaciones curriculares, los recursos y estrategias didácticas enfocadas a consolidar el aprendizaje como también facilitar la adquisición de capacidades y competencias que se promueven desde la educación geográfica contemporánea, para mejorar las convivencia y responsabilidad por una ciudadanía global, nacional y local.
- La configuración del currículo prescrito que soporta las prácticas de enseñanza en Colombia es un producto de las dinámicas históricas modernas que han transformado la realidad escolar; en especial, la organización de la planeación y enseñanza de las ciencias sociales como también el rol del docente y el estudiante; aspecto que Martínez Boom (2009), muchos países de América Latina acogen de parte de organizaciones supranacionales tendientes a consolidar procesos de estandarización y homogenización que se exponen como elementos estructurantes del currículo prescrito (Valverde, 2009).
- En Colombia en el marco de la Ley General 115 de 1994, se define la formación educativa en 9 áreas obligatorias entre ellas la de ciencias sociales, consolidando reformas que han impactado el sentido de la interdisciplinariedad y complementariedad de los saberes disciplinares (historia, geografía, formación ciudadana, paz y derechos humanos, entre otros), en donde el docente se ve tensionado a la hora de organizar y desarrollar las prácticas de enseñanza. En efecto, las reformas realizadas en el currículo prescrito, en especial los LC, EBC y los DBA, brindando a la geografía escolar un espacio de importancia dentro del campo de la enseñanza de las ciencias sociales, teniendo presente que sus conceptos, temas y problemáticas abordadas, facilitan la articulación de las otras disciplinas (historia, constitución política).

- Los docentes deben implementar prácticas renovadoras que logran estos propósitos, lo cual demanda de un docente dotado del manejo disciplinar, pedagógico y didáctico para responder a las demandas y requerimientos que implica el ejercicio de unas prácticas de enseñanza.
- La trazabilidad infiere reconocer diferentes pasos implementadas desde las instituciones educativas en la integración y alineación de las políticas educativas y curriculares, documentos institucionales que definen la planeación escolar desde los planes de área y clases (Pozo, et. Al; 2010). El desarrollo del trabajo de campo favoreció la emergencia de algunas categorías que explican como la organización y planeación de las clases a partir del currículo prescrito, está marcada por la conexión de las reformas con la definición e implementación de los documentos de la institución Educativa como son Planes de Área y Planes de Clases, y con ello dar respuesta a los procesos de estandarización de los procesos (Ferrer, 2004).
- La enseñanza de la geografía aborda elementos, conceptos que favorecen el estudio y comprensión del espacio geográfico, desde sus diferentes acepciones entre ellas lugar, paisaje, región, geosistema, territorio, permitiendo el encuentro con las disciplinas que conforman el área de las ciencias sociales y el diálogo entre contenidos de las demás áreas de enseñanza en la educación básica y media: Matemáticas, Humanidades, Educación Artística, Educación Ética, Ciencias Naturales y Educación ambiental, Tecnología e Informática.

Las reformas y requerimientos curriculares demuestran que la planeación de las prácticas de enseñanza se debe fundamentar en el uso de recursos didácticos y tecnológicos que faciliten el desarrollo de prácticas de enseñanza fundamentadas en el aprendizaje significativo y aprendizaje situado en el marco de las realidades y problemas en los cuales conviven los estudiantes en su comunidad. En este sentido, el estudio y reflexión de las prácticas de enseñanza de enseñanza presentes la Institución Educativa Normal Superior de Montería permiten entender y ratificar que las escuelas en América Latina vienen siendo afectada por una serie de procesos de transformación y reformas, que a juicio de Goodson (1995), inducen la necesidad de analizar los procesos que impactan la organización de los

currículos escolares que los docentes tienen como referentes de los procesos que deben ocurrir en las aulas.

7.3. Conclusiones en relación con los objetivos específicos

Las instituciones educativas en Colombia están sujetas a un mundo de transformaciones curriculares, por lo que se requieren realizar investigaciones a partir de miradas reflexivas y alternativas frente a los problemas complejos que afectan a las instituciones escolares bajo las realidades locales actuales. La enseñanza de la geografía escolar posibilita el ejercicio para consolidar un proceso reflexivo, participativo y comprometido de la escuela con la pobreza, violencia y búsqueda de mejores escenarios para la convivencia, el respeto y defensa de los derechos humanos como aporte a la paz y reconciliación que requiere la sociedad colombiana.

El ejercicio de una práctica innovadora y transformadora requiere del estudio y comprensión requiere reconocer, evaluar y entender algunos procesos que intervienen en lo que hacen los docentes en las aulas, cómo y para qué; es decir, entender los intereses que intervienen en la consolidación del currículo y cómo los maestros y maestras tienen el compromiso por implementar prácticas de enseñanza que se reconocen como experiencias significativas que favorecen la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos que transforman su vida cotidiana (Goodson, 1995; Tobio, 2018).

Se encontró que los procesos que orientan la organización de las prácticas de enseñanza permiten entender la configuración de historia disciplinar de las ciencias sociales del currículo colombiano, en donde la geografía desde la década de los 70, era una disciplina centrada en desarrollar de la nacionalidad y el sentido de solidaridad con los pueblos del mundo (decreto 080 de 1976, hasta la llegada de decreto 1002 de 1984, en donde desaparece como disciplina y pasa a integrar el área de ciencias sociales. Con la Ley general 115 de 1994 se mantiene esta tendencia, bajo la autonomía que tienen las escuelas de organizar su proyecto educativo institucional PEI; estas reformas marcaron una serie de tensiones y

presencia de fuertes cambios que han hecho que la IENSN, con fundamento en la autonomía escolar sea una institución que mantuvo la independencia de estas asignaturas en el currículo.

Esta serie de transformaciones legales y curriculares denotan un cambio en el manejo y sentido de los contenidos a enseñar desde las aulas escolares, impacta la formación docente no el manejo de los conceptos disciplinares del saber geográfico, entiendo que los cambios políticos impactan el desempeño en el mundo escolar, en cómo atender por parte del docente desde el componente pedagógico y didáctico el tema de la enseñanza, entendiendo que el manejo integral de los saberes histórico, geográficos y constitución política infiere una renovación de las formas tradicionales de enseñanza.

La comprensión de las prácticas de enseñanza se convierte en un elemento teórico y metodológico para la resignificación de la de enseñanza en las condiciones en las cuales viene cambiando la sociedad colombiana en un momento en el cual se deben transversalizar saberes que contribuyan a reconstruir una enseñanza geográfica que permita promover la identificación, registro, sistematización, comprensión y actuación, no sólo de los saberes conocidos (saberes científicos), sino de los saberes que no son tenidos en cuenta por el currículo oficial (saberes ignorados), por lo tanto, para que esta perspectiva brinde las condiciones de alternatividad en el aula, se necesita tener el apoyo de un currículo que no sea excluyente de los saberes ignorados y de la subjetividad, tanto para los docentes como para los estudiantes (González-Arizmendi, 2017).

De igual forma, la alienación de la trazabilidad tiene presente los referentes curriculares emitidos por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia que brindan orientaciones más específicas como son los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y los Derechos Básicos de Aprendizaje como soportes para la planificación, implementación y evaluación de los contenidos y prácticas de enseñanza en el campo de las ciencias sociales; escenarios sobre el cual se han generados tensiones en los docentes, quienes deben incorporar todos estos cambios, sin el acompañamiento de entidades del Estado, resultados que son un producto de la trayectoria y experiencia de los docentes.

Un rasgo especial y distintivo de la trazabilidad desde las prácticas de enseñanza en la IENSM, ha sido el diseño e implementación de documentos que se reconocen como guías y orientaciones didácticas y pedagógicas a los docentes para el desarrollo de las prácticas de enseñanza y logren mejores resultados en el proceso de formación en el área de las ciencias sociales. Desde los documentos oficiales se abordan los ejes para establecer las preguntas problematizadoras, competencias, ámbitos conceptuales y temas que soportan la malla curricular dentro del “núcleo de desarrollo sociocultural y científico del ser humano en su entorno”; el cual expone los temas geográficos en cada uno de los grados y períodos del año escolar incluidos en el plan de área y de clases. Por lo anterior, las prácticas de enseñanza están alienadas a las orientaciones curriculares externas e internas articuladas de forma secuencial en cada uno de los grados y ciclos de formación de la educación básica y media.

Otro elemento abordado en el análisis de los documentos vinculados a los procesos de planificación de las prácticas de enseñanza por los docentes de la Institución Educativa Normal Superior de Montería son las relaciones de poder, marcadas por el currículo nacional se promueve y ejerce la presencia de temas y competencias a evaluar por el Estado, como una acción que indica que debe enseñarse, de qué forma y los propósitos; estas intenciones definen cómo se organizan las diferentes actividades que promueven el desarrollo del aprendizaje.

Se demuestra que la interpretación y reflexión sobre las prácticas de enseñanza es una opción para la búsqueda de una renovación o resignificación de la educación geográfica, con la finalidad de impulsar el estudio crítico de la realidad socio territorial en las regiones de Colombia, a través de la búsqueda de un sentido práctico de la enseñanza de los contenidos y saberes geográficos. Así mismo, la reflexión sobre la práctica conlleva a reconocer que el currículo oficial es un referente que desconoce al docente como sujeto interventor y dinamizador de su praxis cotidiana, como agente transformador de un mundo complejo, dinámico y cambiante; las clases observadas permitió evidenciar ese mundo de tensiones a las cuales los docentes se ven abocados enfrentar para mejorar la clase tradicional por una más activa y motivadora.

