

La formación de profesores en ciencias sociales en Colombia: Entre la disciplina escolar y las disciplinas académicas: Un Estado del arte

Christian Camilo Sanabria Velásquez¹
Oscar Saldarriaga²

Resumen

En este artículo se realiza un balance de las investigaciones, iniciativas, propuestas, debates y discusiones sobre la formación de profesores en ciencias sociales en el país, realizadas entre los años 2000 y 2024. Se presentan algunas tensiones históricas que se han mantenido en el tiempo sobre este asunto, así como otras que han ido emergiendo con el tiempo. Este estado del arte evidencia cómo el campo de formación de profesores en ciencias sociales está fragmentado, debido a que no se ha consolidado una disciplina escolar de las ciencias sociales que reivindique el saber y la práctica pedagógica de los licenciados en Ciencias Sociales.

Palabras clave:

Formación de profesores, ciencias sociales, disciplina escolar de las ciencias sociales y disciplinas académicas.

Fecha de ingreso:
23 de septiembre
de 2024

Fecha de publicación:
18 de noviembre
de 2024

Doi: <https://doi.org/10.11600/ale.v16i2.815>

pp. 1-42

1 Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE, Magíster en Educación Énfasis en Ciencias Sociales, Política, Ética y Educación- Universidad Distrital FJC, Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales-Universidad Distrital FJC. Integrante del Grupo de Investigación de Prácticas Educativas y Sociales de la Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: camilosanabria09@hotmail.com, Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-4722-8874>

2 Doctor en Filosofía y Letras-Historia de la Universidad Católica de Lovaina, Profesor titular de la Pontificia Universidad Javeriana y profesor CINDE-Universidad de Manizales. Miembro fundador del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP). Correo electrónico: saldarri@javeriana.edu.co, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3661-0586>



The Training of Social Science Teachers in Colombia: Between School Discipline and Academic Disciplines: A State of the Art

Abstract

This article reviews research, initiatives, proposals, debates, and discussions about teacher training in social sciences in the country, carried out between 2000 and 2024. Some historical tensions that have persisted over time on this issue are present, as well as others that have emerged over time. This state-of-the-art shows how fragmented teacher training in social sciences is because a school discipline of social sciences that vindicates the knowledge and pedagogical practice of graduates in Social Sciences has not been consolidated.

Keywords:

Teacher training, social sciences, school discipline of social sciences, and academic disciplines.

A Formação de Professores em Ciências Sociais na Colômbia: Entre a Disciplina Escolar e as Disciplinas Acadêmicas: Um Estado da Arte

Resumo

Este artigo faz um balanço das pesquisas, iniciativas, propostas, debates e discussões sobre a formação de professores em ciências sociais no país, realizadas entre os anos 2000 e 2024. Apresentam-se algumas tensões históricas que se mantiveram ao longo do tempo sobre este assunto, assim como outras que foram surgindo ao longo dos anos. Este estado da arte evidencia como o campo de formação de professores em ciências sociais está fragmentado, uma vez que não se consolidou uma disciplina escolar de ciências sociais que reivindique o saber e a prática pedagógica dos licenciados em Ciências Sociais.

Palavras-chave:

Formação de professores, ciências sociais, disciplina escolar de ciências sociais e disciplinas acadêmicas.

Introducción

La formación del profesorado en ciencias sociales en Colombia ha estado marcada por disputas políticas e ideológicas. En la primera mitad del siglo XX, se enfocó en construir imaginarios de nación (Álvarez, 2007; 2013). Durante los años cincuenta, la tecnocracia y la Guerra Fría despolitizaron el país, priorizando discursos científicos sobre la pedagogía (Álvarez, 2014). Esto fortaleció el conocimiento disciplinar en detrimento de la formación pedagógica, generando una separación entre disciplinas académicas y saberes escolares, con las primeras regulando los contenidos de las segundas, consideradas deficitarias (Arias, 2020).

Así, la formación del profesorado en Colombia ha estado marcada por una constante tensión entre la pedagogía y el conocimiento especializado. Además, la falta de consolidación de la disciplina escolar en ciencias sociales ha contribuido a una formación docente fragmentada.

En este contexto, y como parte del proyecto de Fortalecimiento del Sistema de Gestión de Conocimiento en Educación para el departamento del Huila, esta investigación examina la formación de profesores en ciencias sociales mediante una revisión documental de estudios realizados entre 2000 y 2024. Durante este periodo, se implementaron nuevas normativas sobre la formación docente en Colombia. El objetivo es analizar las investigaciones, debates y propuestas desarrolladas, contribuyendo al fortalecimiento de la gestión del conocimiento en Huila y fomentando un pensamiento sobre lo social entre profesores y la población.

Metodología

El estado del arte es una "investigación de la investigación" (Jiménez, 2004, p. 54), que expone de manera rigurosa las lógicas investigativas empleadas sobre una temática específica en un tiempo o espacio determinados. Es un antecedente clave para fundamentar un proyecto, ya que permite conocer los enfoques, metodologías y aportes previos, ayudando al investigador a

situar su trabajo dentro de un contexto más amplio y coherente con las investigaciones anteriores.

Esta investigación se inscribe en lo que Saldarriaga (2019) llama "ejercicios deductivos/inductivos o inductivos/deductivos", ya que parte de los textos seleccionados para identificar categorías emergentes, al tiempo que utiliza categorías iniciales para rastrear su desarrollo. Es decir, se realiza un ejercicio en doble vía.

Desde una perspectiva hermenéutica, se examinó el campo de la formación de profesores en ciencias sociales en Colombia durante el siglo XXI, abordando problemas, perspectivas, enfoques, temáticas, tradiciones y aportes. La estrategia metodológica se organizó en los siguientes momentos:

Fase heurística o de exploración de documentos: El objetivo de esta fase es la delimitación inicial de la búsqueda (Saldarriaga, 2019), mediante la clasificación de los textos relevantes, como artículos científicos, capítulos de libros, libros y tesis doctorales. Estos documentos fueron localizados en portales académicos como Google Académico, Dialnet, Research Rabbit, Scielo, Thomson, así como en revistas especializadas, repositorios universitarios y bases de datos de bibliotecas nacionales e internacionales. Las palabras clave utilizadas en la búsqueda incluyeron: "formación de profesores en ciencias sociales en Colombia", "formación de maestros en ciencias sociales-Colombia", "docentes en formación en ciencias sociales en Colombia", "licenciatura en ciencias sociales" y "licenciado en ciencias sociales". En esta fase, se identificaron un total de 89 documentos.

Fase inicial: Se depuró la información, descartando fuentes que no se ajustaban específicamente a la formación de profesores en ciencias sociales en Colombia. Se consolidó un corpus documental de 61 textos en una matriz, clasificados de la siguiente manera: 53 artículos de investigación, 5 tesis doctorales, 1 capítulo de libro y 2 libros.

Lectura del corpus documental y análisis: Los textos se examinaron utilizando una ficha de registro que incluía los siguientes campos:

Tabla 1

Matriz de registro documental

Tipo de documento	Año	Autor(es)	Departamento	Título	Resumen	Subtema de investigación	Problema	Metodología	Categorías	Perspectiva epistemológica	Hallazgos

Fuente: Elaboración propia.

En el análisis, se categorizó el tipo de documento como artículo de investigación, capítulo de libro, libro o tesis doctoral. Se registró el departamento de la población objeto de estudio, ubicándola en los 32 departamentos de Colombia y en la ciudad de Bogotá, considerada una entidad territorial independiente. Esto permitió representar espacialmente las investigaciones sobre la formación de profesores en ciencias sociales en el país. También se identificaron los subtemas de investigación para reconocer líneas de trabajo relacionadas con la temática central, facilitando así la organización del estado del arte.

Para identificar el problema de investigación de cada documento, se determinó el asunto central abordado. En cuanto a la metodología, se registraron las perspectivas, enfoques, instrumentos y recursos empleados para tratar el problema de investigación. Se seleccionaron las categorías desarrolladas con mayor profundidad a lo largo de la investigación. La perspectiva epistemológica se identificó en algunos casos mediante su enunciación explícita por parte de los investigadores y se contrastó con los argumentos del documento; en otros, se dedujo a partir del marco categorial y referencial. Finalmente, los hallazgos se localizaron principalmente en los resúmenes y conclusiones de los documentos.

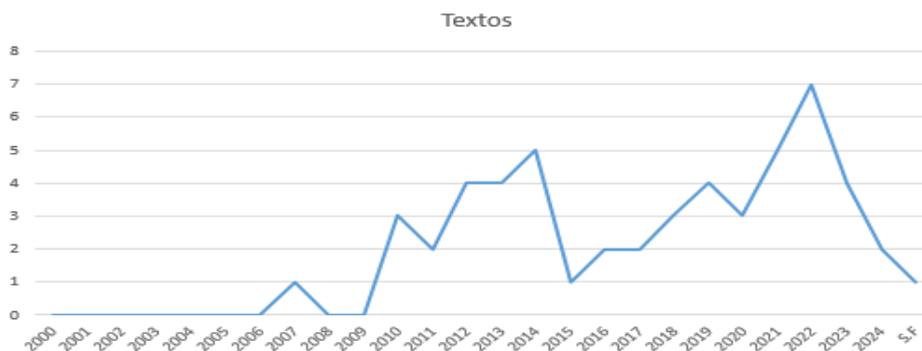
Definición de las líneas temáticas emergentes: A partir de los subtemas identificados, se delinearon las siguientes líneas temáticas:

Figura 1*Líneas temáticas*

Nota. Líneas temáticas de la formación de profesores en Ciencias Sociales en Colombia 2000-2024. Elaboración propia.

