

PERSPECTIVAS EN LA FORMACION DE LICENCIADOS. EL CASO COLOMBIANO

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato¹

Resumen

La revisión de los procesos de formación docente en Colombia referidos a la enseñanza de las ciencias sociales en las últimas décadas, permite realizar un balance que identifique las fortalezas y debilidades en dicho proceso, para que los procesos de investigación educativa, sugieran algunas líneas de acción para afianzar las prácticas pedagógicas significativas de los docentes de ciencias sociales y geografía y convertir en retos las falencias identificadas en las mismas.

Palabras clave: formación docente, ciencias sociales escolares, geografía escolar.

Introducción

La formación de licenciados en Colombia convoca la reflexión de la legislación educativa, las propuestas formativas de las instituciones de Educación Superior a nivel de pre grado y postgrado y su relación con el estado de la geografía en la escuela básica primaria y secundaria. Estos lugares de enunciación permiten indicar las permanencias, los avances y los cambios que se han operado en la misma, intencionalidad principal de las ideas que se plantean en el presente artículo.

En relación con el primer aspecto, la normatividad a la que se hace referencia corresponde al área de las Ciencias Sociales, la cual 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.

El segundo aspecto, relacionado con los futuros docentes ha virado de una propuesta centrada en los saberes disciplinares de las Ciencias Sociales,

¹ Docente Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Integrante Grupo de investigación Geopaideia.

hacia la pedagogía como disciplina fundante de la profesión y la formación de maestros investigadores que desempeñen un rol propositivo en la escuela. Finalmente, el tercer aspecto presenta algunas insinuaciones sobre el estado actual de las Ciencias Sociales y geografía escolar en particular, materializadas en los escenarios mencionados anteriormente, que continúa apoyando el proyecto de formación de ciudadanos para una realidad global en constante evolución.

Algunas reflexiones sobre la legislación de las Ciencias Sociales Escolares

En la práctica pedagógica, existen inconsistencias y contradicciones entre el discurso académico, la enseñanza y la práctica espacio temporal de los docentes, reflejándose tímidos cambios en la concepción de las Ciencias Sociales escolares, a pesar de las reformas educativas planteadas de las últimas cinco décadas.

- Los programas de Ciencias Sociales acordes con los Decretos 1710 de 1963, 080 de 1974 y 1419 de 1978 para secundaria, estaban conformados por las “materias” de Historia, Geografía y Cívica, independientes entre sí, en las cuales (según las críticas académicas), no se reflejaba una clara relación con los diversos conocimientos del área social y con la vida cotidiana del estudiante.

- El Decreto 1002 de 1984 llevó a cabo la integración de las Ciencias Sociales, reconociendo la realidad social como totalidad. Esta renovación curricular se asume desde un supuesto interdisciplinario, entendido como la “articulación de conceptos y métodos que tienen que ver con la economía, la demografía, la sociología, la antropología, la geografía y la historia, permitiendo obtener una visión de conjunto que enriquece el conocimiento de la realidad en que vive la sociedad” (Burgos, 1988).

- La Ley General de Educación 115 de 1994 plantea la autonomía institucional a través de la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual el Ministerio de Educación Nacional MEN (1995) especifica que los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, las estrategias pedagógicas, la normatividad para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, deben estar encaminados a responder al contexto así como a las situaciones y necesidades de los educandos, de la región y del país.

- Los Lineamientos Curriculares para el área de Ciencias Sociales, considerados como “abiertos, flexibles, que integran el conocimiento social disperso y fragmentado, a través de unos ejes generadores que, al implementarlos, promuevan la formación de ciudadanos y ciudadanas que comprendan y participen en su comunidad de una manera responsable, justa,

solidaria y democrática; mujeres y hombres que se formen para la vida y para vivir en este mundo retador y siempre cambiante” (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

- Los estándares básicos de competencias son considerados como criterios claros y públicos que permiten conocer lo que deben aprender los niños, niñas y jóvenes, estableciendo un punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles (Ministerio de Educación Nacional, 2004). En este sentido, los estándares en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales reglamentan por parte del MEN la enseñanza de las diferentes competencias educativas.