La sentido e intensidad de la trazabilidad en la enseñanza, se puede comprender desde la reflexión pedagógica obtenida en la observación, entrevistas e interacción con los docentes de la IENSM, se convierte en un objeto de conocimiento sobre el cual emergen algunas categorías de interés para el entender que la rigidez institucional y curricular en muchos casos limita la capacidad innovadora del docente, impidiendo que el docente explore e implemente otras posibilidades de replantear el quehacer docente y así renovar el comportamiento y las acciones de la docencia que se dan en el contexto social y educativo, a partir de su propia experiencia, interés y propósitos de la enseñanza y pedagogías emergentes.

El modelo reflexivo asumido en esta línea de estudios interpretativos reconoce la importancia de estudiar la interacción constante entre teoría y práctica basada en los postulados para el análisis y comprensión crítica y reflexiva de estas, con el propósito de entender diversas formas, amparadas por un sujeto mediador de situaciones y hechos vinculados a un interés político y práctico que caracteriza el trabajo docente en las aulas (Camilloni, 1996; Chevallard, 1998; Sanjurjo, 2011; Steiman, 2018).). Estos enfoques son una alternativa para avanzar en la comprensión y análisis de sus propias prácticas (reflexión en la acción). Diversas caracterizaciones de este enfoque nos remiten a promover una educación geográfica flexible, abierta al cambio, con un docente capaz de analizar su enseñanza, crítico consigo mismo, con un amplio dominio de destrezas cognitivas y hacia un aprendizaje significativo.

Por otro lado, examinar los documentos que se vinculan en la planificación de las prácticas de enseñanza que permiten establecer la presencia de la geografía en el currículo escolar, tienen presente que la organización de los contenidos han sido modificados desde las reformas educativas, en el marco de los *Lineamientos Curriculares (2002)*, *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (2004)* y los *Derechos Básicos de Aprendizajes en Ciencias Sociales (2017)*, trazados por el MEN a la luz del debate pedagógico y político al proponer una enseñanza interdisciplinar desde el área de las ciencias sociales, definiendo las rutas, pautas pedagógicas en la formación ciudadana en el contexto de la realidad socio territorial en una ciudad intermedia del Caribe de Colombia, como lo es Montería.

En la Institución Educativa Normal Superior de Montería los procesos de planeación denotan la articulación de los LC, EBC y los DBA, los cuales están soportados en el PEI, en especial su capacidad de alinearse al modelo pedagógico integrador humanista aprobado por la institución. Como caso especial la enseñanza rompe el interés por manejar la enseñanza de una forma interdisciplinar, por un modelo disciplinar con el propósito de brindar una amplitud al estudio de las relaciones y dimensiones físicas, naturales y sociales sobre las cuales se identifican temas y problemas que son objeto de inclusión en el currículo oficial propuesto por el MEN. En efecto, al revisar la malla curricular del área de Ciencias Sociales de la IENSM se observa que las temáticas cumplen con los referentes provenientes de los DBA, los cuales están direccionados por pregunta problematizadoras que permite plantear el interés por el estudio de lo social y geográfico.

7.4. Conclusiones en relación con el objetivo específico: Describir las prácticas de enseñanza de la geografía presentes en los cuadernos escolares de los estudiantes de la institución educativa Normal Superior de la ciudad de Montería.

El desarrollo del informe denota la importancia de realizar investigaciones que dejen a un lado el interés por teorizar y definir modelos para renovar lo que se hace en las escuelas; por otras tendencias o modelo de estudios que permitan entender el significado de los campos emergentes que facilitan comprender el sentido de la organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza, interpretando la correspondencia entre las políticas y lineamientos curriculares que soportan el currículo prescrito con la llegada del saber geográfico a los documentos institucionales. Estudios que resaltan el desempeño de los docentes, reflexionando sobre sus prácticas cómo estos traducen el sentido de los contenidos bajo un marco de condiciones pedagógicas y didácticas que son propias dentro del campo disciplinar y que son llevadas al aula para que sean asimiladas y configuradas por los alumnos en el cuaderno escolar, transponiendo el saber sabio en el saber aprendido.

Al indagar sobre la cotidianidad escolar desde las prácticas de enseñanza, se propone comprender cómo llega el saber geográfico a las aulas de clase, examinando la labor docente a través de las acciones, decisiones y posiciones que conllevan a la organización y desarrollo

de actividades didácticas, pedagógicas y estrategias de enseñanza implementadas y registradas en los cuadernos. Se hizo una revisión de actividades que describen la organización de los temas por unidades y períodos, comprendiendo las dinámicas asociadas a la apropiación de los contenidos curriculares, que son llevadas desde las clases a los cuadernos por medio de transcripciones, dictados, talleres, mapas, guías individuales y grupales, consultas en los textos guías, dibujos, entre otras.

En este sentido, la búsqueda de una enseñanza renovada de la geografía escolar está sujeta a una serie de dilemas y problemas de orden técnico, político y ético en la forma como el Estado define parámetros que las escuelas deben seguir, sin tener presente las realidades territoriales y los problemas a los cuales se deben enfrentar los docentes en las aulas escolares. Los contenidos y temas geográficos que se enseñan en la IENS carecen de una articulación real y práctica con los problemas más relevantes del entorno de la vida social de los estudiantes, actos pedagógicos que requieren nuevas posturas, proponer el debate y para transponer los conceptos y temáticas geográficos a las realidades socio territoriales.

La institución escolar estudiada ha definido procesos para alinear el currículo oficial en los documentos institucionales que soportan la organización de las prácticas de enseñanza. Esta tendencia infiere que los docentes asuman posturas y roles desde una mirada técnica, política y éticas que fundamentan y caracterizan en algunas clases el quehacer del docente como mediador para el intercambio de ideas, la construcción de consensos o para establecer espacios escolares que hagan de los saberes, conceptos y temas geográficos, hacia la búsqueda de unas prácticas que promueven el pensamiento crítico, la formación de estudiantes responsables y participativos, planteando posturas coherentes a los problemas que se presentan en el contexto.

Así mismo, se reconoce que estudiar lo que sucede en el aula permitió entender que el sentido práctico se manifiesta en las prácticas de enseñanza como aquellas acciones y decisiones que conllevan a los alumnos a una interrogación de los problemas de la realidad, desarrollando y estimulando la creación de nuevas ideas y percepciones en donde los alumnos son capaces de generar opiniones mediante la indagación y profundización de los temas y

contenidos analizados desde el aula escolar. Por lo tanto, la educación geográfica desde las escuelas debe dar respuestas a los desafíos del mundo global, utilizando estrategias didácticas y pedagógicas que hagan posible la motivación a los problemas y desafíos del mundo contemporáneo.

Al interpretar las prácticas de enseñanza se pueden entender las intenciones y decisiones que toman las docentes para potenciar y garantizar las capacidades de los estudiantes para interpretar y representar los conocimientos teóricos en un espacio determinado, utilizando diferentes técnicas que garanticen hacer una adecuada y contextualizada lectura de los fenómenos geográficos utilizando diferentes tipos de registro (mapas, fotos, dibujos, croquis, planos, etc.), garantizando la capacidad de entender la categoría espacial en la comprensión, localizar, interpretar y criticar el compromiso del estado y la sociedad en la búsqueda de soluciones concretas.

Los docentes de ciencias sociales han encontrado en la enseñanza de la geografía como disciplina en la malla curricular de la IENSM, la posibilidad de contribuir en la formación de competencias para interpretar, localizar, ordenar, registrar, criticar e interrelacionar los fenómenos físicos y naturales desde la dimensión espacial y temporal, desarrollando de una manera secuencial los procesos de aprendizaje de una forma organizada y jerarquizada los contenidos y unidades didácticas por grados tomando decisiones que favorezcan la llegada del saber geográfico a las aulas escolares.

Al comprender e interpretar la forma cómo a través de las prácticas de enseñanza se describe la responsabilidad del docente, desarrollando acciones para consolidar el proceso de alienación entre el currículo oficial, la planeación, desarrollo de la clase y la llegada del saber geográfico a los cuadernos escolares; infiere desarrollar un ejercicio sobre la reconstrucción de la configuración de las prácticas de enseñanza está soportado en las observaciones directas sobre las clases, proceso que está documentado en el cuaderno de los estudiantes. Se estableció que la comprensión de los significados desde la observación de las prácticas de enseñanza, tienen presente la importancia de la reflexión en búsqueda e identificación de elementos representativos sobre el quehacer cotidiano, las rutinas que caracterizan el arte u

oficio de enseñar, son un instrumento válido para la búsqueda de la innovación y transformación a partir de los sentidos identificados en la organización, planificación, desarrollo de las prácticas y cómo finalmente se deposita el conocimiento en los cuadernos escolares (Perrenaud, 2007).

El análisis reflexivo de lo que sucede en el aula es una categoría que desde la mirada fenomenológica favorece la búsqueda de enseñanza innovadoras y transformadoras, entendiendo que la enseñanza de la geografía permite comprender lo que hace el docente, como lo hace y a partir de allí como construye la identidad que lo caracteriza y su modelo de enseñanza. Por lo tanto, la revisión de los cuadernos devela las experiencias que generan enseñanzas y aprendizajes significativos del saber geográfico. Se comprueba cómo el docente posee una variedad de métodos y recursos didácticos que favorecen la enseñanza de los contenidos, temas y conceptos que fundamentan la importancia en la formación ciudadana en el contexto contemporáneo.

La trazabilidad del saber geográfico en las prácticas de enseñanza se configura a través de una serie de elementos que la estructuran; entre ellos, los referentes políticos y curriculares, el proyecto educativo institucional (PEI), el modelo pedagógico y los planes de área de la IENSM. Son las tendencias que marcan el sentido de la enseñanza de la educación geográfica ha estado programada por currículos oficiales que prescriben y describen toda una serie de procesos y secuencias que definen el qué, cómo y para qué enseñar. La búsqueda de una enseñanza significativa que consolide y desarrolle competencias ciudadanas en los estudiantes para el análisis, interpretación y compromiso con los problemas del espacio físico y social, requiere que los docentes desarrollen y apliquen una planeación que oriente y soporte la aplicación de estrategias didácticas que favorezcan la contextualización de los conceptos y problemas presente en el espacio natural y social.