Resultados

La investigación sobre la formación de futuros formadores de ciencias sociales en Colombia ha cobrado relevancia en los últimos 14 años, principalmente por la consolidación de normativas y reglamentaciones relacionadas con la formación de educadores durante la primera década del siglo XXI. En 2022, se observó un aumento significativo en la producción investigativa, probablemente influenciado por los cambios que la pandemia de Covid-19 provocó en la producción, publicación y divulgación de hallazgos. La crisis sanitaria, las medidas restrictivas y el confinamiento llevaron a modificaciones metodológicas, pedagógicas, didácticas y formativas en las facultades de educación, convirtiendo la formación docente en un tema de interés investigativo.

Figura 2*Revisión de textos por periodo de tiempo*

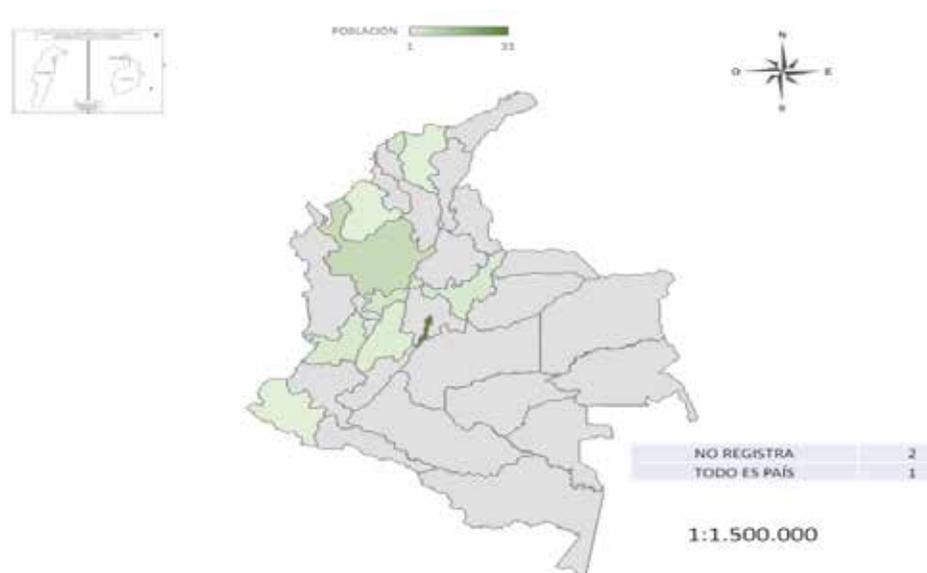
Nota. El gráfico representa la producción investigativa entre los años 2000-2024 sobre la formación de profesores en Ciencias Sociales en Colombia. Elaboración propia.

Como se muestra en la figura 2, la mayoría de las investigaciones se han concentrado en Bogotá debido a la mayor cantidad de programas de formación de profesores en ciencias sociales ofrecidos por universidades privadas y públicas en la capital. La oferta en Bogotá es más amplia en comparación con otros territorios, allí se encuentran algunas de las licenciaturas con mayor trayectoria en el país. Esto pone de manifiesto la concentración del conocimiento en el centro del país y la influencia de las políticas públicas de educación desde esta región, lo que a menudo excluye otras realidades del territorio nacional.

Se destacan los trabajos adelantados en el departamento de Caldas, que, pese a ser un departamento pequeño en extensión territorial y densidad poblacional, ha venido adelantando iniciativas sobre la formación de profesores en las ciencias sociales. Ello se explica por la concentración de la oferta educativa en educación superior en el centro occidente del país, que recoge este departamento, principalmente la ciudad de Manizales. Por su parte, el departamento del Huila no registra ninguna investigación en este campo.

Figura 3

Distribución espacial de las investigaciones realizadas sobre formación de profesores en Ciencias Sociales 2000-2024



Fuente: Elaboración propia.

Uno de los principales elementos que emergen tras la revisión de la literatura sobre formación de profesores en Ciencias Sociales en el siglo XXI en Colombia tiene que ver con Disciplina Escolar de las Ciencias Sociales, entendiendo por disciplina escolar como:

[...] "saberes-poderes", o sea, campos de conocimiento cuyos cuerpos visibles no están constituidos por el discurso teórico o científico sino por la práctica cotidiana y reglamentada. Por ello su análisis socio-histórico permite, si se efectúa con una actitud de "vigilancia epistemológica" de "sospecha" y "escucha", intervenir críticamente en los procesos de producción de conocimiento que acontece en los procesos de aprendizaje escolar, impugnando sus códigos pedagógicos y profesionales. (Viñao, 2006, p. 259)

En el marco de la cultura escolar aparecen las disciplinas escolares, segmentaciones del saber que se generan en la escuela y que han estado en interacción y tensión con las disciplinas académicas. En otras palabras, existen unas subculturas propias de las asignaturas escolares que, además de plantear formas específicas en relación con el conocimiento, la enseñanza y el currículo, aportan a las actitudes, disposiciones y sensibilidades y subjetividades de los sujetos. La disciplina se convierte en el elemento clave de la profesionalización del docente, pues define el contenido y el espacio académico de su profesionalización (Viñao, 2006).

La línea de investigación sobre las disciplinas y los saberes escolares reconoce en la escuela y en el maestro la producción de un saber, en respuesta a perspectivas reproducciónistas y de vulgarización de conocimientos desde las cuales se ha entendido el rol del maestro escolar.

En Colombia, durante los años setenta, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) analiza el saber subalternizado de la pedagogía en las escalas de la ciencia, donde se le asigna al maestro la función de aplicar dichas ciencias y políticas, convirtiendo al saber en un saber simplemente instrumental (Saldarriaga, 2008). El maestro debe adecuar estos saberes científicos para su enseñanza en la práctica. Es decir, "mientras más infe-

rior sea la situación cultural del maestro, le es confiado en mayor medida su oficio metodológico" (Zuluaga, 1987, p. 208).

Bajo esta consigna, las disciplinas escolares son entendidas como saberes menores, ya que las disciplinas académicas o de referencia se consideran el lugar "puro" de la ciencia. De allí, que la didáctica se conciba como el método para producir en pequeño y en un espacio artificial el modelo de la ciencia, asumiendo así que la escuela es el lugar de vulgarización del saber sabio (Saldarriaga, 2020).

En Colombia, las investigaciones sobre disciplinas y saberes escolares han ganado relevancia en las dos últimas décadas como un campo teórico de indagación. Sin embargo, las ciencias sociales aún enfrentan tensiones históricas que impiden su consolidación como una disciplina escolar con elementos claramente definidos en términos de contenidos, límites, prácticas y pertinencia en la formación. Esta situación se debe en parte a los "nichos" de formación en las facultades de educación, donde los especialistas en ciencias sociales priorizan su propio saber científico sobre el de otras disciplinas. Así, la fragmentación y dispersión de las ciencias sociales escolares reflejan las tradiciones en las instituciones de formación de profesores, donde se instrumentaliza la didáctica específica (principalmente historia y geografía) y se reproduce la subalternidad del saber pedagógico en defensa de los intereses disciplinarios.

A continuación, se presentan algunas tensiones y debates surgidos a partir de las líneas temáticas planteadas en el estado del arte, que permiten profundizar en la discusión sobre la ausencia de una disciplina escolar de las ciencias sociales, y la consecuente fragmentación del campo de formación de profesores de ciencias sociales.

Reglamentación sobre la formación de Licenciados en Ciencias Sociales

El profesor Orlando Silva (2017), en su tesis doctoral "*Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994*", identi-

fica dos modos estratégicos que influyeron en la enseñanza de las ciencias sociales: el modo civilizatorio y el modo desarrollista.

El modo civilizatorio se basó en la evangelización e instrucción de la población desde una perspectiva nacionalista, con un papel central de los cánones de la Academia Colombiana de Historia. En contraste, el modo desarrollista se enfocó en integrar el país y su sistema educativo a las lógicas del capitalismo y la formación para el trabajo, formalizando la educación secundaria y demandando maestros capacitados en disciplinas científicas y especialidades didácticas.

En la intersección entre el modo civilizatorio y el desarrollista, se consolidó la profesionalización de los licenciados en ciencias sociales vinculados a la enseñanza secundaria en Colombia entre 1936 y 1960. Este proceso fue impulsado principalmente por la Escuela Normal Superior, que ofrecía una formación integral e intelectual para maestros y contribuyó a la creación del campo de lo social. Posteriormente, la Escuela Normal Superior fue reemplazada por Facultades de Educación, que adoptaron concepciones centradas en la cientificidad como eje de organización de las carreras de licenciatura. Esto facilitó la emergencia de la disciplinarización del saber social y la profesionalización de las disciplinas bajo la denominación de ciencias sociales (Martínez, 2022).

En los años sesenta, estos antecedentes posibilitaron el surgimiento de departamentos, programas profesionales y asignaturas en Ciencias Sociales, inicialmente en Licenciaturas, lo que derivó posteriormente en la especialización gradual de las disciplinas sociales (Martínez, 2022).

Los decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978, que hacen referencia a la educación secundaria, establecieron la conformación de las Ciencias Sociales en las asignaturas de historia, geografía y cívica, independientes entre sí, sin una clara relación con los diversos conocimientos del área social y la vida cotidiana del estudiante (Rodríguez, 2010). El decreto 1002 de 1984 propuso una integración de las ciencias sociales, bajo el principio de la interdisciplinariedad, reconociendo así la realidad social como totalidad.

Los lineamientos curriculares del 2002 plantearon algunas orientaciones que posibilitarían llevar a cabo la propuesta interdisciplinaria del 84, pero con una fuerte estructura científica de las disciplinas de lo social (Saldarriaga, 2008). La ley 115 de 1994, ley general de educación, estableció la autonomía curricular de las instituciones educativas y la posibilidad de definir sus propios proyectos educativos. En esta ley se define el área básica de formación de las Ciencias Sociales, integrada por la historia, la geografía, la constitución política y la democracia (Da Silva et al., 2021).