- Los campos de pensamiento propuesta liderada por la Secretaria de Educación de Bogotá (2007), en la política de colegios públicos de excelencia, se basa en la premisa que el acceso al conocimiento es la base sobre la cual se construye el mundo contemporáneo y plantea que

A cambio de un nuevo currículo prediseñado por áreas, asignaturas y resultados de aprendizaje, se propone la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo. Se trata de introducir una profunda ruptura epistemológica, que da prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, en vez de centrarse sobre la organización secuencial de información fragmentada por disciplinas con el fin de facilitar la enseñanza y la homogenización (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación, 2007).

En relación con los dos primeros marcos legales, a pesar de los cambios en la organización de las áreas que integran las Ciencias Sociales, la historia mantuvo la tendencia de reproducir los hechos oficiales a través de fechas y héroes y la geografía la de reseñar la ubicación de los mismos, ilustrar sobre el medio físico - natural y listar elementos relacionados con la demografía, la economía y con las costumbres de diferentes áreas del planeta.

En cuanto a la Ley 115 de 1994 a pesar de permitir que la escuela definiera su horizonte educativo, el ámbito de lo espacial y temporal no superó su contenido enciclopédico y academicista. En cuanto a las últimas disposiciones, si bien, asistimos a una transformación en el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela, en la cual son los ámbitos conceptuales, los tópicos generadores y las preguntas problematizadoras, las que buscan desarrollar aprendizaje significativo en los estudiantes; algunos resultados de investigación muestran que prevalece la estructura tradicionalista mencionada, con algunos pequeños cambios en el abordaje de la dimensión temporal y espacial en el aula de clase.

Esta situación, se evidencia igualmente en los estudiantes, que toman como referencia las orientaciones hechas por sus maestros de Ciencias Sociales, reproduciendo cronologías, sucesos y acontecimientos, así como temas relacionados con el universo, continentes, paisaje natural o el paisaje cultural por citar algunos, sin ningún análisis sobre las relaciones que se establecen entre la sociedad y la naturaleza y el impacto que tienen en la configuración del espacio que el ciudadano habita, vive, significa y sueña.

En la década del 2000 el Gobierno Nacional se propone la tarea de adelantar una Revolución Educativa haciendo una apuesta por la equidad social, con el pleno convencimiento de que la educación es el camino para garantizar la paz, la igualdad de oportunidades y el desarrollo del país. En tal sentido, los estándares curriculares, pretenden ayudar a las instituciones escolares a crear programas que desarrollen lo que se necesita para ser un buen ciudadano y preparar a los estudiantes para trabajar y continuar aprendiendo toda la vida.

Sí bien es cierto, los estándares básicos de competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales buscan que el estudiante desarrolle las habilidades científicas y las actitudes requeridas para explorar hechos y fenómenos; analizar problemas; observar y obtener información; definir, utilizar y evaluar diferentes métodos de análisis, compartir los resultados, formular hipótesis y proponer las soluciones, los desarrollos en el ámbito escolar siguen atrapados en las estructuras temáticas convencionales que intentan articularse en el trabajo de las áreas y en algunos casos a través de la relación entre estas o los Proyectos Transversales.

En otras palabras, la intencionalidad que se define de poner en diálogo “la proyección las acciones de pensamiento y producción de conocimiento de las Ciencias Sociales y las conexiones entre las diferentes disciplinas que las constituyen” (Ministerio de Educación Nacional, 2004) en tres ejes básicos relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético políticas, se ve desbordada por las epistemologías de los profesores en las que perviven y se yuxtaponen ideas, prácticas, concepciones, intuiciones, referentes de formación, que no necesariamente se articulan en el conocimiento social.

Finalmente, los campos de pensamiento retoman nuevamente la discusión sobre la organización de los microcurrículos en asignaturas dispersas, en las cuales predomina el uso de lenguajes específicos sobre la capacidad de interrogar desde la experiencia el mundo real, para pensarlo con la ayuda de las disciplinas. Sin embargo, la propuesta centrada en campos de pensamiento no se distancia sustancialmente de la mirada integradora de los ejes problematizadores, a pesar del viraje que se pretende hacer poniendo el acento en el pensamiento temporal y espacial/ambiental.