El estudio y reflexión de las prácticas de enseñanza permitió evidenciar que la clase es un espacio y ambiente de relaciones reciprocas medicadas por una serie de decisiones que toman los docentes en donde las acciones parten de los referentes oficiales que marcan la enseñanza y su desarrollo depende de las relaciones entre el docente y los alumnos,

emergiendo una serie de intercambios, opiniones y aclaraciones que favorecen la llevada y asimilación de un saber disciplinar que tiene importancia para la vida.

Para el caso de la Institución Educativa Normal Superior el modelo pedagógico problematizador por competencia; es un rasgo distintivo de la enseñanza por problemas, que favorece un aprendizaje significativo y la llegada del saber geográfico al cuaderno, consolidándose como un recurso pedagógico y didáctico que ponen en evidencia el diálogo de saberes que se surge cotidianamente en las aulas de clase entre el saber sabio que posee el docente por su formación profesional, la trayectoria pedagógica, que se traduce en el saber enseñado hasta llegar al saber aprendido por parte de los estudiantes.

Se observa que la llegada de las políticas y reformas educativas se concibe como el interés que tienen el Estado por implementar un modelo hegemónico que ha introducido un modelo que define los contenidos curriculares, los criterios que potencian y direccionan el sentido de las prácticas pedagógicas en las aulas, amparados por un modelo de evaluación orientadas por las políticas que soportan las acciones y decisiones que toman las escuelas en el marco del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (Saber), definiendo el nivel de conocimientos ideales que todos los estudiantes deben alcanzar o lograr en el desarrollo de un curso.

La reflexión sobre lo que hacen los docentes y como lo hacen, requiere de un mejor entendimiento de la importancia de los contenidos y conceptos propio de la educación geográfica, promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias espaciales en los individuos, entendidas como aquellas que permiten a los sujetos relacionarse de una forma adecuada con el espacio geográfico (físico y social). En la IENS con el modelo pedagógico problematizador se busca desde la educación geográfica consolidar competencias ciudadanas que promueva tomar conciencia por trabajar hacia la construcción de un modelo de sociedad que favorezca la paz, la justicia social y protección del medio ambiente.

La trazabilidad de los procesos que marcan las prácticas de enseñanza permite entender que la organización de la enseñanza se soporta en el currículo prescrito, definiendo los

propósitos y objetivos de la educación geográfica en cada grado, la organización y secuenciación de los temas y contenidos que se deben enseñar. En cada una de estas etapas o procesos se toman decisiones para definir e implementar las actividades y recursos que potencien el aprendizaje, seleccionando los materiales y estrategias que favorezcan el logro de los propósitos y metas establecidos para cada clase.

La IENSM ha definido el modelo pedagógico problematizador por competencias que define y soportan los criterios para la renovación de la enseñanza de la geografía, teniendo presente que los contenidos y actividades posibilitan el planteamiento de preguntas problematizadoras permitiendo a los docentes planear y diseñar estrategias metodológicas para el manejo adecuado de los recursos, tiempo y capacidad de implementar ambientes innovadores para el aprendizaje. La observación en el aula es clave para reflexionar sobre esta fase y entender que el docente debe ser dinámico y creativo desde el punto de vista didáctico para lograr que el alumnado desarrolle las capacidades para aprender y asimilar los contenidos geográficos.

Enseñar y aprender geografía en tiempos contemporáneos, implica que los profesores reflexionen y actúen frente a las intenciones y propósitos que se tiene con la enseñanza de los conceptos, temas y problemas que se abordan en las aulas, cuáles son las estrategias didácticas que se requieren para que los alumnos sean capaces de alcanzar y proponer alternativas para proponer y asumir un compromiso frente a los problemas ambientales, sociales o territoriales en el marco de situaciones concretas. En este sentido, una buena enseñanza debe estar centrada en motivar a los estudiantes a desarrollar habilidades para la búsqueda y organización de información, tomar posiciones y puntos de vista frente algún problema.

El trabajo de campo permitió evidenciar que la enseñanza y aprendizaje de la geografía implica comprender una serie de secuencias, pautas y momento que definen la organización de actividades que marcan el ritmo de ambientes que favorecen y motivan el interés por enseñar y aprender temas que son de importancia para el desarrollo personal y la construcción de una sociedad comprometida con su bienestar. Al variar las estrategias de enseñanza, el

docente tiene la posibilidad de fomentar el interés y compromiso para que los estudiantes realicen las actividades que promueven el aprendizaje de los contenidos. En algunos casos la buena enseñanza está direccionada por las pautas que define el profesor, en otras los estudiantes asumen el compromiso por sistematizar lo realizando en su bitácora de trabajo (cuaderno), registrando y anotando de manera escrita lo programado y realizando dentro y fuera del aula, elaborando informes o exponiendo las ideas o temas de interés.

Por lo analizando y revisado, el proceso de planificación deja consignadas una serie de huellas que permiten hacer un rastreo sobre la configuración de la enseñanza y su llegada al estudiante de una forma escrita. En este sentido, el cuaderno llega a establecerse como un recurso didáctico sobre el cual se hace una retroalimentación y seguimiento del desarrollo de los temas programados, resumiendo lo que realizado por los docentes, verificando y controlando desde la mirada subjetiva el cumplimiento de los alumnos de las acciones, decisiones, que motivan el interés por registrar el saber geográfico desde las narrativas, discursos, imágenes, mapas y demás actividades que marcan la enseñanza y aprendizaje (Taborda, 2016).

Para el docente el estudio y reflexión de los cuadernos escolares, permite evaluar lo que se enseña, cómo se enseña, garantizando que los estudiantes se apropien del saber enseñado; y con ello dimensionar el saber aprendido. La auto reflexión sobre las experiencias que desde la cotidianidad se desarrollan, permite valorar la importancia de las acciones y decisiones implementadas en la búsqueda de una enseñanza que logre una mayor comprensión y acercamiento entre el currículo prescrito por parte de los estudiantes sobre el contexto de la realidad vivida y percibida desde la cotidianidad (Espinosa, 2021).

La revisión de los cuadernos permitió evidenciar las formas didácticas y pedagógicas que utilizan los docentes en las prácticas de enseñanza de la geografía en el aula; así mismo, los procesos de reflexión permiten identificar las acciones implementadas por los docentes para el desarrollo de las diferentes unidades temáticas, los materiales que potencian el aprendizaje de los conceptos geográficos, y el trabajo de sistematizar el desarrollo de las acciones que se implementan en cada período escolar, identificando las debilidades y

fortalezas sobre el proceso de configuración y apropiación del saber enseñanza y el saber aprendido.

Otro hallazgo importante para el análisis de la trazabilidad de los procesos que configuran la esperanza es poder comprender que la revisión de los cuadernos permite identificar diferentes estilos y formas de enseñar, analizando la importancia que tiene la organización y planeación de acciones que favorecen la enseñanza del saber geográfico. Una buena enseñanza se demuestra cuando los docentes motivan a los estudiantes a darle importancia a los contenidos y temas que son relevantes de aprender porque tienen una utilidad para la vida y comprender mejor el mundo y formarnos como ciudadanos comprometidos con la transformación social y colectiva.

El trabajo permitió reconocer que los docentes requieren de la cualificación coherente y constante con las reformas y retos que tiene la educación geográfica; en especial para aquellos que deseen mejorar sus habilidades y aplicación de estrategias innovadoras en la enseñanza-aprendizaje. Se reconoce que la geografía escolar ha ganado un espacio de importancia en la formación ciudadana, y a la vez se convierte en uno de los retos para estudiar y asumir un rol transformador de las problemáticas contemporáneas que están presentes en el espacio geográfico, en el marco de los retos que dejó la pandemia del COVID-19 y la emergencia que tienen las nuevas tecnologías en el marco de la cuarta revolución industrial y el auge de la inteligencia artificial.

Se reconoce que el estudio de las prácticas de enseñanza en el campo de la geografía toma importancia y relevancia pedagógica en el contexto nacional y local, por la necesidad de aplicar propuestas que permiten redireccionar, resignificar y hacer de la geografía escolar un saber comprometido con la búsqueda de sentido del individuo con su entorno territorial, ambiental y social; desarrollando habilidades para reconocer los problemas presentes en el espacio geográfico en la construcción de una sociedad con justicia social soportada en la paz y convivencia ciudadana desde las diferentes regiones, territorios y la amplia y diversa geografía colombiana.

7.5. Conclusiones en relación con el objetivo específico: Identificar el saber geográfico escolar presente en la formación docente implementado desde el programa de Ciencias Sociales de la Universidad y la normal superior.

El desarrollo de la tesis reconoce que el procesos de institucionalización de la geografía en Colombia, está marcado por el interés de impulsar la geografía universitaria y consecuente con ello la profesionalización con el apoyo e impulso de diferentes instituciones que ha venido aunado esfuerzos de manera interinstitucional para el lograr definir un proceso de cualificación profesional con un alto nivel de responsabilidad académica y científica, con participación de comunidades de la cual hacían parte geógrafos de gran nivel y prestigio; que estaban al frente instituciones como el IGAC. La llegada del saber geográfico a la formación docente, ha recibido el respaldo y acompañamiento de comunidades de geógrafos, a mediado del Siglo XX, se referencia la consolidación de la búsqueda de programas de profesionalización en el campo de la geografía; y a juicio de Montañez (1999), se contó con el apoyo de una misión educativa alemana dirigida por *Julius Sieber* llegando a Tunja en 1927, con el origen de la Escuela Normal Superior, “institución a la cual debe tanto la academia colombiana en todos sus campos”, formando docentes normalistas para la educación básica y secundaria en Colombia.