Antes de los procesos de acreditación de las facultades de educación en 1998, los licenciados en ciencias sociales en Colombia recibían una formación centrada más en los contenidos disciplinares que en lo pedagógico o didáctico, aplicando los saberes de historia, geografía y cívica de manera aislada en la escuela. Con la implementación del Decreto 272 de 1998, el Decreto 2566 de 2003 y la Resolución 1036 de 2004, se establecieron nuevos requisitos para la creación y funcionamiento de los programas de educación, situando a la pedagogía como la disciplina fundamental en la formación de licenciados, con un fuerte componente en investigación formativa y la formulación de proyectos investigativos escolares. Estos cambios llevaron a la creación de énfasis en áreas o disciplinas, competencias y modalidades de atención (formal y no formal) para primaria y secundaria (Rodríguez, 2022).

Simultáneamente, en el campo pedagógico, las teorías del giro cognitivo surgieron como una alternativa al conductismo, que predominaba en la psicología del aprendizaje en ese momento. Esto dio lugar a iniciativas en la formación y enseñanza de las ciencias sociales, como las propuestas por los hermanos Zubiría, quienes desarrollaron un enfoque basado en la pedagogía conceptual para unas ciencias sociales para pensar. También destacaron las iniciativas de Jairo Gómez y Piedad Ramírez, que, influenciadas por la pedagogía de las representaciones sociales, el aprendizaje significativo de Ausubel y Rogers, y las teorías narrativas de Jerome Bruner, buscaban superar la dicotomía entre procesos y contenidos mediante una aplicación empírica que integraba dimensio-

nes pedagógicas, históricas y psicológicas en el acto pedagógico (Silva, 2017; 2018).

Por otra parte, los estándares básicos de competencias de 2004 se convirtieron en criterios puntuales de lo que deben aprender niños, niñas y jóvenes, y en las competencias que deben adquirir en cada uno de los niveles educativos. Los estándares rompieron con la propuesta de los lineamientos curriculares, planteando contenidos cronológicos y secuenciales, preparando a los estudiantes para el sistema productivo, lo que incrementó el número de manuales y libros de texto con una visión monocultural y restringida de la historia y las ciencias sociales, dando apertura a la evaluación estandarizada y abandonando la discusión curricular y del sentido de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Da Silva et al., 2021), lo que desconoce el papel de los sujetos y del entorno en el acto educativo (Arias, 2015). Por otra parte, la propuesta de los campos de pensamiento del 2007, llevada a cabo por la Secretaría de Educación de Bogotá, buscó la integración de perspectivas diversas en el abordaje de los fenómenos del mundo, superando la información fragmentada en disciplinas.

Para el año 2016, en el marco del proceso de paz entre el Estado colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas de Colombia (FARC), se problematizó el abandono de la enseñanza de la historia al plantear las ciencias sociales integradas. Esta situación fue atendida un año después con la ley 1874, que estableció la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia en la educación primaria y secundaria.

Ese mismo año, la resolución 2041 estableció las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, atando la renovación del registro a la acreditación de alta calidad y exigiendo que la práctica pedagógica correspondiera como mínimo a cincuenta (50) créditos presenciales del programa. Esta resolución fue modificada por la resolución 18583 del 2017, que mantuvo la misma estructura de la anterior, pero redujo los créditos de práctica pedagógica a cuarenta (40), lo que fue considerado un retroceso en la autonomía universitaria.

En 2019, el Decreto 1330 y la Resolución 021975 de 2020 establecieron las condiciones de calidad y los criterios para la acreditación académica. En 2024, se suma a esta discusión la Resolución 2269 de 2023, la cual dispone que los programas universitarios deben estructurarse y regularse en función de los resultados de aprendizaje. Estos resultados reflejan lo que se espera que un estudiante conozca y sea capaz de demostrar al finalizar su carrera, evidenciando una clara orientación hacia el ámbito laboral, mientras se omite cualquier discusión pedagógica.

Didáctica de las Ciencias Sociales como disciplina

En Colombia, la didáctica de las ciencias sociales, como disciplina independiente, es relativamente reciente y carece de consensos claros sobre su definición y utilidad. Las investigaciones en esta línea temática, aunque escasas, ofrecen algunos acercamientos a las concepciones y posturas adoptadas por los programas de formación de profesores en relación con la didáctica general y específica de las ciencias sociales.

Retomando los aportes del profesor Orlando Silva (2017), los años sesenta fueron cruciales para la profesionalización de las Ciencias Sociales en el país, especialmente en lo que respecta a la formación del magisterio con especialidad en ciencias sociales. Durante esta época, se estableció un puente entre el conocimiento científico de las ciencias sociales y la realidad escolar, discursividad propia de la enseñanza de las ciencias sociales. Según la profesora Nathalia Martínez, este contexto ha llevado a que las Ciencias Sociales escolares estén subordinadas a las disciplinas académicas.

En el panorama actual de la didáctica de las Ciencias Sociales, como campo de saber particular, siguen prevaleciendo perspectivas transposicionistas³, de jerarquía de los saberes. Estas

3 Chevallard (1991) define la transposición didáctica como: Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El "trabajo" que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica (p. 45).

visiones sostienen que la emergencia de las ciencias sociales escolares depende del fortalecimiento del saber sabio, producido en las Universidades y de los avances y discusiones que desde allí se estén planteando.

Esto implica que la clasificación de la pedagogía como un conocimiento de “segunda clase” en nuestro país—una categorización que el movimiento pedagógico intentó cuestionar al reivindicar el oficio del maestro, el saber pedagógico y la práctica pedagógica—ha mutado hacia el discurso de las didácticas específicas, disputándoles el papel del método. Parafraseando a Rafael Ríos y Martha Cerquera (2013), las didácticas específicas no han superado la separación entre la materia de estudio y el método, ya que no han problematizado la relación entre pedagogía y ciencia que ha sido configurada por la historia de las ideas pedagógicas.

La formalización de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en la formación de profesores en Colombia surge a partir de las tensiones con el currículo de las ciencias sociales escolares (Rodríguez et al., 2022). Según estos investigadores, la DCS en Colombia tiene sus orígenes en la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, con la creación del sistema nacional de acreditación, donde la calidad educativa se convierte en un objetivo del Estado, que asume un rol de supervisión. A finales del siglo XX, la DCS se convierte en un objeto de interés para el Estado dentro de políticas educativas globalizadas (Rodríguez et al., 2022).

Esteban Montoya (2021) llama a superar la visión de la didáctica como un saber meramente instrumental y a trascender el debate histórico sobre su enseñabilidad⁴ y reconocimiento como campo disciplinar independiente. Montoya sostiene que estas disputas se han enfocado más en cuestiones disciplinarias que pedagógicas, destacando la transposición didáctica como estrategia para llevar el saber académico a los escenarios escolares.

4 El debate entre la enseñabilidad y la didáctica se sitúa, según Montoya, en que, pese a que las dos abordan la enseñanza como eje de acción, la enseñabilidad, retomando a Florez Ochoa (2002), reflexiona más la enseñanza que la investigación, pues indaga asuntos de la práctica de aula, mientras la didáctica se preocupa por las formas de comunicabilidad de los saberes científicos (Ramírez, 2013).

Aboga por inclinar la balanza hacia la pedagogía, pues la didáctica busca cerrar la brecha entre teoría y práctica.

En contraste, las profesoras Quiroz y Díaz (2011) examinan planes de estudio, grupos de investigación, revistas indexadas y artículos científicos de varias universidades y concluyen que el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) es aún incipiente. Recomiendan enfocar esfuerzos en la investigación concreta en lugar de en argumentos teóricos sobre el carácter epistemológico de las ciencias sociales. Así, se presentan dos enfoques contrapuestos sobre la DCS: uno centrado en la pedagogía y otro en el saber especializado y su enseñanza.

Ruiz y Gallego (2024) caracterizan las concepciones de los profesores en formación sobre la Didáctica de las Ciencias Sociales (DCS) en la Universidad de Caldas, así como los sentimientos que experimentan hacia esta disciplina y su enseñanza. El estudio concluye que la persistencia de perspectivas teóricas arraigadas en la concepción tradicional de la didáctica, entendida como método, sigue siendo uno de los principales obstáculos para orientar este campo de conocimiento. La visión tradicional de la didáctica genera sentimientos positivos en el estudiantado, ya que prescribe el quehacer docente, en contraposición al carácter contingente y dinámico del aula. En cambio, las concepciones contemporáneas de la didáctica provocan sentimientos negativos en los estudiantes, debido a la incertidumbre que generan.

Didáctica de las Ciencias Sociales

La DCS es vista como un escenario crucial para la consolidación de las ciencias sociales escolares, permitiendo reflexionar sobre la estructura de la universidad y los entornos de formación de los licenciados en ciencias sociales. Varias experiencias presentadas se enfocan en rescatar la experiencia del individuo, sus narrativas y subjetividades en la enseñanza de las ciencias sociales.

En este contexto, Arrieta et al. (2024), desde una perspectiva fenomenológica, exploraron la experiencia de los docentes en formación en ciencias sociales de la Universidad del Atlántico, centrándose en el uso de elementos visuales en áreas como ciencias

sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. El estudio mostró que las imágenes son una herramienta eficaz para entender las experiencias individuales, permitiendo reconocer y aprovechar elementos comunes en el proceso educativo.