Así mismo, no hace explícita la orilla epistemológica desde la cual se exponen los tipos de pensamiento mencionados, aunque los enunciados dejan entrever la postura academicista y tradicionalista que ha perdurado en el abordaje de las Ciencias Sociales en la escuela, en la cual la visión cronológica y lineal del tiempo y la de escenario y contenedor del espacio sigue siendo privilegiada, como se podría identificar sutilmente en el siguiente planteamiento: "a través del pensamiento histórico espacial/ambiental es posible, entonces, conocer y establecer en retrospectiva los problemas del presentes, evidencia que las situaciones ambientales actuales son resultados, desde procesos de media y larga duración, de la acción y las relaciones del ser humano con su territorio en el tiempo" (Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaria de Educación, 2007).

A lo anterior, se suma la organización que se propone de la estructura escolar por ciclos de formación (2009), en la cual los docentes deben establecer la base común de aprendizaje de los estudiantes en la cual los planteamientos realizados anteriormente no necesariamente se tienen en cuenta; asistiendo a una tendencia recurrente de transformación normativa que no garantiza cambios en la concepción del conocimiento y prácticas pedagógicas de los docentes.

Algunas líneas de discusión sobre los procesos de formación de maestros

La formación de los licenciados cruza en Colombia por un cambio en la concepción del perfil profesional del mismo, antes y después de los procesos de acreditación iniciados por las Facultades de Educación en el año 1998, los licenciados en Ciencias Sociales con una formación disciplinar, aplicaban en la escuela el saber específico con la división convencional de la geografía física y humana, con lo cual el establecimiento de relaciones espaciales se dificulta al asumir la realidad espacial con un carácter independiente y no interdependiente.

Por su parte, los licenciados formados en el marco de la acreditación, se caracterizan por tener (como lo señalan las directrices institucionales) la pedagogía como disciplina fundante, las propuestas formativas oscilan entre lo disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, la investigación formativa es un componente fuerte para los futuros maestros y los procesos de innovación buscan impactar la escuela.

En este marco, los resultados son aun incipientes en el sentido de mirar como estos nuevos licenciados abordan la enseñabilidad de la ciencia en la escuela, sin embargo, sus desempeños insinúan lo siguiente:

- Los Licenciados en Ciencias Sociales y en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, se insertan en ambientes laborales diversos en los que

prima la concepción asignaturista de las Ciencias Sociales (Historia, Geografía, Democracia, Economía, Política).

- El abordaje de lo espacial aun mantiene prácticas asociadas con la visión memorística de la geografía, pero inicia su coexistencia con una mirada que va reconociendo progresivamente el papel de los espacios cercanos en la vida de los sujetos.

- La configuración de nuevos objetos de estudio multi e interdisciplinarios como los relacionados con el fenómeno urbano-rural. En este sentido, por ejemplo la ciudad (preindustrial, moderna o informacional), se convierte en un pre-texto de aprendizaje para desarrollar en el estudiante habilidades de pensamiento y destrezas socio espaciales que combinan lo semiótico y estético, a partir de la convergencia de diferentes saberes, ópticas de análisis y formas de investigación de la misma.

- La existencia de acercamientos hacia las didácticas específicas involucrando otras formas de acceder a categorías centrales como las de tiempo y espacio, para desarrollar pensamiento espacial y temporal en los estudiantes.

- La capacidad propositiva de los egresados para formular proyectos transversales e integradores viene en ascenso, es decir, procesos en los que se produce un diálogo de saberes vinculando varias disciplinas para reflexionar sobre un objeto común.

- La reflexión sobre el espacio urbano hace presencia en la escuela a través del conocimiento del entorno local y del trabajo de campo que permite reconocimientos directos de ámbitos cercanos y lejanos.

- Los itinerarios urbanos formalizados desde las prácticas curriculares o aquellos realizados con una cierta dosis de informalidad por grupos de investigación, organizaciones no gubernamentales o comunitarias, van posicionándose cada vez más en la mente y la práctica cotidiana de los ciudadanos.