La llegada de las misiones extranjeras en Colombia con el acompañamiento de instituciones del Estado marcaron un sentido a la inclusión del saber geográfico en el currículo escolar y la formación docente; teniendo presente que muchas acciones estuvieron marcada por el desarrollo de conceptos y enfoques tradicionales centrados en hacer descripciones físicas, regionales y paisajísticas, de las regiones del mundo, los paisajes naturales, ríos y ciudades de importancia a nivel local, regional y global. Con la llegada de nuevos paradigmas de la ciencia geográfica como disciplina científica, se dio un giro académico, exploratorio e investigativo al enseñar la geografía como una ciencia explicativa de las relaciones entre el hombre y el espacio geográfico, formando ciudadanos comprometidos con el desarrollo territorial y sostenibilidad ambiental.

Posteriormente se conformaron los programas de licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad Pedagógica y tecnológica de Tunja (1938), las cuales sirvieron de apoyo para

lograr la profesionalización de los docentes que se requerían para atender las demandas de docentes en el sistema educativo colombiano. El perfil profesional de los licenciados en ciencias sociales ha definido una serie de rupturas y cambios curriculares implementados por el Estado desde el MEN, en donde diversas generaciones que han pasado por la escuela colombiana han evidenciado los cambios de enfoque obedeciendo a los avances teóricos y conceptuales de los enfoques europeos y norteamericanos.

Así entonces, se concluye que la formación docente ha estado articulada y alienada con los cambios en el currículo escolar con la Ley general 115 de 1994, que concibe la presencia de nueve áreas obligatorias entre las cuales se encuentran las ciencias sociales que integran la geografía, historia, constitución política y democracia. Este cambio en el currículo requiere entender que los procesos de enseñanza desde una mirada inter y multidisciplinar, exige de una enseñanza basada en el desarrollo de competencias para el manejo integral del conocimiento (Pulgarín, 2016).

Al revisar los programas de formación de licenciados dedicados a la enseñanza de las ciencias sociales en las instituciones públicas de Colombia, se revisaron 6 programas acreditados en alta calidad, en los cuales se identificó en el currículo la presencia de áreas disciplinares, pedagógicas y didácticas que son fundamentales en los conceptos y temas que se abordan en las escuelas colombianas en los grados 6,7, 8 y 9 en el área, a pesar de las complejidades impuestas por las reformas curriculares, con el tema de la interdisciplinariedad e integración de los saberes. En este sentido, la formación docente es coherente con las demandas del currículo escolar colombiano, por tanto la tesis hace un aporte en la coherencia y pertinencia que tiene los programas; sin embargo queda un vacío latente en la formación continua que debe existir entre las universidades y la cualificación constante de los docentes que laboran en las instituciones públicas, por lo que se recomienda realizar jornadas de seguimiento y reconocimiento sobre el proceso de las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas, retos y perspectivas de cambio en el marco de las tendencias que marca el desarrollo de la educación.

Desde los programas formación docente en Colombia, 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; 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). En este sentido, se valora la importancia de los componentes didácticos, pedagógicos y prácticos para entender las lógicas internas que direccionan la organización y desarrollo de las prácticas al interior de cada una de las instituciones escolares en el marco de las tendencias que regulan el currículo escolar.

Los programas de formación docente son interesantes para impactar en los modelos de enseñanza requiere las instituciones educativas, que esté capacitado para cambiar e innovar la enseñanza tradicional y memorística. Las escuelas demandan por una enseñanza innovadora con herramientas didácticas y pedagógicas que faciliten en el manejo y aplicación de los conocimientos que son objeto de enseñanza en las aulas escolares; por tanto, la formación docente en Colombia ha exigido de la profundización de una estructura epistemológica de la disciplina, con un amplio manejo de herramientas didácticas, actividades y recursos que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje (Gurevich, 2008; Souto, 2011).

Los cambios aplicados en la renovación curricular en el área de las ciencias sociales han marcado un sentido y significado en el campo de la enseñanza de la geografía han marcado un nuevo reto para los profesores, escuelas e instituciones dedicadas a la formación docente en Colombia en el área de las Ciencias Sociales, aunque la revisión hecha a los pensum académicos tienen un componente disciplinar diverso en el área de geografía, aun se observa una ruptura con las orientaciones del MEN que son expuestas entre en los LC, EBCS y los DBA. Lo cual ha impactado en la presencia de cursos disciplinares específicos hacia lo pedagógico y didáctico, impactando en la formación de docentes con una sólida concepción del saber geográfico en las aulas escuelas.

Las universidades deben asumir un compromiso en la renovación curricular para la formación y cualificación constante de los docentes a través de propuestas innovadora desde el campo disciplinar, pedagógico, didáctico y tecnológicos, garantizando la función y compromiso del docente con la resignificación de las prácticas de enseñanza; entendiendo al docente y egresado como un sujeto en formación que requiere retroalimentar su proceso de construcción permanente. En efecto, los ejercicios de reflexión sobre las prácticas de enseñanza realizados en la IENSM permitieron interpretar una serie de hechos y situaciones sobre los cuales emergen concepciones no sólo sobre el desarrollo de la práctica, sino que además exponen las debilidades y fortalezas que limitan y posibilitan transformar su desempeño en el aula. En este sentido, resignificación de la enseñanza geográfica en el aula demanda de un docente que retroalimente su quehacer a partir de un conocimiento práctico y actualizado en lo disciplinar, didáctico y pedagógico; mejorando el interactuar con los avances en el campo del saber disciplinar, actualizando sus procesos sobre el enseñar (métodos y recursos), haciendo que mejore el deber ser y el hacer en el aula (oficio de enseñar).

En el mundo los sistemas de enseñanza-aprendizaje bajo el contexto contemporáneo reconocen que están permeados por una serie de cambios y transformaciones que definen nuevos escenarios y tendencias desafiantes que requieren de un docente capaz de dar respuestas a los nuevos desafíos en el campo de la tecnología, ambiente, política y economía entre otros. Demandando la formación docente para asumir con responsabilidad ética, política y técnica los cambios y reformas implementadas desde la estructura curricular de las escuelas en Colombia. La estructura y sentido de los contenidos y reformas educativas son una opción para que los docentes asuman una formación ciudadana para superar el sentido de la educación tradicional, planteando una educación que forme competencias para el desempeño de los ciudadanos en el contexto del espacio geográfico.

La nueva realidad en las escuelas requiere y demanda una formación del profesorado para que despierte el interés por la autoformación y preparación continúa en el campo de la pedagogía, didáctica, tecnología como también los avances en el campo científico de la geografía como disciplina científica y escolar. Los cambios y transformaciones territoriales

a nivel global y regional exponen nuevos campos para la organización de los temas, conceptos y problemas que hacen parte de los nuevos escenarios para la enseñanza fundamentada en valores y competencias que requieren la sociedad insertada en un mundo globalizado.

7.6. Recomendaciones

El desarrollo de la investigación expone elementos significativos que representan la configuración de las prácticas de enseñanza identificando y describiendo los procesos epistemológicos, políticos y prácticos que se integran para darle sentido y significado práctico al posicionar los saberes geográficos como fundamentales en la formación integral de los ciudadanos que requiere el país; a partir de las reflexiones que mejoran el saber hacer y ser del oficio de enseñar con los recursos y estrategias que favorecen el aprender a pensar geográficamente desde lo cotidiano, en donde el docente fomenta el razonamiento geográfico que contribuye a la formación de un ciudadano comprometido con su realidad vivida.

La revisión documenta y trabajo de campo demuestra que se requiere elaborar y proponer el desarrollo de propuestas didácticas y habilidades requeridas para el desarrollo del pensamiento geográfico en los estudiantes colombianos de educación básica y media, diseñando materiales y recursos para innovar la enseñanza de la geografía por los profesores de Ciencias Sociales abordando la competencia para desarrollar el pensamiento geográfico en los estudiantes en los grados 6°, 7°, 8° y 9°.

Los resultados obtenidos exhortan a la comunidad académica y geográfica de Colombia a asumir una posición crítica y reflexiva frente a los retos que tiene la educación geográfica frente a los retos y complejidades a la cual está sometida la población a raíz de los efectos que ha dejado la globalización en la presencia de problemas sociales, ambientales y nuevos modelos de desigualdad y desequilibrios que requirieren de una formación con capacidades y habilidades que dinamicen el pensamiento geográfico. La crisis social, ambiental y territorial del mundo contemporáneo requiere de un modelo de educación que

sea capaz de intervenir los problemas en tiempos globales bajo la mirada de la complejidad, fragmentación, desigualdad, cambios y multiperspectividad.

El mejoramiento de las prácticas de enseñanza requiere que los docentes tengan claro saber lo que debe enseñar en las clases, exponer los elementos y categorías que hacen parte del objeto de estudio de la geografía, con enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos desde las preguntas problematizadoras desde el modelo pedagógico propuestos por IENSM, lo cual favorece al docente desarrollar de acciones para garantizar los procesos de aprendizajes, configurándose acciones didácticas y pedagógicas como intensiones y necesidades de enseñanza y formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo socio territorial y ambiental del contexto escolar.