En el 22º Geoforo Iberoamericano de Educación (2010-2015) se problematizando la enseñanza de las ciencias sociales desde el entorno inmediato de los estudiantes, promoviendo un escenario de formación ciudadana para enfrentar problemas sociales en sociedades multiculturales, donde futuros maestros discutieron la estrategia pedagógica: "La indagación como estrategia pedagógica para la enseñanza de las ciencias sociales". Esta estrategia buscaba fomentar habilidades de investigación a partir de la cotidianidad del alumnado (Palacios y Palacios, 2017).

Por otro lado, la sistematización de la experiencia del Seminario Interdisciplinar del Pensamiento Contemporáneo de la Universidad de Antioquia, realizado durante la pandemia de Covid-19, cuestionó la idea de igualdad del virus al evidenciar su impacto diferenciado en distintas poblaciones. El objetivo del seminario era fomentar la apropiación conceptual, el dominio de los temas fundamentales, la consulta de fuentes confiables, y la capacidad para articular y replicar argumentos y contraargumentos. A través de este enfoque, se desarrollaron habilidades investigativas, argumentativas y reflexivas, relevantes para la realidad inmediata (Estrada y Rodríguez, 2021), trazando una posible ruta para la enseñanza de las ciencias sociales en la formación de profesores.

Enseñanza de la geografía

A partir de la literatura analizada, se constata que esta línea temática ha ganado considerable fuerza en los últimos años en la formación docente en Ciencias Sociales. Este interés responde a la discusión entre lo disciplinar y lo pedagógico, así como a las tensiones entre los discursos científicos multidisciplinares (Silva, 2011), las estrategias de desarrollo y el campo de disputa del saber-poder en la enseñanza de las ciencias sociales, originadas con la consolidación de intelectuales y grupos de reflexión pedagógica (Silva, 2017).

La discusión entre el conocimiento disciplinar y lo pedagógico en la formación de profesores de ciencias sociales se refleja en las normativas de la formación de profesores, siendo uno de los puntos clave que explican la falta de consolidación de las ciencias sociales escolares y las luchas de diversas fuerzas que intervienen en la construcción histórica y cultural del currículo, legitimando así las asignaturas y contenidos de enseñanza en la escuela (Sánchez, 2013).

La emergencia de esta línea temática responde a la ausencia de este campo del saber en la formación de licenciados en Ciencias Sociales, o a la prevalencia de metodologías y contenidos que se han limitado a visiones enciclopedistas, memorísticas y descontextualizadas. Esto ha generado un debate sobre el tipo de formación que se ofrece en las instituciones de formación de profesores y las prácticas de enseñanza sobre lo espacial que se ejercen en la escuela.

Varios de los estudios realizados parten del hito de la integración curricular de las Ciencias Sociales en 1984 y la posterior hegemonía de la historia en la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares, en detrimento de la geografía, relegada a ser un mero marco espacial para los hechos históricos, reforzando así el carácter descriptivo de la geografía. En respuesta, los profesores de las Facultades de Educación han buscado reivindicar la formación en lo espacial tanto en los licenciados como en la escuela (Sánchez, 2013).

Uno de los aportes a la formación espacial ha sido la implementación de salidas de campo en la construcción de saberes escolares durante la formación inicial de docentes. Estas salidas permiten un diálogo entre los conocimientos de los estudiantes, de los docentes y aquellos que son objeto de exploración, favoreciendo una comprensión integrada del conocimiento del sujeto social⁵. El estudiante de apoyo desempeña un papel fundamental en las diferentes fases de una salida de campo (preparativa, desarrollo y resultados), involucrándose en la toma de decisio-

5 Sujeto social que involucra capacidades cognitivas, afectivas, conceptuales, actitudinales y procedimentales (Moreno y Cely, 2013).

nes, la autonomía, el liderazgo, la recolección de información y la sistematización de experiencias, elementos propios de su futuro ejercicio profesional (Álvarez et al., 2016).

Las salidas de campo en la formación inicial de docentes promueven la autonomía y fomentan una concepción diferente de las realidades espaciales a partir de lo vivencial, reconociendo el valor de las sensaciones, sentimientos y conocimientos que a menudo no se reconocen en los entornos de educación superior. De este modo, se establece un diálogo entre la ciencia y las subjetividades de los estudiantes. También facilitan la formación ciudadana, permitiendo al sujeto participar activamente en la sociedad. Un ejemplo de esto es el uso educativo de la bicicleta como forma de participación horizontal y democrática en el contexto urbano, siendo un horizonte de posibilidad en la urgencia de una alfabetización espacial (Rodríguez, 2020).

Otros profesores han investigado las perspectivas didácticas y curriculares de las salidas de campo en algunas Licenciaturas en Ciencias Sociales del Caribe colombiano, utilizando enfoques etnográficos. Estas investigaciones han revelado una gama de concepciones, desde perspectivas academicistas, en las que el estudiante asume un rol pasivo y las salidas de campo no se articulan con el modelo pedagógico ni con el plan de estudios, hasta perspectivas transformadoras, en las que las salidas de campo buscan comprender y resolver problemáticas sociales desde la concepción del maestro como investigador (Márquez y Flórez, 2021).

Los estudios revelan confusión entre los conceptos de espacio geográfico, lugar y territorio en las concepciones de los maestros en formación. Olga Romero (2017) aborda la enseñanza y el aprendizaje de estos conceptos, definiendo el espacio geográfico desde los planteamientos de Olivier Dolfus, quien lo concibe como un sistema de relaciones determinadas por elementos físicos y sociales, que ordenan el espacio en función de la densidad de poblamiento y la organización económica y social. Este campo de investigación reconoce la importancia de la experiencia subjetiva, particular y mutable de la espacialidad.

Esta línea de formación también ha sido abordada desde enfoques etnográficos y en clave de la educación geográfica, destacando la experiencia de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la UPN en cuanto a las concepciones del espacio geográfico en el programa de formación docente (Lombo, 2018). Estas concepciones se sustentan principalmente en la teoría radical de Milton Santos, la experiencia vivida de los estudiantes, la ciudad y la construcción social. Asimismo, el desarrollo del pensamiento geográfico desde la localización, orientación, ubicación, situación y emplazamiento, destacando así la importancia de la formación espacial.

En relación con los problemas ambientales, se destacan los seminarios: “Taller de geografía” y “Estudios ambientales” del ciclo de fundamentación de la licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde la pedagogía problémica, estos seminarios abordan un problema ambiental observable a partir de lo cercano, mediato y lejano. Este tipo de estudios invita a pensar globalmente para actuar localmente, siendo esta premisa una potente herramienta en la formación de profesores, incentivando la iniciativa del estudiantado y la investigación en el aula, aplicando la investigación formativa en las licenciaturas en Ciencias Sociales (Castellanos, 2020).

Otra experiencia destacada es la implementación del seminario alemán como una posibilidad innovadora de formación interdisciplinaria de profesionales de la geografía y la docencia en Ciencias Sociales, con el objetivo de favorecer un aprendizaje activo y propositivo, en el que el profesor y el estudiante se nutren constantemente a través de un diálogo argumentado (Soler y Rodríguez, 2022). En esta experiencia pedagógica, los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital y del programa de Geografía de la Universidad Externado abordaron la producción académica relacionada con la educación y la geografía, identificando las corrientes de pensamiento geográfico en los textos.

En cuanto al uso pedagógico del mapa, este es analizado como un elemento dinámico en diálogo con la historia que lo ha producido, siendo una de las prácticas de concepción espacial más utili-

zadas en la enseñanza de la geografía. Sin embargo, esta última a menudo se reduce y se confunde con la cartografía, un instrumento de indagación poco utilizado en los escenarios de formación de docentes en Ciencias Sociales (Antolinez et al., 2020). La alfabetización cartográfica, es decir, aprender a leer el lenguaje específico de la cartografía, junto con la apropiación disciplinar por parte del docente, permite comprender lo espacial de forma significativa para el estudiantado.

En esta línea temática se evaluó el enfoque de género en la enseñanza de la geografía en los programas de Geografía y Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPN, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), la Universidad del Atlántico (UA), y la Universidad del Valle (Univalle), abordando la categoría de género desde el pensamiento decolonial. Uno de los hallazgos del estudio es que el enfoque de género y los feminismos son escasamente referenciados, conceptualizados y trabajados en los programas analizados. Esto se explica en parte por la carga ideológica marxista que se asocia con los estudios de género y la estigmatización que sufre la perspectiva posmoderna, acusada de carecer de rigor científico. Además, en los programas estudiados predomina la geografía física sobre la geografía humana, lo que oculta el enfoque diferencial por género e impone una perspectiva masculinizada del espacio (Patiño et al., 2018).

Formación docente

En Colombia, las políticas públicas en educación han establecido ciertas reglamentaciones sobre la formación docente en Ciencias Sociales, muchas de ellas sin comprender las particularidades y necesidades de la población ni las dinámicas propias de los saberes sobre lo social y su configuración. Esta situación surge de la tensión entre la autonomía curricular, que busca responder a las singularidades locales, y la evaluación estandarizada, que adecua la educación a las necesidades del capitalismo.

Para tratar estas cuestiones, se han empleado principalmente metodologías basadas en estudios de caso y análisis documental, debido a los análisis específicos de cada universidad que han abordado la formación docente en su generalidad.

La formación de docentes en ciencias sociales ha estado en constante tensión con las reglamentaciones impuestas por el Estado a lo largo de la historia colombiana. Según el profesor Carlos Augusto Jiménez (2013; 2014), estas tensiones surgen principalmente entre “los documentos y las prácticas docentes en el aula”. Además, señala que gran parte de los discursos gubernamentales propios de la educación neoliberal han enfrentado ejercicios de resistencia, como los que se generaron a comienzos del siglo XXI, que exaltan la pedagogía como disciplina fundante en la formación de licenciados, principalmente desde las prácticas pedagógicas en el aula, donde se encuentran puntos de fuga a las iniciativas gubernamentales⁶.