El panorama es aun difuso, pero se encuentran algunas pistas que sugieren otras lógicas que van perneando el escenario escolar y que puede incidir positivamente en el desarrollo de una geografía escolar vital y significativa para el sujeto. Esto se acompaña con programas institucionales como "*Escuela Ciudad Escuela*", liderado por la Secretaria de Educación Distrital, que realiza una apuesta por convertir la ciudad en un espacio de aprendizaje a través de expediciones pedagógicas. En este proceso los docentes se han vinculado pero aun con una mirada reduccionista, adjudicando valor pedagógico exclusivamente a los museos, bibliotecas, centros culturales, como espacios que pueden generar aprendizaje, olvidando que la calle, el centro comercial, la plaza de mercado, el desplazamiento cotidiano, la forma semiótica y simbólica que se inscriben en lo urbano también lo son.

Algunas de estas propuestas integran el ejercicio investigativo desde los primeros semestres, el acercamiento con la pedagogía también se produce desde los inicios de la carrera y se desarrollan prácticas con diversas comunidades en la perspectiva de formar un maestro investigador. Así mismo, buscan superar la escisión entre teoría y práctica, la falta de coherencia entre el discurso pedagógico constructivista y la práctica pedagógica activista y la divergencia de criterios pedagógicos en la formación del licenciado, así mismo, intentan avanzar sobre una mirada distinta de la enseñanza y el aprendizaje del espacio.

Se generan otros espacios académicos como los proyectos pedagógicos investigativo, que pretenden

revisar los modelos didácticos en los que se inscriben las prácticas educativas mayoritarias de la geografía, la historia y las ciencias sociales, seleccionar contenidos que tratan de las complejas realidades derivadas de los conflictos actuales, poner en el centro de los objetivos de la enseñanza de las ciencias sociales, los valores educativos de solidaridad, crítica, compromiso de mejora de la realidad social, proyectar las prácticas de enseñanza hacia la sociedad local y global y elaborar en equipo materiales propios y unidades didácticas centradas en el trabajo cooperativo sobre los temas (Rodríguez de Moreno, 2006, 16).

Esta experiencia aborda desde el diseño de la propuesta pedagógica a partir de la caracterización del contexto y los estudiantes, el diseño e implementación del diagnóstico del eje de problematización y la estructuración de la propuesta pedagógica y didáctica, un acercamiento distinto a la escuela y la experiencia espacial tanto de maestros como estudiantes en el ámbito urbano. Otra manera de abordarlo, involucra la formulación de un proyecto con carácter investigativo y la implementación y evaluación del mismo en el ambiente escolar; los resultados de la versión culminada muestran el interés de los estudiantes por construir los conceptos como el de lugar, entorno, ciudad, territorio utilizando abordando entre otros, la representación espacial objetiva y subjetiva del espacio y la cartografía social.

Por otra parte, otros programas reconocen la diversidad de facetas que se aglutinan en una categoría central como la de ciudad, entendida como escenario dialéctico, polifacético, multifuncional, polivalente, cuya estructura endógena permite identificar y recrear sus espacios, relaciones y organizaciones en las expresiones sociales que van delegando sus habitantes en la ciudad. Esta experiencia interdisciplinar acerca al estudiante a una forma distinta de ver la ciudad como una fuente de investigación y aprendizaje valiosa para el sujeto. Otros por su parte, presentan la geografía como disciplina integradora

a nivel curricular desde su objeto de conocimiento, el espacio geográfico.

Lo anterior, expresa la intencionalidad en la formación de maestros investigadores, críticos y reflexivos con el quehacer pedagógico y con la realidad social en la que se hallan inmerso, realizando una lectura distinta del espacio y del acto educativo que lo acompaña, pensando en que estos acercamientos van a repercutir en la futura práctica profesional, fracturando algunas estructuras tradicionalistas reiteradas en relación con la educación geográfica.

A nivel de *postgrado* se identifican algunas líneas de investigación como construcción de conceptos geográficos (municipio, llano, ciudad, continuum urbano-rural), medio Ambiente y Geo informática, didáctica de la Geografía, construcción social del espacio, teniendo posibilidades de desarrollo tanto en el ámbito escolar como disciplinar de las Ciencias Sociales.