La trazabilidad del saber geográfico es una opción para comprender, estudiar y explicar que la enseñanza es una respuesta a una serie de acciones que explican las intenciones y decisiones que los docentes deben tomar a la hora de organizar y direccionar una serie acciones que configuran diferentes formas y métodos didácticos para enseñar. Cada docente aplica sus propios métodos didácticos y pedagógicos para fortalecer el proceso de enseñanza. En la medida que se fortalezcan los procesos de formación docente en el tema de las didácticas específicas para potenciar el manejo de habilidades, destrezas y capacidades para asimilar el conocimiento y desarrollar el manejo y construcción de la información que se requiere como ciudadano más allá de las aulas de clase

Se resalta el interés mostrado por la búsqueda de una construcción teórica de los procesos que marcan la intensiones y decisiones que se articulan en la configuración, organización y desarrollo de las prácticas de enseñanza de la geografía escolar, a partir de una serie de elementos o factores asociados a la que hemos denominado trazabilidad del saber geográfico en la enseñanza de la geografía. Este es un proceso que asocia un conjunto de hecho, manifestaciones y expresiones que explican la búsqueda de nuevos escenarios que mejoren la educación geográfica que se imparte en las instituciones educativas en Colombia.

Los nuevos desafíos del mundo global requieren de la implementación de propuestas para la enseñanza de una geografía crítica que brinde respuestas a los problemas socio territoriales con un currículo escolar que proponga los contenidos y preguntas problematizadoras que convoque a los profesores y estudiantes a pensar y reflexionar desde las aulas de clase con su propia voz. Así mismo, convoca a la comunidad académica a realizar investigaciones para involucrar las escuelas a consolidar nuevos enfoques pedagógicos y didácticos en la formación ciudadana, brindando a los estudiantes a entender las transformaciones territoriales a nivel local, regional y global, comprometida a resignificar y proponer una enseñanza basada en una enseñanza situada en la comprensión y búsqueda de soluciones a los problemas contemporáneos que afectan el territorio desde lo local,

Los nuevos desafíos de la sociedad de la información demuestran que las prácticas de enseñanza no son estáticas, requieren de la utilización de los avances tecnológicos para que los docentes desarrollen nuevas competencias cognitivas y sociales que se requieren para que los alumnos se requieren para gestionar, procesar y participar en la construcción de nuevos conocimientos. A pesar de que en la IENSM coexisten docentes con diferencia generacional, son resistentes al cambio, estas resistencias deben ser superadas con programas de acompañamiento y capacitación teniendo presente que los estudiantes están cambiando el rol de los estilos de enseñar, ponen en duda la palabra y los discursos de los docentes, teniendo presente la variada y rica producción académica que se encuentra en la web.

El desarrollo de la presente tesis de investigación debe ser asumida como una reflexión emancipadora sobre la importancia que tienen la renovación de la enseñanza de la geografía, frente a un mundo de reformas políticas y curriculares que han desvirtuado la esencia e importancia de la geografía como disciplina formadora de competencias ciudadanas que permiten dar una respuesta por parte de las instituciones educativas, en la búsqueda de mundo más plural, con justicia social, y la búsqueda de alternativas a un mundo que pregona por un mejor desarrollo sostenible, en el marco de lo expuesto en los Objetivos del Desarrollo Sostenible- Agenda 2020-2030.

Las recomendaciones de la presente tesis doctoral resaltan que educar en la era planetaria, de acuerdo con Morin (2002), requiere entender de los procesos que configuran las prácticas de enseñanza; y con ello escenificar el modelo de educación geográfica que brinde respuestas a los retos del siglo XXI. Estas tendencias requieren de una formación docente que favorezca la enseñanza de una geografía comprometida crítica y emancipadora para plantear respuestas y soluciones a los problemas de la sociedad, la naturaleza y el planeta por efecto de la globalización y el modelo económico imperante.

Las nuevas reformas educativas deben impactar en la formación de nuevos ciudadanos conscientes, activos y críticos, capaces de transformar su contexto social y espacial, teniendo como fundamento una sólida formación sobre el espacio geográfico; en dónde las instituciones escolares formen competencias espaciales para afrontar las dinámicas mundiales, regionales y locales; buscando alternativas sobre lo que pasa en su entorno y cómo el análisis espacial conlleva a que los estudiantes comprendan y actúen frente a estos problemas.

La reflexión sistémica sobre lo que pasa en las aulas escolares junto con las voces y expresiones de los efectos que tienen las reformas educativas y curriculares en la configuración de las prácticas de enseñanza, son un soporte teórico que favorece la búsqueda de alternativas para la integración de saberes disciplinares de las ciencias sociales, encuentran en la educación geográfica la oportunidad de implementar un dialogo de saberes con otras disciplinas de las ciencias sociales, en el estudio y explicación de ejes problemáticos que son expuestos desde los EBC y los DBA; en este sentido los aprendizajes significativos permiten comprender los fenómenos sociales integrando desde la categoría espacial todos aquellos hechos que han dejado una huella en la configuración de su realidad vivida.

La configuración de las prácticas de enseñanza metodológicamente se logró a través de la identificación, registro, sistematización, comprensión y actuación sobre los rasgos significativos y representativos de los sujetos en estudio, lo cual fue dado en medio de las diversas actividades pedagógicas-didácticas y disciplinares que el docente realiza a partir de su experiencia profesional, lo que significa para los profesores participantes (sujetos)

organizar a partir de la vida sociopedagógica y de la pedagogía modificar la forma de pensar, ser y actuar en busca del ser-sociedad (González-Arizmendi, 2017).

Una de las recomendaciones que emana la presente tesis, se centra en consolidar un programa de apoyo interinstitucional para la formación docente, partiendo por evaluar y debate los alcances, desafíos, aciertos y desaciertos del currículo oficial/MEN, exponiendo la necesidad por defender la independencia de la geografía dentro de los saberes escolares, hechos que fueron presentados en algunos acápites del presente informe, aunado a la baja apropiación de las reformas por parte de los docentes y la imposición de una serie de reformas que han marcado el interés por implementar la interdisciplinariedad que en las prácticas de enseñanza poco se nota. Por consiguiente, el trabajo observado en la IENS ratifica la importancia de cualificar a los docentes para lograr una enseñanza de la geografía como disciplina escolar encargada en formar competencias y habilidades para el análisis, apropiación e intervención en los problemas socioambiental (ambiente en un sentido integral: ecológico, económico y político) para contribuir a mejorar la calidad de vida de nuestra sociedad.

El reciente Congreso Nacional de Geografía desarrollado por la Asociación Colombia de Geógrafos celebrado en la Universidad de Córdoba- Colombia (Octubre del 2023), consideró que esta iniciativa acoge el respaldo de entidades del orden nacional como son la Sociedad Geográfica de Colombia, El Colegio Nacional de Geógrafos, Instituto Geográfico “Agustín Codazzi”, académicos e investigadores de las 22 Universidades e instituciones participantes, declaran la necesidad de adelantar un proyecto de borrador que se presentará al MEN, como propuesta pedagógica y curricular que se requiere para reformar la 115 de 1994 o Ley General de Educación.

Un hecho que trasciende el sentido de la propuesta a presentar al MEN, está centrada en impulsar la búsqueda de buenas prácticas de enseñanza innovadoras soportada en una geografía crítica, reflexiva y comprometida con el territorio, soportada en los trabajos de investigación que recogen y sistematizan las experiencias que han acumulado los docentes durante su trayectoria profesional. Al develar cada una de esas experiencias, recursos y

herramientas didácticas y pedagógicas que utilizan los docentes desde su quehacer cotidiano, se identifican las estrategias que aportan nuevas miradas innovadoras, para desarrollar habilidades y capacidades resignificar la enseñanza y aprendizaje de una geografía centrada en desarrollar habilidades y capacidades que promuevan la búsqueda de un ciudadano comprometido con su entorno.

La revisión de los programas de formación de Licenciados en el área de Ciencias Sociales contiene los fundamentos disciplinares y didácticos que permiten atender el sentido epistemológico y práctico de las reformas curriculares establecidas por los EBCS y DBA; la dificultad encontrada está en la débil comprensión y aplicación de los docentes en ejercicio, situación expuesta en las declaraciones y redes semánticas elaboradas, además de las reflexiones sobre las observaciones, entrevistas y discusiones generadas antes, durante y después de la llegada a las aulas. Los docentes muestran débil formación y actualización en los componentes didácticos para la enseñanza de los contenidos geográficos y la planeación de actividades que favorezcan la adquisición, dominio y aplicación práctica de los contenidos.

Se deben adelantar programas de cualificación permanente a los docentes de la institución educativa en la búsqueda de estrategias para la innovación y resignificación de la educación geográfica, promoviendo la articulación e integración de las conceptos y contenidos de las ciencias sociales a partir de una enseñanza y aprendizaje significativo, en donde los y las estudiantes debe aprender a aprender sobre la base de unos saberes sobre la base de contenidos que deben contextualizarse en su espacio local, en donde el docente desarrolla en las clases métodos para analizar, bajo acciones didácticas que facilitan la construcción de saberes propios bajo la explicación disciplinar de la ciencia geográfica.

Se recomienda presentar a las comunidades académicas científicas como universidades y grupos de investigación en el campo de la educación geográfica el diseño de propuestas curriculares y didácticas que promuevan un modelo práctico para la enseñanza una geografía escolar acorde a las demandas y requerimientos de las realidades globales y locales; en este sentido, los docentes deben implementar desde las práctica de enseñanza, procesos reflexivos que fortalezcan la visión crítica de lo ético, político y práctico, arrojando

nuevos enfoques teóricos para el estudio y comprensión de las prácticas pedagógicas, con la intención de fortalecer el campo conceptual e intelectual de la educación geográfica.