La tensión entre normatividad y formación docente, en lo concerniente a la geografía escolar, visibiliza el divorcio entre las disciplinas escolares y los avances del conocimiento universitario, evidenciando que documentos oficiales, como los estándares básicos de competencias en ciencias sociales, presentan una perspectiva de la geografía propia del siglo XIX, caracterizada por su énfasis en lo descriptivo, la región natural y la localización de fenómenos naturales y sociales, reproduciendo el modelo eurocéntrico-colonial del determinismo geográfico (Córdoba, 2023).

A partir de estas emergencias del saber y desde posturas que denuncian el epistemicidio en los centros de pensamiento dedicados a la formación de docentes, Yan Carlos Romero (2022), de la Universidad del Valle, cuestiona la presencia y relevancia asignada a los temas y escritos afrodescendientes en la formación de licenciados en Ciencias Sociales en dicha institución. Su investigación concluye que en la licenciatura se otorga poca importancia a los aportes científicos, culturales, sociales, políticos y económicos de los africanos y sus descendientes.

La formación de profesores no se ha limitado a contenidos, metodologías, teorías o fundamentos. La formación estética ha sido formalizada en varios de estos jóvenes al tener la oportu-

6 Carlos Augusto Jiménez en su tesis doctoral toma la experiencia de la UPN y la UDFJC y las tensiones que genera el decreto 272 de 1998 sobre la formación de licenciados en Colombia y la oposición gestada desde la práctica pedagógica.

nidad de interactuar y acercarse a experiencias sensibles y estéticas durante su paso por la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia (Giraldo y Rivillas, 2018). Asimismo, una de las habilidades fundamentales en la comprensión de lo social es el desarrollo del pensamiento crítico, aunque este suele ser un concepto complejo y difuso de definir por parte de los docentes formadores de formadores. Esta falta de estrategias para desarrollar el pensamiento crítico genera, en muchos casos, metodologías basadas en el sentido común, sin ningún sustento teórico. Como resultado, los maestros en formación a menudo son incapaces de cuestionar el conocimiento y la procedencia de este saber (Galindo, 2021).

Enseñanza de la historia

Buena parte de la producción relacionada con la formación de docentes en ciencias sociales en el país en el siglo XXI se ha establecido a partir de la enseñanza de la historia, lo que pone en evidencia la dicotomía que aún persiste entre la formación en historia y geografía en las ciencias sociales académicas y las ciencias sociales escolares, y el peso que sostiene el código disciplinar (Martínez, 2022)⁷. Como bien señala la profesora Nubia Astrid Sánchez (2013), la disciplina histórica ha buscado y logrado mantener su lugar privilegiado desde la Academia Colombiana de Historiadores, órgano consultivo y director de los programas curriculares de ciencias sociales escolares en Colombia, en el marco de las confrontaciones entre los intelectuales de esta disciplina y su defensa de una forma específica de concebir y producir la historia.

La formación de profesores de ciencias sociales es considerada un saber menor, al no haberse constituido desde un conocimiento

7 [...] conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan el orden de la práctica de su enseñanza [...] En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de las asignaturas dentro del marco escolar. El código disciplinar alberga, pues, las especulaciones y retóricas discursivas sobre su valor educativo, los contenidos de enseñanza y los arquetipos de la práctica docente, que se suceden en el tiempo y que se consideran, dentro de la cultura, valiosos y legítimos (Cuesta, 2009, p.33)

especializado. Dado que no existe una ciencia de referencia denominada “ciencias sociales”, este campo está constituido por una multiplicidad de disciplinas científicas que abordan lo social, y en las que el licenciado en Ciencias Sociales debe cumplir la tarea de llevar, en este caso, los conocimientos históricos a los niños, niñas y jóvenes escolares. Aunque la disciplina escolar de las ciencias sociales existe en términos teóricos y empíricos, esta no se ha consolidado, lo que ha generado la fragmentación y dispersión en la formación de profesores de ciencias sociales, pues aún prevalece en las licenciaturas la formación en historia y geografía basada en ordenaciones cronológicas y en ramas y conceptos de la geografía (Rodríguez, 2022).

Varias de las investigaciones aquí analizadas se han basado en metodologías propias del análisis documental, la teoría fundamentada y la investigación-acción educativa, lo que permite acercarse a las experiencias e historicidad de cada una de las licenciaturas del país. Estas indagaciones sobre la enseñanza de la historia parten de la categoría de conciencia histórica, considerada un avance de la historia social y una subcorriente de la Escuela de los Annales. Esta se caracteriza por la conciencia del pasado en un presente situado del sujeto, lo que posibilita construcciones alternativas de futuro. La conciencia histórica reconoce las dinámicas del pasado, vistas desde la subjetividad del presente y la permanencia inherente de cada individuo como un ser social-cultural, siendo una recopilación compleja y vivencial de construcciones elaboradas en el pasado (Pantoja, 2012). Así, la conciencia histórica permitiría que en la formación de licenciados en Ciencias Sociales se cree un vínculo entre pasado-presente, haciendo frente a una formación del pasado sustentado en un currículo lineal, cronológico, en horizonte descriptivo y memorístico de hechos y personajes (Ibagón, 2016).

Algunas de las limitaciones encontradas en los estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales tienen que ver con la reproducción de información sin cuestionarla ni analizarla críticamente, la falta de un análisis pluriperspectivo desde los diferentes agentes históricos, la escasa relación entre pasado y presente, la presencia de hechos anacrónicos al explicar hechos y procesos histó-

ricos, y serias falencias en ejercicios escritos y orales (Ibagón, 2016).

Por ello, la conciencia sobre las dinámicas, a través de las estructuras de organización temporal, es la que posibilita la interiorización real de un fenómeno histórico y su interpretación (Pantoja, 2012). Para los futuros docentes se convierte en una obligación tener conciencia histórica y comprometerse con la realidad (Pantoja, Loaiza y Posada, 2014).

De acuerdo con Ibagón (2014), se debe cuestionar la intencionalidad del espíritu reproductor de la historia tradicional y oficial, y alejarse de las verdades históricas absolutas. Es necesario posibilitar escenarios de discusión donde estén presentes los disensos y consensos frente a un mismo fenómeno histórico, valorando críticamente las fuentes de información, clasificándolas, planteando hipótesis explicativas, produciendo conocimiento por parte de los estudiantes y estableciendo interrelaciones temporales, para lograr así pensar históricamente. Aquí aparece una vez más el modelo de estructura de las ciencias en la formación de profesores: el licenciado ha de replicar las prácticas del historiador para alcanzar el umbral de aceptación y reconocimiento.

En esta misma línea de la conciencia histórica, Sandra Cruz (2007), profesora de la Universidad de Caldas, analiza la presencia de la historia regional en la formación de las carreras de Licenciatura en Ciencias Sociales, Antropología, Sociología y Trabajo Social. Su relevancia radica en que permite a los estudiantes complejizar la visión que tienen del territorio que habitan. A pesar de esto, la historia regional no ha tenido la importancia que merece en la formación de maestros; su escasa aparición se debe al mayor énfasis que ha tenido la enseñanza de la geografía en esta licenciatura.

Por otra parte, la enseñanza de la historia reciente y la memoria en la formación de profesores se ha establecido en contraposición a la existencia de memorias dominantes o fuertes con base

en categorías como formación política y memoria social⁸ (Rodríguez, 2012).

La conciencia histórica asume un sentido diferente al de la enseñanza de la historia. Por ello, saber y enseñar historia son procesos complementarios, pero diferentes⁹, aquí se destacan los trabajos de Johan Pages, Antoni Santisteban y Gustavo Gonzales, quienes han planteado varias propuestas para la enseñanza de la historia. Los futuros educadores tienen la responsabilidad, no de formar futuros historiadores, sino de contribuir a la formación para el ejercicio de la ciudadanía. Por lo tanto, deben conocer la percepción de la temporalidad en cada una de las edades de sus educandos (discusión pedagógica), rescatar los relatos éticos y coadyuvar al desarrollo de la comprensión del devenir histórico, tanto individual como colectivo (Pantoja et al., 2014). En consecuencia, los docentes de ciencias sociales se convierten en el punto de convergencia entre el saber disciplinar de la historia, el aprendizaje y la reflexión, lo que amplía las opciones de pensamiento en el sujeto y en la sociedad desde el saber histórico escolarizado.

En cuanto a la formación en historia en la educación superior, la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas, la profesora Rocío del Pilar Posada (2010), concluye que: Existe una falta de articulación entre el saber disciplinar y el pedagógico. El modelo fragmentario por asignaturas impide cualquier tipo de formación integral, al no permitir un diálogo de saberes entre los diferentes campos disciplinares. Se debe trabajar desde el presente, que debe ser tanto el punto de partida como el de llegada.

8 La profesora Sandra Rodríguez (2022) define la formación política como “un conjunto de acciones colectivas de reflexión, análisis y discusión permanente, orientado a la construcción y reelaboración de las posturas que asumen los sujetos frente a las condiciones históricas en las cuales se produce su experiencia social e individual”(Mendoza y Rodríguez, 2007, pp.78) y la memoria social como “un conjunto de batalla por el control del pasado entre quienes disputan el dominio y orientaciones de las sociedades, mediante prácticas de rememorización y de olvido” (p. 80)

9 Pantoja (2017) muestra en sus investigaciones como la didáctica de la Historia alemana de los años 90 hace parte de la ciencia histórica desde los aportes de Jorn Russen y Jürgen Kocka, proponiendo el término conciencia histórica en los procesos de formación de docentes de Historia y Estudios Sociales.