Lo anterior, muestra una fuerte preocupación por parte de la universidad, por brindar elementos a los docentes en formación y en ejercicio, para que construyan una pedagogía del espacio distinta, más allá del dato frío e insensible que se ubica en la biosfera. En tal sentido, estos procesos vienen agenciando la constitución de grupos y semilleros de investigación, que buscan ampliar el debate y la acción reflexiva en torno a la educación geográfica.

Finalmente, existen propuestas en la que se vinculan entidades pública y privadas (universidades, instancias administrativas gubernamentales y culturales), para abrir espacios de reflexión sobre la ciudad, cuya misión radica en fortalecer los procesos de producción de conocimiento en torno a temas sobre la ciudad, generando interés por la dimensión cívica que se materializa en ella, propiciando el sentido de pertenencia y apropiación de la misma por parte de sus habitantes.

Para lograr lo anterior, se proponen espacios de interlocución académica como cátedras abiertas a la ciudadanía en general o encuentros urbanos con intencionalidades específicas que permiten un acercamiento distinto a los espacios cotidianos de la ciudad. Como se puede observar, los esfuerzos por acercar la práctica espacial y el discurso pedagógico de los docentes es evidente, sin embargo el seguimiento y los resultados son limitados para determinar en este momento el impacto de los mismos.

*Algunos planteamientos sobre el estado de la geografía escolar en educación básica primaria y secundaria**

Los documentos analizados siguen llamando la atención sobre la necesidad de cambiar las prácticas tradicionales en la enseñanza de la geografía, ya que se mantiene la tendencia de presentar lo espacial, como un banco de datos geográficos sin ninguna implicación con lo social o la realidad misma de los estudiantes, quienes perciben esta disciplina no como un saber que proporciona

elementos para comprender la dinámica del mundo en el que viven, sino como una asignatura más (y sobre todo tediosa) de su plan de estudios. Así mismo, se plantea la urgencia de examinar detenidamente los contenidos curriculares con el fin de hacer de la educación geográfica un saber que sirva a la formación integral de los estudiantes entendida esta en términos de la construcción de ciudadanos críticos comprometidos con su entorno social.

A este respecto, se han presentado algunos giros hacia la enseñanza vivencial reconociendo las realidades y necesidades de los educandos, de las diferentes regiones y del país como lo plantea la Ley General de Educación, cobrando especial importancia la investigación en el aula pues proporciona herramientas para plantear proyectos pedagógicos que respondan no sólo a la legislación educativa sino a las necesidades, intereses y posibilidades de los estudiantes.

Se ve entonces, como frente a una enseñanza de carácter enciclopedista, determinista y ahistórica, se propone impulsar una serie de transformaciones significativas en la medida en que no se trata únicamente de reevaluar los contenidos que se imparten a los estudiantes, sino el cambio del rol docente, convirtiéndose en un investigador pedagógico, que propenda por la construcción y reelaboración de conocimientos y significados.

Otro aspecto importante, radica en reconocer la importancia de tendencias pedagógicas que privilegian el papel del estudiante en su proceso de aprendizaje como es el caso del constructivismo, cuyo presupuesto básico se define desde los preconceptos que tienen los estudiantes, en el marco de un aprendizaje compartido; proporcionándose herramientas para pensar en otro tipo de maestro y estudiante, y por qué no, en otro tipo de escuela donde la preocupación por una verdadera formación intelectual, entendiendo como tal el desarrollo de lo cognitivo, aptitudinal y emocional del estudiante sea lo primordial. Esto es corroborado, por el planteamiento de María Raquel Pulgarín Silva en el texto *"El espacio geográfico como objeto de enseñanza en el área de Ciencias Sociales"*, (registrado en la Sociedad Geográfica de Colombia SOGEOCOL), quien apunta hacia una educación geográfica fundamentada en problemáticas que generen conexión entre la cotidianidad de los estudiantes y los conocimientos que de ella desprendan.