Para el caso de la Universidad de Córdoba la revisión y evaluación de la malla de los cursos y contenidos temáticos que se imparten en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales puso en evidencia las debilidades y necesidades que requieren los docentes para dar respuestas a las reformas curriculares propuestas por el MEN. Ante las debilidades encontradas, se propuso la organización y oferta de dos electivas de profundización en la formación docente; una centrada en la *Enseñanza de las ciencias sociales* y la otra en comprender los *Estándares y Reformas Curriculares en las ciencias sociales*; centradas en promover el desarrollo de competencias para reconocer el sentido político y práctico de las reformas educativas, analizando la trazabilidad de los procesos que explican cómo se integra el currículo oficial con los documentos institucionales, describiendo el sentido de la planeación y enseñanza en las instituciones educativas de Montería - Colombia. De otro lado, promueven el ejercicio investigativo y formativo en temas relacionados con las prácticas de enseñanza, la organización y gestión de la planificación curricular, identificando, registrando y sistematizando todo tipo de experiencias que contribuyan a resignificar las prácticas de enseñanza de la geografía desde la formación docente (Ver anexo 9).

Los resultados del trabajo constituyen un referente para mejorar la formación docente, analizar los procesos que intervienen en la configuración de las prácticas de enseñanza en tiempos contemporáneos, para facilitar la implementación de un programa de cualificación docente en temas relacionados con la didáctica de la geografía, llevando a proponer una formación docente que utilice enseñanza de la geografía como disciplina integradora de las ciencias sociales escolares, donde se haga visible la interdisciplinariedad de lo social, la interdependencia de las explicaciones sobre el mundo real ofrecidas desde las diferentes ciencias, su complementariedad y en particular presentar la pertinencia de hacer de la lectura del territorio, una práctica cotidiana en la enseñanza de las ciencias sociales escolares, en un país como Colombia debe centrarse en formar un individuo comprometido con la paz y la justicia social.

Referencias Bibliografía

- 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>
- Ander-Egg, E. (2003). Métodos y Técnicas de Investigación Social IV. Técnicas para la recogida
- Anijovich R y Capelletti G. (2018) “La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones.”, en Espacios en Blanco. Revista de Educación, núm. 28, junio 2018, pp. 75-90. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
- Apple, M. (1991). Ideología y currículum. Akal.
- Apple, M. (1987) Educación y Poder. Buenos Aires: Paidós.
- Apple, M. (1996) Política Cultural y Educación. Madrid: Morata
- 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>.
- Arenas, A. Bruno, C., Figueroa, R y Pallacán, C. (2012). El territorio local como recurso para el aprendizaje de las ciencias: una propuesta didáctica desde la educación para el desarrollo sustentable. Resultados preliminares de una investigación Universidad-Escuela. Revista Anekumene, 3, 153-171. <https://revista.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/view/7524>
- Arenas, A y Salinas, V (2013). Giros en la educación geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. Revistas De Geografía Norte Grande, 56, 143-162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022013000300008>
- 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
- Arroyo, M. (2005). Documento: X Encontro de Geógrafos da América Latina Por uma Geografia Latino-Americana. Do Labirinto da Solidão ao Espaço da Solidariedade. Brazilian Journal of Latin American Studies, 4(6), 119-123. <https://doi.org/10.11606/issn.1676-6288.prolam.2005.81788>
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa. Revista española de pedagogía año, 69(248), 119-144. Recuperado de: <https://www.jstor.org/stable/23766386> - <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/01/248-007.pdf>

- Avendaño, F. (2017). El curriculum universitario. Aportes desde la teoría curricular. Universidad Nacional del Rosario.
- Bain, K. (2009). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Barcelona: Universidad de Valencia.
- Balderas, G. (2010). Las estrategias constructivistas en la enseñanza de la Geografía. El ABP. [Tesis de maestría]. Universidad Veracruzana.
- Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la Modernidad Líquida. Barcelona. Editorial Gedisa s.a.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. CEAC.
- Benejam, P. y Pagés, J. (1998). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Horsori.
- 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 XXI.
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. Siglo XXI.
- Bonal, X. (1998). Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. https://www.researchgate.net/profile/Xavier-Bonal/publication/31727888_Sociologia_de_la_educacion_una_aproximacion_critica_a_las_corrientes_contemporaneas_X_Bonal/links/580eee4308ae47535247bbe1/Sociologia-de-la-educacion-una-aproximacion-critica-a-las-corrientes-contemporaneas-X-Bonal.pdf
- Blanco, J. (1995). La ciencia geográfica en la historia de Colombia. Sociedad Geográfica de Colombia, Academia de Ciencias Geográficas. <https://www.sogeocol.edu.co/documentos/01laci.pdf>
- Benejam, P. y Pagés, J. (1998). Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria. Horsori.
- 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>
- Benejam, P. (2011). ¿cómo enseñar geografía en educación básica? En: L. Rodríguez y N. García (coords.), los retos de la geografía en educación básica. Su enseñanza y aprendizaje (pp. 53-66). Subsecretaría de Educación Básica de la de Educación Pública, con la colaboración de la Escuela Normal Superior de Secretaría México.
- Bianchi, R., Arenas, A., Scoones, A., Pulgarín, R. y Pimienta Betancur, A. (2017). Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinados a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos. Instituto Panamericano de Geografía e Historia.
- Bianchi, R. y Arenas, A. (2017). Trascendencia de la formación continua de los docentes de geografía, el caso del curso B-Learning por un equipo latinoamericano. En: R. Bianchi (comp.), Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinado a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos. Gráfica LOM.
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4 (1). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412002000100003&script=sci_abstract
- Buendía, L, Colás, P y Hernández, F. (1998). Métodos de Investigación en Psicopedagogía. McGraw-Hill. Madrid.
- Buitrago Bedoya, C., Parada Giraldo, D., Quintero López, D., Márquez Valderrama, J., Sánchez Molina, L., Torres Villegas, L., Pulgarín Silva, M. y Ruiz, M. (2008). Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias. Editorial Artes y Letras.
- Buitrago, O. (2005). La Educación geográfica para un mundo en constante cambio. Revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona.

Bozzano, H. (2003). Territorios reales, territorios pensados. Territorios posibles: aportes para una teoría territorial del ambiente. Ediciones Lumiere, Buenos Aires.

Bozzano, H. (2013). La geografía, útil de transformación. El método Territorio, diálogo con la Inteligencia Territorial. Campo-Territorio: revista de geografía agraria, 8(16), 448-479. <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/23803>.

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

Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Cajiao, F. (1989). Pedagogía de las ciencias sociales. Bogotá: Fundación Fes y TM Editores. Goo

Capel, H. (1984). Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea (2a ed.). Barcanova

Capel, H. y Urteaga, L. (1986). La geografía en un currículum de ciencias sociales. Geo-Crítica. 61. <http://www.ub.edu/geocrit/geo61.pdf>.

Carr, W. (1997). Calidad de la enseñanza e investigación-acción. España: Diada.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.

Carreto, F. (2005). Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina – 20 a 26 de março de 2005 – Universidade de São Paulo https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112005000200014

Castellar, S. y Vilhena J. (2010). O uso de diferentes linguagens em sala de aula. Ensino de Geografia. Cengage Learning.

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.

Cavalcanti, L. (2008). A geografia escolar e a cidade. Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Papyrus..

Claudino, S., y Spinelli, F. (2012). Educación geográfica y ciudadanía: un abordaje reflexivo. En: R. González, M. de Lázaro y Torres y M. Marrón (eds.), La educación geográfica digital (pp. 49-58). Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles y Universidad de Zaragoza; red Comenius digital-earth.eu.

Claval, P. (1979). La nueva geografía. Oikos-Tau.

Clarck, C. M.; Peterson, P. L. (1990): “Procesos de pensamiento de los docentes” (trad.). En M. C. Wittorck (ed.): La investigación de la enseñanza. Profesores y alumnos. Vol. III. Madrid: Paidós.

Comenio, J. (1995). Didáctica magna. Porrúa.

Cuesta, R. (1997) Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia. Barcelona: Ediciones Pomares Corredo.

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.

Davini, M. C. (2015). Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Díaz Barriga, A. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). Consultado el día 22 de abril de 2019 en: <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>

Díaz, J. (2009). Currículo y evaluación en el marco del decreto 1290 de 2009: ¿políticas o pedagogía? *Praxis & Saber*, vol. 1, núm. 1, enero-junio, 2010, pp. 117-149

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

Delgado, E. (2002). El mapa: importante medio de apoyo para la enseñanza de la historia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(15). 331-356. <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v07/n015/pdf/rmiev07n15scC00n01es.pdf>

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

De Paz, D. (2004). *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad*. [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5123/dpa1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

De Miguel, R, De Lázaro, M y Marrón, M. (2012). *La educación geográfica digital*. Asociación Española de Geografía, Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE): Universidad de Zaragoza, 2012. ISBN 978-84-938551-9-2 Depósito Legal: Z-2159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4926870>

De Souza, L. (2013). La geografía y la realidad brasilera contemporánea: abordaje teórico y la práctica de la enseñanza. En: D. Rodríguez (comp.), *II Convención Nacional de Educación Geográfica. La educación geográfica y los retos del siglo XXI: memorias* (pp. 117-134). ACOGE; UPTC.

Domínguez, C. (2006). *Formación del profesorado de Ciencias Sociales en educación secundaria ante el reto de la interculturalidad*. Enseñanza de las Ciencias Sociales. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625009.pdf>

Dengo, E. (2013). El desarrollo de la formación docente en Costa Rica. En J. Salazar (Ed.), *Historia de la educación costarricense* (2ª ed.). San José, Costa Rica: EUNED. <https://www.redalyc.org/journal/440/44051357014/html/>

Departamento Nacional de planeación, GOV. (2019). *Revista Jurídica*. <https://www.dnp.gov.co/estudios-y-publicaciones/publicaciones/Paginas/2019.aspx>

Durán, D. (2010). *Enseñanza para la comprensión en geografía*. Punta Alta. Geo perspectivas.