Es indispensable la reflexión histórica. Es crucial relacionar más la teoría con la práctica desde la investigación histórica. Se debe enseñar a pensar históricamente.

Formación política

De la misma forma en que algunos autores han abordado diversos campos disciplinares de las ciencias sociales, principalmente la historia y la geografía, otros han identificado en la formación política una necesidad imperiosa de abordar la formación de profesores de las ciencias sociales, bajo el principio de que el maestro es un sujeto político, y más aún, si se hace referencia del maestro de lo social. A esto se suma la comprensión de la escuela como un escenario netamente político, donde confluyen identidades, reivindicaciones, segregaciones, representaciones y afectos, y en el cual el maestro debe leer e intervenir de manera constante.

Estas investigaciones han utilizado rutas metodológicas que buscan rescatar la subjetividad de los actores involucrados a través del análisis de sus narraciones (fenomenología y hermenéutica), empleando técnicas como entrevistas, historias de vida, observación participante y no participante. De este modo, se pretende conocer más de cerca la percepción que tienen los docentes en formación sobre su propio proceso educativo.

En este contexto, la subjetividad política en la formación de licenciados en Ciencias Sociales adquiere un sentido particular para cada persona, ya que constituye una experiencia personal basada en el diálogo, el cual es considerado un vehículo esencial para el mantenimiento de la subjetividad. Así, los maestros, como intelectuales, son expertos que cuestionan las definiciones de la realidad existentes, imaginando y pensando realidades alternativas (Portela y Portela, 2010).

Las formaciones en Derechos Humanos en las Licenciaturas en Ciencias Sociales se constituyen en una posibilidad de acción política, orientando la formación de los futuros licenciados en sus prácticas profesionales como profesores y ciudadanos en una sociedad marcada por distintas violencias, rompiendo así la lógica disciplinar formal (Agudelo, 2016; 2023). La formación política

se abre a otras experiencias y espacios académicos y vivenciales, donde la vulneración de derechos se convierte en un elemento de intervención fundamental en la formación de maestros.

La formación en DD.HH representa un camino que le servirá al futuro docente como referente ético-político para enfrentarse a las prácticas escolares que le dan sustento a la educación tradicional-normalizada, la cual invisibiliza al estudiante en contraposición a una educación temática, disciplinaria y carente de compromiso social. Sin embargo, los contenidos en DD. HH, no son explícitos o son escasos en los programas de Licenciatura en Ciencias Sociales (Agudelo, 2023).

La formación ciudadana en las licenciaturas no se consolida a partir de nociones, conceptos o categorías, sino a través de la experiencia y vivencia de la política, como sucede en la asamblea estudiantil, uno de los pocos espacios dispuestos para el debate, la negociación, las luchas, las resistencias y las protestas, elementos constitutivos de la democracia. Por otro lado, los profesores reconocen que, desde el deber ser, el aula es un espacio de formación ciudadana donde es posible la discusión argumentada y donde se puede fortalecer la autonomía, la conciencia histórica, la configuración de lo público, la toma de decisiones y la acción conjunta. En este espacio, es posible la negociación con el poder, la reflexividad y una ampliación del círculo ético (Quiroz y Quintero, 2018).

La formación política se ha consolidado a través de procesos de indagación del estudiantado en sus trabajos de grado, principalmente desde enfoques de investigación social de segundo orden. Los profesores Aponte et al. (2014) muestran una sistematización y análisis de las experiencias de investigación y práctica pedagógica en los trabajos de grado de la línea de formación política y memoria social de la UPN. Concluyeron que una buena parte de estos trabajos se ha basado en la enseñanza de las ciencias sociales desde una contramemoria crítica, articulando saberes pedagógicos y disciplinares con los procesos educativos. Esto ha permitido a los estudiantes reconfigurar sus procesos subjetivos y sus apuestas organizativas. De este modo, la formación de maestros trasciende las condiciones impuestas por las reformas

educativas y la evaluación estandarizada, que deja a un lado la formación del compromiso ético con las demandas sociales.

Representaciones sociales de la enseñanza de las ciencias sociales

Las representaciones sociales son un pensamiento constitutivo y constituyente en la dialéctica sociedad-individuo, en el marco de la interacción social de carácter simbólico, que sirve de guía para comprender la realidad. De esta manera, el maestro se convierte en un mediador entre la subjetividad y la trama sociocultural. Este enfoque busca recuperar al sujeto en el acto educativo, especialmente en la enseñanza de las ciencias sociales, ya que este campo de formación es más ontológico que epistemológico y el maestro es quien tiene la tarea de cuestionar toda normalización de lo construido, pues cada sujeto es un sujeto de saber y experiencia (Álvarez, 2011).

En este sentido, para el profesor Gustavo Gonzáles (2012; 2013), las representaciones sociales sobre la ciudadanía en maestros en formación en ciencias sociales están atravesadas por lo que demanda la Universidad, su experiencia como alumno, la valoración de las estrategias que usaron con éxito sus profesores, sus aprendizajes en la formación didáctica, los textos escolares utilizados, la experiencia de sus compañeros desde la lógica ensayo error, y la influencia que puedan tener las recomendaciones del profesor titular. Entre las concepciones y las prácticas de enseñanza se encuentran las representaciones sociales y su heterogeneidad.

Esto implica que, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, el profesorado recurre a sus representaciones sociales, dado que las reglamentaciones educativas no son necesariamente las que llegan a las aulas. De allí que la formación inicial del profesorado implique "trascender la concepción del profesorado centrado en el dominio de las disciplinas, y considerar que el proceso de enseñanza y aprendizaje responde a la realidad social, pasada, presente y futura- en que se encuentra inmersa su práctica" (Gonzáles, 2013). De este modo, se forma un profesional que toma decisiones, las organiza y las lleva a cabo.

Las representaciones sociales podrían ser una alternativa para la consolidación de una disciplina escolar de las ciencias sociales y un horizonte para la formación de profesores de ciencias sociales que trascienda las disputas disciplinares, posibilitando un abordaje de la realidad social en el que la noción de las ciencias sociales integradas funcione más como una realidad que como un discurso, en el marco de la discusión sobre este saber que aún se debate entre lo interdisciplinar y lo disciplinar del conocimiento social (Sánchez, 2013).

Formación pedagógica

Con el decreto 272 de 1998 la pedagogía adquirió un papel protagónico en la formación de profesores, pero los rezagos de esta reglamentación aún persisten. No existe un interés explícito por organizar los programas en torno al saber pedagógico, ya que solo se aborda como una respuesta en los procesos de autoevaluación de los programas de formación de profesores, en los que se acogen los criterios del Consejo Nacional de Acreditación (CNA) (Rodríguez, 2022)

Pese a lo anterior, las investigaciones recopiladas proponen perspectivas pedagógicas en la formación de Licenciados en Ciencias Sociales que pueden considerarse alternativas, innovadoras o emergentes. Estas buscan mostrar al profesor en formación escenarios o campos de acción que no han sido suficientemente explorados o intervenidos y que pueden expandirse en su práctica profesional (Salazar, 2015). Varias de estas experiencias de formación pedagógica han utilizado la sistematización de experiencias como una vía para enriquecer los procesos realizados, destacando la importancia de la reflexión sobre lo vivido y la experiencia, una contribución metodológica relevante para la formación de profesores.

En el análisis de la formación pedagógica, la experiencia de la LEBECS de la Universidad de Nariño involucra a estudiantes y docentes en una interacción horizontal basada en la investigación, la conversación heurística y la exposición problémica. Esto, mediante estrategias como el aprendizaje colaborativo, la simulación de situaciones, el juego de roles, los estudios de caso y el

aprendizaje basado en problemas, que desde los saberes previos posibilitan la enseñanza problémica en la formación de licenciados en Ciencias Sociales (Laúd, 2022). Por ende, se busca consolidar la relación pedagógica como una relación entre pares, fundamentada en el constructivismo social, el aprendizaje significativo, la escuela crítica de la educación, la pedagogía activa y la enseñanza por descubrimiento.

La educación popular ha sido una alternativa a la educación de mercado, ya que permite a estudiantes y profesores reflexionar sobre la educación como un acto político e investigativo, donde existen espacios para la problematización a partir de la pregunta y la conciencia colectiva (López, 2023). Es decir, donde se reconocen otras educaciones en contextos silenciados. Para Adriana López, es necesario fortalecer las materias que abordan concretamente la educación popular en la formación de licenciados en Ciencias Sociales, pues la educación popular continúa sin ser un ejercicio transversal. Aunque los estudiantes han identificado algunas herramientas metodológicas que los han acercado a la educación popular, aún faltan prácticas en contextos distintos a las instituciones formales, prácticas que aborden lo popular y donde las lógicas del conocimiento no estén estructuradas en torno al maestro como único poseedor del conocimiento, sino que se orienten hacia la transformación social.

Otra preocupación es la interdisciplinariedad en la formación pedagógica de los licenciados, que ha convocado a diferentes disciplinas como la antropología, la sociología, la historia, la filosofía y la literatura, entre otras. Entre ellas, es la psicología la que ha tenido más fuerza en el componente pedagógico. La investigación formativa en educación, pedagogía y didáctica de las Ciencias Sociales de la LEBECS de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas ha abierto la posibilidad de que el futuro educador innove en su práctica de enseñanza e investigue los escenarios de intervención, resaltando el carácter ético-político de la formación pedagógica. La estructura curricular del componente pedagógico en esta licenciatura se estableció a partir de campos problematizadores que permitieron diálogos disciplinarios, pero no promovieron la emergencia de nuevas categorías y metodo-

logías, lo que es una característica propia de los planteamientos interdisciplinarios fuertes (Sanabria, 2021).