Sin embargo, se sigue manteniendo en un lugar rezagado la geografía en el aula, debido a la incongruencia entre los avances de esta como disciplina y su enseñanza con una tendencia descriptiva y memorística, a la ubicación de la geografía como asignatura obligatoria independiente de la historia a mediados del siglo XX (cuando otras llevaban años de ser enseñadas) y al hecho de que la pedagogía de la geografía responde, al criterio de aprendizaje

técnico según el cual se distribuye y diseminan los saberes específicos relacionados, sobre todo, con los aspectos físicos del entorno.

En contraposición, algunas de las investigaciones educativa, que asumen el aula como un “sistema vivo” en el que se suceden situaciones, interacciones, procesos cognitivos y afectivos, desarrollan propuestas didácticas y pedagógicas tendientes a remover las estructuras cognoscitivas de los estudiantes y desarrollar pensamiento espacial en ellos. Se podría afirmar que “aparece” la “didáctica del entorno”, en la que la geografía de la percepción que ha influido en escuela, forjando nuevas líneas de trabajo que ven la importancia de los métodos activos en la enseñanza y encuentran en el estudio del entorno la posibilidad de que el niño reconozca el gran acumulado de información y simbolización que se encuentra en él.

Por su parte, la observación directa y el trabajo de campo, están haciendo una incursión más fuerte y sistemática en el ámbito escolar, buscando que el estudiante transforme sus “percepciones” sobre el mundo, propendiendo por nuevos conocimientos de la realidad, tomando en cuenta aspectos como la ubicación, localización, distribución, organización y las relaciones, de los fenómenos naturales y los sociales en el espacio geográfico. Estos aspectos, aportan a la crítica que hace la enseñanza y el aprendizaje de la geografía, al hecho de que se desligue de la realidad del estudiante y que a partir de ello los conocimientos que se adquieren resulten de poca relevancia para dar solución a las problemáticas a las que se ven abocados a diario. Así, Bermúdez Buitrago (2005) argumenta que la educación en geografía es hacer que el sujeto reflexione sobre su entorno y las relaciones que las sociedades establecen en los diferentes espacios con el fin de intervenir y construir un mejor vivir.

Otro argumento lo señala, Carlos Reynoso (2000), quien afirma la importancia histórica de la geografía en tanto comprensión del espacio ocupado por los hombres, “...fueron indispensables para su ocupación, y marcaba la diferencia entre vivir y morir”. En este sentido la Geografía tiene como objetivos hacer concientes a los ciudadanos de esa naturaleza, en la que todos viven una realidad en la que tienen vivencias espaciales o territoriales generando así lo que el autor denomina como cultura territorial. Finalmente, para mostrar otro ejemplo, Manuel Terán (Troitiño Vinuesa, 2005) defiende, desde su punto de vista, el carácter explicativo de la geografía y su singularidad como ciencia de relaciones, el paisaje para este es, eje articulador de la explicación geográfica, la imagen de las estructuras territoriales, su explicación requiere, de la indagación de los factores de la diversa: físicos, históricos, culturales, económicos y sociales.

Por último, William Montoya (2005) en su artículo “*Geografía*

contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia" recuerda la situación geográfica colombiana frente a la mundial, en la cual la escuela tiene la función de ayudar y cooperar al reconocimiento del espacio y fortalecer los elementos de identidad y pertenencia, así como aportar un análisis respectivo a la cartografía y a la descripción del paisaje.

De acuerdo con lo anterior, se pueden observar las propuestas que se han hecho frente a la geografía escolar, en las cuales hay muchas expectativas frente a los discursos emitidos en diferentes contextos y otros aplicados en la institución escolar, mostrando efectividad tanto en la enseñanza como en el aprendizaje creando una reflexión frente a la geografía, su enseñanza, su quehacer didáctico y creación de alternativas con respecto a su papel en la formación del sujeto.

El reto de la geografía escolar en la época contemporánea, también parece definir su posición frente a la tecnología a través de los Sistemas de Información Geográfica (SIG), los programas de cartografía digital, enriqueciendo de manera metodológica la explicación cartográfica existente y reforzar el aprendizaje cartográfico tradicional para comprender su función en la vida cotidiana. Un segundo reto es actualizar la geografía con respecto a las dinámicas socio culturales y económicas actuales, teniendo en cuenta los cambios que se manifiestan mediante la globalización, contextualizando así la geografía con la realidad social que vive actualmente el estudiante y uno de los últimos retos es salvaguardar el capital humano recolectado por la disciplina durante el tiempo, y crear escuela de pensamiento que reflexionen sobre las temáticas que están floreciendo en la actualidad.