Durán, D. (2015). *Difusión de las Innovaciones en la educación geógrafa*. Lugar Editorial.

Estébanez, J. (1982). *Tendencias y problemática actual de la geografía*. (Cuadernos Estudios N° 1. Serie Geografía). Editorial Cincel.

Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In M. Wittrok (Ed.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación*. Barcelona: Paidós

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós Educador

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.

Fernández, M. V. (2007). *Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía*. En: *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza* (pp. 17-36). Editorial Biblos.

Fernández, M. (2008). *Geografía y formación ciudadana en el nuevo milenio: elementos para una transmisión significativa de contenidos escolares*. *Actas del X Coloquio Internacional de Geocrítica. Diez años de cambios en el Mundo, en la Geografía y en las Ciencias Sociales, 1999-2008*. Universidad de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/-xcol/196.htm>

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.

Fenstermacher, G, Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu editores S.A. Buenos Aires.

Federación Colombia de Trabajadores de la Educación – FECODE. (1995). *El Proyecto Educativo Institucional, PEI*. Revista Educación y cultura FECODE -https://fecode.edu.co/images/revistas_1-100/Educacion%20y%20Cultura%2038.pdf

Ferrer, G. (2004). Las reformas curriculares de Perú, Colombia, Chile y Argentina: ¿quién responde por los resultados? [Documento de trabajo 45]. GRADE, 2004. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100511014531/ddt45.pdf>.

Finocchio, S. (2005). La ciudadanía en los cuadernos de clase». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*. Núm. 4. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126209>.

Flórez-Ochoa, R. (1983). *El pensamiento de los maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (1983). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2002) *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires. Siglo XXI

Freire, P. (2005) *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía*. Undécima reimpresión en español. Barcelona: siglo XXI.

García de la Vega, A. (2018). Análisis del currículo español: perspectiva desde la geografía y su didáctica. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 8(15), 5-38

Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones Sígueme.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.

Garrido, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cuadernos CEDES*, 25(66), 137-163. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000200002>.

George, P. (1971). *Geografía activa*. Ariel

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata Madrid.

Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.

Gimeno, J. (Comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Morata

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna ed.*). Siglo XXI

Goodson, I. F. (1995). *Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares*. Pomares-Corredor.

Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.

Giroux, H. (1998). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Editorial Paidós, Barcelona, España.

Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna ed.*). Siglo XXI.

Guhl, E (1972). *Temas colombianos. Estudios geográficos*. ICEC

Gurevich, R (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de Cultura Económica.

Gurevich, R., Blanco, J., Fernández, M. y Tobío, O. (1997) *Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada*. Aique.

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

Gurevich, R. (16 de noviembre de 2020). Enseñar y aprender geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea [video]. En: Segundo encuentro. Conversaciones sobre “Relevancia social de la geografía escolar y la educación geográfica”, jornadas previas a la V Convención Nacional de Educación Geográfica.

- Goodson, I (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbito de investigación de la historia del currículum. En: Revista de Educación, N.º 295, pp. 7-37. Madrid: Ministerio de Educación
- Goodson, I. (1995). Historia del currículum: la construcción social de las disciplinas escolares. Pomares-Corredor.
- Goetz, J. y Le compte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Buenos Aires: Ediciones Morata S.A.
- González-Arizmendi, S. (2007). Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica. Montería: Revista Cacumen Vol. 1. N° 1 (85 – 94).
- González-Arismendi, S. (2018). La suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: Un estudio desde la teoría fundamentada [Tesis Doctoral]. Universidad del Atlántico.
- González, G. y Santisteban, A. (2014). Una mirada a la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Latinoamericana de Estudios Educativos, 10(1), 7–17. Recuperado a partir de <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/4952>.
- González, M. (2013). La Historia en el nivel secundario en Argentina hoy: notas sobre el funcionamiento de una disciplina escolar; Universidade Estadual e Londrina, Departamento de História, Laboratório de Ensino de História; História & Ensino; 19; 2; 12-2013; 7-22.
- Gvirtz, S. (1997). Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires: Grupo Editor.
- Gvirtz, S. 1996. El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930-1970. Tesis Doctoral. Universidad de Buenos Aires. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/28651>
- Gvirtz, S. (1998). Del currículum prescripto al currículum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase. Buenos Aires: Aique.
- Habermas, J. (1989). Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos. Cátedra Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. Morata. Quinta Edición
- Jackson P. (1990). *La vida en las aulas*. Segunda Edición 1990 by Teachers College, Columbia University, Nueva York. (Reimpresión de la edición de 1968 con una nueva introducción del autor.). Ediciones Morata. Madrid.
- Jara, M y Ertola, F. (2015). Formación inicial de profesores/as en historia: algunas aproximaciones y reflexiones sobre las representaciones de los estudiantes. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Kemmis, S. (1998). El currículum: Más allá de una teoría de la reproducción. Ediciones Morata. Madrid.
- Lacoste, Y. (1978). La geografía: un arma para la guerra. Anagrama.
- Lefebvre, H. (2013). La producción del espacio. (Trad. de E. Martínez, E.). Capitán Swing.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de Colombia. Diario Oficial, n°41.214.
- Liceras, A. (2004). La investigación sobre formación del profesorado en didáctica de las ciencias sociales. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, n.8 (1).
- Litwin, E. (2012). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Paidós.
- Litwin, E. (2000). Las configuraciones didácticas. Buenos Aires. Paidós.
- Litwin, Edith. 2001. El oficio de enseñar. Condiciones y Contexto. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Llanos, L (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. Agricultura, Sociedad y Desarrollo, 7(3), 207-220. <http://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v7n3/v7n3a1.pdf>
- Lorda, M; Prieto, M.(2016).Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente/Gabriel Álvarez... [et al.].Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur. Ediuns.
- Lundgren, U. (1997). Teoría del Currículum y escolarización. Madrid: Morata Ediciones.

Luhmann, N. (1996). Teoría de la sociedad y pedagogía. Madrid: Paidós Ibérica

McLaren, P. (1984). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Barcelona. Siglo XXI Editores

Mansilla, J. y Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5)

Martínez-Boom, A, Noguera, C, y Castro, J. (1988). “Las reformas de la enseñanza en Colombia: 1969-1980, en *Educación y Cultura*, N° 5, Bogotá, CEID-Fecode.

Martínez, A. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 163-179. <https://doi.org/10.35362/rie490678>

Martínez, R. y Tonda, E. (2014). Nuevas perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/15133>

Mastache, A. 2012. Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Noveduc, Buenos Aires.

Mignolo, W. (2003). Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Akal.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (1994). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2001). Lineamientos Curriculares, Cátedra Estudios Afrocolombianos. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2002). Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004a). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Formar en Ciencias: ¡el desafío! https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004b). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas.

Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Mi plan, mi vida y mi futuro. Orientaciones pedagógicas para la educación económica y financiera. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343482_archivo_pdf_Orientadores_Pedag_Educ_Economica_y_Financiera.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). Orientaciones generales para la implementación de la cátedra de la paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/orientacionesedupaz.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2011). Propuestas de estructura y fundamentación de los DBA Componente Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/fundamentacioncienciassociales.pdf>.

Ministerio de Educación Nacional (MEN), (2017). Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. MEN.

Montoya, J; Delgado, O y Siabato, W. (2018). “25 años del programa de Geografía: su historia y evolución teórica.” *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía* 27 (2): 214-224. doi: 10.15446/rcdg.v27n2.68093.

Moral, C. (2000). Formación para la profesión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 37, 171-186. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118065>

- Moreno, N. y Cely, A (2006). La literatura: una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela. *Geo enseñanza*, 11 (2), 249-260. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36012425011.pdf>
- Morin, E (1997) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2002) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin E; Ciurana, E y Motta, R.(2002). Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana, Unesco/Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Muñiz, O. (2011). Cohesión social y redes dinámicas en educación geográfica. *UniPluriversidad*, 10(3), 6-16.
- Navarro, J. A. (2011). ¿Qué enseñar y aprender de la geografía en educación básica en México? Universidad Autónoma de México. En Secretaría de Educación Pública. (2011). Los retos de la Geografía en Educación Básica. Su enseñanza y aprendizaje. Dirección General de Desarrollo Curricular. Subsecretaría de Educación Básica. México: Autor. Disponible en: <http://basica.sep.gob.mx/GEOGRAFIA%20web.pdf>.
- Noro, J. (2015). Historia de la educación y el pensamiento: la formación de la escuela moderna. Universidad Nacional de Rosario.
- Oliveira, A. (2005). Para onde vai o ensino de geografia. *Contexto*.
- Ortega, J. (2000). Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía. Ariel.
- Pagés, J. (1993). Psicología y didáctica de las Ciencias Sociales. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 121-151.
- Pagés, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania-Estudios y propuestas socioeducativas*, 40, 67-81.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Perrenoud, Ph. (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Fundación Paideia; Morata.
- Perrenoud, Ph (2001). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Paris: Grao.
- Perkins, D. (2010). Enseñanza para la comprensión. Introducción a la teoría y sub práctica.
- Pillet, F (2004), La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico. *Investigaciones Geográficas*, 34, 141-154. <https://doi.org/10.14198/1NGEO2004.34.07>
- Pickenhayn, J. (2019). La enseñanza de la geografía: un desafío para América Latina. *Revista Geográfica*, (152), 31-61. Recuperado a partir de <https://revistasipgh.org/index.php/regeo/article/view/508>.
- Porta, L (2006) "La buena enseñanza en el aula universitaria a partir de las narrativas de los docentes". En Porta L y Sarasa, M.C. (comps.) *Miradas Críticas en torno a la formación docente y condiciones de trabajo del profesorado*. ETP/3 Mar del Plata: Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Pozo, J. (1999). Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Alianza.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (Eds.). (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Graó.
- Pruzzo, V. (2013) Las prácticas del Profesorado. Mediadores didácticos para la innovación. Córdoba: Editorial Brujas.
- Pulgarín, R. (2000). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La Gaceta Didáctica*, 2, 13-15.
- Pulgarín, R. (2001). Un modelo de disciplinas docentes de ciencias sociales integradas desde el espacio geográfico para la elaboración de currículos y materiales didácticos. [Tesis doctoral]. La Habana: Universidad Pinar del Río.