Práctica pedagógica

Para abordar los estudios sobre la práctica pedagógica en la formación de licenciados en Ciencias sociales, es importante señalar que no existe una idea homogénea sobre el momento preciso en que deben iniciarse las prácticas. Esta cuestión se enmarca en la clásica disyuntiva teoría-práctica, la cual no ha sido abordada con suficiente rigor.

En la Universidad de Antioquia, la línea de investigación “Escuela abierta y formación para las ciudadanías” de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS), implementó en las prácticas el enfoque de escuela abierta, educación para la vida y ciudad educadora, lo cual brindó grandes posibilidades para la enseñanza de las ciencias sociales y la formación para las ciudadanías, tanto en contextos no escolares como en instituciones educativas (Calderón, 2011). Estas propuestas de formación, en clave del fortalecimiento de los procesos de construcción social de los territorios, utilizan el conocimiento del barrio como un primer espacio para generar pertenencia ciudadana.

En relación con el territorio y sus problematizaciones educativas, los estudiantes de práctica de la línea del proyecto “Interculturalidad, Educación y Territorio” de la LEBECS de la UPN, basándose en la investigación acción educativa, realizan una reflexión constante de las prácticas educativas, y analizan los problemas de investigación desarrollados en la línea, con el objetivo pedagógico de fortalecer la identidad campesina y los procesos de organización relacionados con la apropiación y defensa del territorio (Quiroga et al., 2013).

De allí que la interacción de los estudiantes con el entorno y las comunidades sea crucial para la formación del licenciado en Ciencias Sociales, tal como se vivió en la Práctica Académica Integrada (PAI) en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, principalmente entre los años 2000 y 2008. La PAI promovía el

carácter integrador de los núcleos temáticos de primer, segundo y tercer semestre, donde los docentes que orientaban cada asignatura, desde sus saberes disciplinares y trayectorias, dialogaban con sus colegas, planteando una intervención que pusiera en práctica los conocimientos y habilidades adquiridos en cada semestre, vinculándolos con la vida cotidiana de los habitantes de sectores aledaños a la Universidad (Ramírez y Liscano, 2019).

Por otro lado, algunos estudios caracterizan la práctica docente en su formación inicial desde una concepción pedagógica personal que se constituye de forma natural, y no producto de la reflexión de las propias experiencias escolares. Es decir, la práctica está ligada al sistema de creencias del futuro licenciado en Ciencias Sociales y los territorios epistémicos que habita, los cuales no se limitan únicamente a campos propios de la profesión, sino también a actividades prácticas socialmente valoradas, desarrolladas en procesos comunitarios y axiológicos (Rodríguez, 2018) y las representaciones sociales que los estudiantes tienen de la profesión docente (Rodríguez, 2019; Rodríguez y Souto, 2019). Actualmente, existen tendencias a escala global que reafirman representaciones sociales estereotipadas sobre la práctica profesional, sin una revisión de la praxis escolar en la formación docente.

Conclusiones

La investigación evidencia que el campo de la formación de profesores de Ciencias Sociales en Colombia está fragmentado y disperso, debido a la persistente disputa entre la formación del conocimiento especializado y el pedagógico. Esta dicotomía cuestiona la intelectualidad y profesionalización de los licenciados en Ciencias Sociales, ya que jerarquiza los saberes y otorga preponderancia a los conocimientos académicos, justificados desde la ciencia y la disciplinarización del saber social. Esta situación ha llevado a una predominancia de la formación en historia y geografía, o en aspectos didácticos y pedagógicos.

Las ciencias sociales, como campo de estudio, no se sustenta en una única disciplina de referencia, sino que se constituye a partir de múltiples disciplinas. En la búsqueda de legitimidad, la

formación de licenciados en Ciencias Sociales se apoya en aquellas disciplinas que han alcanzado el estatus de conocimiento científico. Esto se debe a que no se ha consolidado, de manera pragmática, la disciplina escolar de las Ciencias Sociales en el país como un saber propio y un campo de acción de los profesores. Como resultado, se perpetúa la subalternización del saber pedagógico, incluso en los mismos centros de formación de docentes.

Este artículo destaca la persistente carga del código disciplinar constitutivo de las ciencias sociales en Colombia, aún concebido desde una perspectiva centrada en la historia y la geografía, abordadas a menudo desde modelos memorísticos y descriptivos, con una visión enciclopédica centrada en el contenido. Varias investigaciones analizadas y comparadas en este estudio buscan transformar esta concepción, estableciendo un diálogo entre la formación pedagógica y didáctica y los saberes disciplinares de las ciencias sociales.

En cuanto a la consolidación del campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales, es importante señalar que es un escenario que ha ganado fuerza en las licenciaturas. Sin embargo, este proceso se ha quedado, en gran medida, en debates teleológicos o en la justificación de su existencia e independencia. Estas discusiones a menudo se ubican en el ámbito de las disciplinas de las ciencias sociales, ignorando la complejidad de la pedagogía y su capacidad integradora entre lo disciplinar y lo pedagógico.

Reflexionar sobre la formación de educadores en Ciencias Sociales en Colombia permite reconocer el papel político del profesor y su contribución a la construcción de pensamiento político y ciudadano en los espacios en los que actúa, tanto durante su formación como en su ejercicio profesional, especialmente en contextos comunitarios, populares e investigativos. En esta línea, los escenarios de práctica para los futuros educadores deben fortalecer su vinculación con lo comunitario y popular, ya que esto se convierte en un recurso valioso para los licenciados en Ciencias Sociales, permitiéndoles incorporar elementos sociales, cercanos y vivenciales como parte de su formación. Esto les permitirá conectarse con la realidad y el mundo del estudiantado, estableciendo un diálogo entre las representaciones sociales tanto de los

maestros como de los estudiantes, y reconociendo a estos últimos como sujetos sociales e históricos, atravesados por experiencias y formas diversas de concebir el mundo, trascendiendo así las paredes de las instituciones.

Referencias

- Agudelo-Colorado, E. D. (2016). *El lugar de los derechos humanos en el proceso de constitución de los profesores/as en formación como sujetos de derechos. Un estudio de caso desde los programas de licenciatura en ciencias sociales de las universidades Pedagógica Nacional y Distrital de Bogotá*. [Tesis Doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16953>
- Agudelo, E. (2023). El lugar de los derechos Humanos en la formación del profesorado en Ciencias Sociales en la ciudad de Bogotá. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 35(1), 1-26. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/19253>
- Álvarez, M. (2011). Las representaciones sociales: una ruta posible para formar maestros intelectuales de Ciencias Sociales. *Uni-pluriversidad*, 11(3), 111-121. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11845>
- Álvarez, D, Vásquez, W. y Rodríguez, L. (2016). La salida de campo, una posibilidad en la formación inicial docente. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (31), 61-78. DOI: <https://doi.org/10.7203/dces.31.8431>
- Álvarez-Gallego, A. (2007). *Las ciencias sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. Tesis doctoral. Madrid: Departamento de Historia de la Educación y Educación Comparada- Facultad de Educación-Universidad Nacional de Educación a Distancia. <https://e-spacio.uned.esfez/view.php?pid=tesisuned:Educacion-Aalvarez>
- Álvarez-Gallego, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: genealogías pedagógicas*. EditorialJotamar.<https://reposit>

torio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/770/001idep770.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Antolínez, E. Valbuena, F. y Álvarez, J. (2020). El uso formativo del mapa: una mirada desde la experiencia del semillero de investigación *Scripta Geographica. Anekumene*, (20), 70-82. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/anezumene/article/view/15823>

Aponte-Mendoza, N. y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, organizaciones sociales y acciones colectivas en la formación de profesores. *Nómadas*, (41), 167-183. <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105133774011.pdf>

Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista De Estudios Sociales*, 1(52), 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>

Arias, D. H. (2020). El arte del hacer en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. *Pedagogía y Saberes*, (52), 77-92. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10289>

Arrieta, B. Gonzáles, D. y Venegas, A. (2024). La resignificación del uso de los medios visuales en el mejoramiento de los procesos de enseñanza de las ciencias sociales en la ciudad de Barranquilla. *Revista Educação em Páginas*, 3, e14403-e14403. https://www.researchgate.net/publication/378629446_La_resignificacion_del_uso_de_los_medios_visuales_en_el_mejoramiento_de_los_procesos_de_ensenanza_de_las_ciencias_sociales_en_la_ciudad_de_Barranquilla

Calderón, H. (2011). La enseñanza de las Ciencias Sociales y la formación para las ciudadanías desde el enfoque de Escuela Abierta: un campo significativo para las prácticas pedagógicas y la investigación formativa. *Uni-pluriversidad*, 11(2), 96-108. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11080>

Castellanos, L. (2020). Los problemas ambientales en la enseñanza de la geografía. Experiencias de aula en la forma-

ción docente. *Anekumene*, (20), 33-48. DOI: <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2020.num20.15820>

Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Copyright Aique 3.