A manera de Conclusión

El balance presentado muestra avances en los procesos de formación de los licenciados, pero también hace una invitación a que estos participen directamente de los escenarios de discusión en los que se establecen las directrices en materia educativa. No es suficiente con analizar la norma cuando ya ha sido planteada sino contribuir desde las experiencias y el saber acumulado hacia una mejor escuela. Las Ciencias Sociales Escolares son hoy un campo emergente de reflexión en el cual las redes pedagógicas pueden visibilizar las bondades y debilidades de las propuestas en curso, no desde la informalidad del discurso sino desde procesos de investigación que las evidencien.

Así mismo, no se deja de lado la preocupación por la forma de abordar el conocimiento geográfico en la escuela, en el que si bien se ha introducido transformaciones aun perviven prácticas en torno a la acumulación de

información memorística, es necesario avanzar en la construcción de un discurso propio desde la pedagogía de su disciplina, a través, de la reflexión y la utilización de metodologías que le permitan al maestro y a los estudiantes acceder a diversas fuentes del conocimiento. Para innovar en la pedagogía y didáctica de un espacio cambiante y diferencial, se requieren nuevas elaboraciones conceptuales, estrategias y métodos que la conviertan en un medio para reflexionar sobre la complejidad de los fenómenos que suceden en el territorio.

La educación geográfica e histórica deben repensar sus formas de trabajo en el aula, con el fin de desarrollar realmente pensamiento espacial y temporal, generando aprendizajes significativos; aplicando nuevos enfoques pedagógicos y nuevas didácticas donde el docente sea un agente activo y facilitador del proceso de aprendizaje. Así mismo, debe cumplir ciertos fines como permitir el desenvolvimiento de la personalidad, así como formar hábitos intelectuales, o posibilitar una formación para la paz, la cooperación y la solidaridad como expresiones de los valores ciudadanos.

Finalmente, es posible afirmar que existe un reto en la mejora de las Ciencias Sociales en la escuela, para atender a las necesidades e intereses de los estudiantes y contribuir a su formación como ciudadanos que deben afrontar los problemas del mundo contemporáneo. De igual manera, afronta retos éticos y sociales ya que es un medio para explicar las transformaciones que ocurren en el mundo real, presentándose como significativas, trascendentes y conflictivas, en diferentes dimensiones, que contemplan los intereses de la comunidad a la que hace parte la institución educativa para tejer con ella una interrelación, con el fin de afrontar los problemas tanto a escalas planetarias como locales y cotidianas.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Secretaria de Educación. Serie documentos de trabajo. (2007). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento*, 13.

Buitrago Bermúdez, O. (2005). La educación geográfica para un mundo en constante cambio. Universidad de Barcelona. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Vol X, No. 561, 25 de enero de 2005. Recuperado el 20 enero 2010 de Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales

Burgos Campo, Elías y Navarro, Ana Victoria. (1988). La geografía en el contexto de la renovación curricular. *Memorias X Congreso de Geografía*, 145.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (1995). *Ley General de la Educación*, 40.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2002). *Serie Lineamientos Curriculares*

Ciencias Sociales, 12.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2004). *Series Guías No. 7 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: El desafío*, 5.

Ministerio de Educación Nacional MEN. (2004). *Series Guías No. 7 Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales. Formar en Ciencias: El desafío*, 13.

Rodríguez de Moreno, Elsa Amanda y otros. (2006). *Proyecto Pedagógico*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Documento inédito.

Troitiño Vinuesa, Miguel Angel. (2005). Una visión dinámica y comprometida de la ciudad y el territorio. Universidad Complutense de Madrid *Anales de Geografía*. 25, 9 - 15. Recuperado el 15 mayo 2009 de, <http://revistas.ucm.es/ghi/02119803/articulos/AGUC0505110009A.PDF>