- Pulgarín, R. (2002). El estudio del espacio geográfico, ¿posibilita la integración de las ciencias sociales que se enseñan? *Revista Educación y Pedagogía*, 16(34), 180-194.
- Pulgarín, R. (2008). Hacia la integración del plan de área de ciencias naturales y sociales desde el estudio del territorio y la formación en competencias. En R. Pulgarín et al., *Hacia el desarrollo de una actitud científica en la escuela desde la enseñanza de las ciencias, memorias* (pp. 33-54). Artes y Letras.
- 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.
- Pulgarín, R. y Scoones, A. (2017) *la geografía escolar y el estudio de problemas sociales relevantes: una apuesta a la educación ambiental*. En R. Bianchi (comp.). *Un incentivo para el conocimiento geográfico y la resolución de problemas espaciales destinados a profesores de la enseñanza básica/primaria en países latinoamericanos*. Grafica LOM.
- Pulgarín, R y Scoones, A. (2017). *La Geografía escolar y el estudio de problemas sociales relevantes. Una apuesta a la educación ambiental*. Impreso memoria Instituto panamericano de geografía. Página 51. Santiago de Chile.
- 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>.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1986) *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: Cuadernos de Educación- Cinvestad.
- Rodríguez, E. (2005). *Geografía conceptual*. Geopaideia.
- Rodríguez, E. (2010), *Geografía conceptual, enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*. Bogotá
- Rodríguez, E. y Torres, R. (2017). El concepto de espacio geográfico de los maestros al tablero. *Folios*, 9, 75-84. <https://doi.org/10.17227/01234870.9folios75.84>
- Rojano, J. (2008). *Una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico-interpretativo*. Documento maestría SUE-CARIBE. Universidad de Córdoba.
- Rorty, R. (1996). *Objetividad, relativismo y verdad*. Trad, Jorge Vigil. Barcelona, Paidós.
- Schön, D. (1998) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
- Shutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sanchidrián, C & Gallego M. 2009. Los cuadernos escolares como fuente y tema de investigación en *Historia de la Educación*. Universidad de Málaga. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2964393>
- Sanjurjo L. (2002). *La formación práctica de los docentes reflexión y acción en el aula*. Homo sapiens. BS. As.
- Sanjurjo, L. y Rodríguez, X. (2003). *Volver a pensar la clase*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- Sanjurjo L. (2011). *La clase: un espacio estructurante de la enseñanza*. *Revista de Educación*. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46
- Sanjurjo, L, Caporossi, A y Placci, N. (2016). *La pareja pedagógica como dispositivo de evaluación en la formación docente universitaria*. Ponencia presentada en I Jornadas sobre las Prácticas de Enseñanza en la Formación Docente. Universidad Nacional de Quilmes.
- Santiago, J. (2006) *Otras formas para enseñar y aprender geografía en la práctica escolar*. *Revista de Pedagogía*, 28(80), 467-489. <https://www.redalyc.org/pdf/659/65908005.pdf>.
- Santiago, J. (2007). *Con la Historia ... ¡Enseñar Geografía!*. Universidad de los Andes. San Cristóbal, Estado de Táchira. Venezuela.
- 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.
- Santiago, J. (2018). *Los fundamentos del enfoque cualitativo en la innovación de la enseñanza geográfica*. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 35, 33-44.

- Santos, M. (1990). Por una geografía nueva. (Trad. de Bosque). Editorial Espasa-Calpe.
- Santos, M. (1996). Metamorfosis del espacio habitado. Oikos-Tau.
- Santos, M. (2000). La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción. Ariel.
- Sennett, R. (2009). El artesano. Anagrama, Barcelona.
- Souto, M. (1993) Hacia una Didáctica de lo grupal. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Souto, M. (2016). Pliegues de la Formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto, X. (2010). ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales.
- Souto, X. (2001). Educación, identidad y geografía: una propuesta para profesores y alumnos desde Colombia. Biblio 3W, 292. <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-292.htm>
- Souto, X. (2015). Geografía, educación y autonomía crítica. En L. Urteaga y V. Casals (eds.), Horacio Capel, geógrafo (pp. 227-251). Publicacions i Edicions Universitat de Barcelona (Col·lecció Homenajes, 50).
- Souto, X. (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 24, 25-44. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2399/1944>
- Steiman, J. Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva. Minoydávila Editoras, Buenos Aires.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stenhouse, L. (1993). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Taborda, M (2013). La didáctica de la geografía dentro de un campo conceptual de la pedagogía: tensiones y bifurcaciones. Revista Anekumene, 5, 8-19. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anezumene/article/view/7557>
- Taborda, M. (2015). La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Taborda, M y Quiroz, R. (2016). El cuaderno escolar: prácticas escritas en el desarrollo del pensamiento social. Revista de Prácticas y Discursos. Vol. 5 Núm.6. <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/714>.
- Taborda, M. y Quiroz, R. (2014). Relaciones entre currículo y didáctica de las ciencias sociales: encuentros en la encrucijada. Prospectiva, 19, 483-500.
- Tadeu da Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. Auténtica Editorial.
- Terigi, F. (1999). Currículum: itinerarios para aprehender un territorio. Santillana.
- Tobio, O. (2012). Enseñanza de la geografía: una agenda posible para la intervención de los territorios. Revista de Geografía Espacios, 2(3), 73-90.
- Tröhler, D. (2018). Seguimiento de la educacionalización del mundo: perspectivas para una historia emancipada de la educación. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 26(21), 1-14. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3286>.
- Unión Geográfica Internacional. (2007). Declaración de Lucerna sobre Educación Geográfica para el Desarrollo Sostenible. UGI-CGE.
- Unwin, T. (1995). El lugar de la geografía. Madrid, Ediciones Cátedra.
- Valverde, G. (2009). Estándares y evaluación. Corporación de Estudios para Latinoamérica. <https://fundacaoofhc.org.br/les/papers/458.pdf>
- Vargas Ulate, G. (2012). La enseñanza y enseñar geografía en los colegios de Costa Rica. Revista Geográfica De América Central, 2(48E), 85-133. Recuperado a partir de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/4009>
- Vasilachis, I. (2006) Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa
- Viñao A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. En: Historia de la Educación, nº 25. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Young, M. (1971). *Knowledge and control: New directions for the sociology of education*. Collier-Macmillan.

Woods, P. (1987). Observación”. En: *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

Zabalza, M. (1988) *Diseño y Desarrollo Curricular*. 2da ed. Madrid: Narcea.

Zabala, A. (2001). “¿Cómo enseñar? El análisis de la práctica educativa”. En *¿Educar o segregar?* Carlos Lomas (compilador). Bogotá: Editorial Nomos- S.A- Cooperativa Editorial Magisterio- Universidad Nacional de Colombia.

Zaragocin Carvajal, S., Moreano Venegas, M., & Álvarez Velasco, S. (2018). Presentación del dossier. Hacia una reapropiación de la geografía crítica en América Latina. *Íconos - Revista De Ciencias Sociales*, (61), 11–32. <https://doi.org/10.17141/iconos.61.2018.3020>

ANEXOS

- Anexo 1. Tabla de Programas de formación en Geografía en Colombia - https://drive.google.com/file/d/1MkAXhbbGLh-z_WMqTQVeK2Mb_qJK0NQY/view?usp=drive_link
- Anexo 2. Tabla de Programas de Maestría en Geografía en Colombia- https://drive.google.com/file/d/1Udk4fDqYDVJdjfDI7xIL85e1QcykDLeV/view?usp=drive_link
- Anexo 3. Relación de programas en Geografía - https://drive.google.com/file/d/17wtOwwQWgZ4g0YxemJI64weG8s2D7UH/view?usp=drive_link
- Anexo 4. Pensum Licenciatura en Ciencias Sociales – Universidad de Córdoba https://drive.google.com/file/d/1rC7wUXDJFW6pKVIgPmgNy1XSIXKAITB_/view?usp=drive_link
- Anexo 5. Universidades de Colombia que ofertan Programas de formación en Licenciatura en Ciencias Sociales - https://drive.google.com/file/d/14dA251C3NByGwDvVZLqaYfNwfiGLVh9q/view?usp=drive_link
- Anexo 6. Evidencias soportan análisis desde software ATLAS.ti. 23 - https://drive.google.com/file/d/1QbGtDLksxH-BOWDBiMCb61DBvbD0XINL/view?usp=drive_link
- Anexo 7. Entrevistas realizadas a los docentes participantes - https://drive.google.com/drive/folders/1g1CmkVKa6w3HNFS7I7OEna0mZOySQfcN?usp=drive_link
- 8. Eventos - https://drive.google.com/drive/folders/1oxs1gRGaPehXX8aTudd5kj_LdD6F1WvT?usp=sharing
- 9. Producto de la tesis y sugerencia a seguir - <https://drive.google.com/drive/folders/1RNMit1C-aweJf6bdl8m1KG80d3gOy-iU?usp=sharing>
- 10. Videos del Diario de Campo y Cuadernos de los Estudiantes - https://drive.google.com/drive/folders/1JJUxOZeMxgBXvAZ9WfHI28Ay_PGVKRfq?usp=sharing