Córdoba-Aldana, J. H. (2023). Tensiones entre la normatividad y la formación de docentes para la geografía escolar en Colombia. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19(1), 75-97. DOI: 10.17151/rlee.2023.19.1.5

Cruz, S. (2007). Enseñanza de la historia regional en la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Caldas, Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(2), 111-131. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112600008.pdf>

Da Silva, A., Giraldo Gutiérrez, M. y Lapatí, P. (2021). Brasil, Colombia y México. Políticas curriculares recientes para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica y la formación inicial del profesorado. *Educar en Revista*, 37, e77023. Epub 06 de setembre de 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77023>

Estrada, C y Rodríguez, M (2021). Crisis pandémica y exacerbación de la desigualdad: una experiencia en la formación de maestros y maestras de ciencias sociales. En: Torres, A. Ruiz, A., Velásquez, A... et al. *Polifonía para pensar una pandemia*, 86-103. <https://hdl.handle.net/10495/32644>

Galindo, G (2021). Desarrollo del Pensamiento Crítico: Profesores y Estudiantes de Licenciatura en Ciencias Sociales. *Revista Perspectivas Educativas*, 11(1), 109- 130. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/perspectivasedu/article/view/2455/2170>

Giraldo, C y Rivillas, C. (2018). Devenir múltiple y surreal: reflexiones sobre la formación estética de Maestros de Ciencias Sociales. *Educación y Ciudad*, (36), 117-126. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2126>

González-Valencia, G. A. (2012). La Formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la educación para la ciuda-

danía en Colombia: representaciones sociales y prácticas de enseñanza. Tesis doctoral. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/96830>

González, G (2013). El profesorado en formación y las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-pluriversidad*, 13(2), 24-34. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16971>

Ibagón, N. (2014). El desarrollo de procesos de pensamiento histórico en la formación de docentes de ciencias sociales. Análisis de una experiencia formativa. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (12), 31-54. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3695>

Ibagón, N (2016). Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior. Voces y silencios. *Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133. <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.06>

Jiménez, B. A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez, B. y A. Torres C. (Comp.). *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 27-42). Universidad Pedagógica Nacional. CLACSO. <http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/4473/1/practica.pdf>

Jiménez-Fonseca, C. A. (2012). Aproximación conceptual al estudio de la formación docente en Ciencias Sociales. *Pensar la enseñanza de la historia y de la (s) ciencia (s) social (es)*, 107-142. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/aproximacion_conceptual_estudio_formacion_docente_en_ciencias_sociales.pdf

Jiménez-Fonseca, C. A. (2013). La Formación Docente en Ciencias Sociales en Bogotá: 1998-2008. *In Vestigium Ire*, 6(1). 103-114. <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/ivestigium/article/view/794/715>

Jiménez-Fonseca, C. A. (2014). *La formación docente en ciencias sociales en Bogotá: tensiones entre la regulación gubernamental y su aplicación pedagógica, 1998-2008*. [Tesis de docto-

rado, Universidad Distrital]. <https://repository.udistrital.edu.co/items/8d7077c6-5fe8-44e9-a4d3-e051dfe1d956>

Leal, F. (2000). *Discurso y razón: Una historia de las ciencias sociales en Colombia*. Tercer Mundo.

Lombo, C. (2018). Formación espacial docente: entre concepciones y conceptos de espacio geográfico. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 1(56), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.5027/rgv.v1i56.a45>

López, A. (2023). Sistematización de la incorporación de la Educación Popular en el componente pedagógico de los programas de licenciatura en educación en Ciencias Sociales. *Trenzar Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 5(10), 37-57. ISSN 2452-4301. <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/51>

Martínez-Mora, N. (2022). *Las ciencias sociales escolares en Colombia: proceso de disciplinarización entre 1936 y 1984*. [Tesis doctoral, Universidad Distrital]. <https://repository.udistrital.edu.co/items/a7731e47-c0f6-4917-8f9e-ab0803b2a42b>

Montoya-Marín, E. (2021). Formación de maestros y didáctica de las ciencias sociales en la Universidad de Antioquia: 2002-2017. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 200-231. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.200-231>

Ojeda-Cortes, B. L. (2022). La enseñanza problémica en la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad de Nariño. *Revista Criterios*, 29(1), 82-97. DOI: <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/29.1-art4>

Palacios, N. y Roca, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. Biblio3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. <https://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26431>

Pantoja, P. (2012). Tejer, construir y aprender del pasado: relaciones entre la construcción de la conciencia histórica y la for-

- mación del profesorado. *Praxis Pedagógica*, 12(13), 74-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.74-89>
- Pantoja, P. Loaiza, E. y Posada, P (2014). Ecos del ayer, el hoy y el mañana: la conciencia histórica como concepto y propuesta en la formación de licenciados en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(1), 136-157.
- Patiño, Z., Naranjo, L. y Serna, F. (2018). *Necesidades en la formación docente en ciencias sociales: universidad, sujetos y conocimientos*. Universidad del Valle.
- Portela, J. y Portela, H. (2010). Subjetividad política en la Formación de Formadores. Estudio sobre la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 6(2), 129-154. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5690>
- Posada, P. (2010). La enseñanza de la Historia: perspectivas y retos en la educación superior. Estudio de caso enseñanza de la historia en la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad de Caldas. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 6(2), 179-203. <https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/latinoamericana/article/view/5692>
- Quiroga, M. R., Castiblanco, C. C. O. y Mejía, J. S. (2013). Análisis crítico de la práctica pedagógica de docentes en formación. *Praxis & Saber*, 4(8), 157-171. <https://doi.org/10.19053/22160159.2656>
- Quiroz, E. y Quintero, L. (2018). Maestros en formación en Ciencias Sociales y Formación Ciudadana: la espesura de la producción del espacio universitario. *De Prácticas y Discursos*, 7(9), 281-305. <https://doi.org/10.30972/dpd.792811>
- Quiroz, R. y Díaz, A. (2011). La investigación en el campo de la Didáctica de las Ciencias Sociales y su dinámica de articulación en un grupo de universidades públicas en Colombia. *Uni-pluriversidad*, 11(2), 10-25. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.11075>

- Ramírez, P. y Liscano, P. (2019). La Práctica Académica Integrada en la formación de maestros de Ciencias Sociales. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Rodríguez, L. (2010). PERSPECTIVAS EN LA FORMACION DE LICENCIADOS. EL CASO COLOMBIANO. *Boletín Paulista de Geografía*, (89), 183-196. <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/799/683>
- Rodríguez, L. (2018). Territorios epistémicos en la práctica pedagógica en ciencias sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 17-32. <https://doi.org/10.7203/dces.35.12913>
- Rodríguez, L. y Souto, X. (2019). El Prácticum de Ciencias Sociales en dos Universidades Iberoamericanas. *Educação & Realidade*, 44(4), 1-25. <https://www.scielo.br/j/edreal/a/5GSpX8RJdrLnHrS6phdNV6k/>
- Rodríguez, L. (2020). *Territorios epistémicos y práctica pedagógica en las licenciaturas de Biología y Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. [Tesis de doctorado, Universidad Distrital]. <https://repository.udistrital.edu.co/items/867fd445-088e-46be-a900-690afabf8655>
- Rodríguez, L. (2020). Educación y espacio desde un semillero de investigación. *Anekumene*, (20), 21-32. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2020.num20.15819>
- Rodríguez, S. (2022). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate. *Reseñas De Enseñanza De La Historia*, (11), 29-56. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3739>
- Rodríguez, S, Acosta, W. y Aponte, J. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. *Con-ciencia social: Segunda Época*, (5), 121-142. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24269>
- Romero, Y. (2022). Voces silenciadas: invisibilización del África y la diáspora en el programa de licenciatura en ciencias sociales

de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. *Entorno Geográfico*, (24), e20712280-e20712280. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i24.12280>

Romero, O. (2017). Enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio en licenciados de ciencias sociales. Enseñanza y aprendizaje del concepto de territorio en licenciados de ciencias sociales. *Anekumene*, (8), 20-31. <https://doi.org/10.17227/Anekumene.2014.num8.6473>

Ruiz-Ortega, F. J. y Gallego-Castaño, L. (2024). Concepciones y sentimientos sobre la didáctica de las ciencias sociales en docentes en formación. *Folios*, (59), 38-54. <https://doi.org/10.17227/folios.59-17322>

Salazar, C. (2015). Conocimiento pedagógico del contenido de investigación formativa en una licenciatura en Ciencias Sociales. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 295-319. <https://doi.org/10.21501/22161201.1532>

Saldarriaga, J. A. (2017). Notas sobre la construcción de estados de arte en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17 (2), 1-11, jul.-dic. de 2019 E -ISSN: 2027-7679 · <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17220>

Saldarriaga, O. (2008). De la pedagogía al saber pedagógico Notas para (un) saber del currículo. *Cuadernos de psicopedagogía*, (5), 73- 88. https://www.academia.edu/1322885/De_la_pedagog%C3%ADa_al_saber_pedag%C3%B3gico

Saldarriaga, O. (2020). La historia como ciencias sociales ¿Historiadores y maestros hablamos de lo mismo? En Guerrero y Acuña, O (Ed.). *La Historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. (pp.79-86). <https://uptc.metalibros.org/index.php/editorial-uptc/catalog/view/130/159/2340-1>

Sanabria, C. (2021). Interdisciplinariedad y pedagogía: el caso de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales– U Distrital FJC. *Revista Diálogos Interdisciplinarios en*

Red-REDIIR, 7(1). <https://scholar.archive.org/fatcat/release/dlr6mjm24fg5hk5rh6jrhfw4p4>

Sánchez-Vásquez, N. A. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-Pluriversidad*, 13(2), 69–80. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16975>

Silva-Briceño, O. (2020). Consolidación de una disciplina escolar en Colombia: el área deficiencias sociales. Universidad Distrital FJC. https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/publicaciones/consolidacion_de_una_disciplina_escolar_en_colombia_el_area_de_ciencias_sociales.pdf

Silva-Briceño, O. (2017). *Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976–1994*. [Tesis Doctoral. Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/items/63240271-0f7b-4d19-b951-8283d359f7f6>

Soler, D. y Rodríguez, L. (2022). Seminario en la formación docente y profesional: una forma de innovar. *Educación Geográfica. Didáctica Geográfica*, (23), 181-199. <https://doi.org/10.21138/DG.660>

Viñao, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Revista historia de la educación*, (25), 243-269. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/11181>

Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía: la enseñanza, un objeto de saber*. Foro Nacional por Colombia.