



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

**PROYECTO EDUCATIVO DEL PROGRAMA DE LA LICENCIATURA EN
CIENCIAS SOCIALES**

BOGOTÁ D.C., OCTUBRE DE 2018

REDACCIÓN

John Harold Córdoba Aldana (Coordinador)

1. Antecedentes. John Harold Córdoba Aldana
2. Aspectos descriptivos del programa. John Harold Córdoba Aldana
3. La formación en Ciencias Sociales. Alexis Vladimir Pinilla Díaz, Felipe Castellanos Sepúlveda y Olga Marlene Sánchez Moncada
4. La formación pedagógica e investigativa. Óscar Iván Lombana, Mónica Ruiz Quiroga
5. Estructura curricular. John Harold Córdoba Aldana, Madisson Yoján Carmona Rojas, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda, Alexander Cely Rodríguez, Olga Marlene Sánchez Moncada y Mónica Ruiz Quiroga
6. Recursos para la docencia, la investigación y la proyección social. John Harold Córdoba Aldana

*Documento revisado y actualizado en el marco del Tercer Informe para Renovación del Registro Calificado de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Octubre de 2018.

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	5
IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR.....	6
1. ANTECEDENTES	8
1.1. TRAYECTORIA DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES.....	8
1.2. ESTADO ACTUAL DE LA ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD Y REGISTRO CALIFICADO	10
1.3. EGRESADOS.....	18
2. ASPECTOS DESCRIPTIVOS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES.....	22
2.1. VISIÓN.....	22
2.2. MISIÓN.....	22
2.3. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS	22
2.4. PROYECCIÓN PROFESIONAL DE LOS EGRESADOS	26
3. LA FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES	27
3.1. LAS TRANSFORMACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES	27
3.2 LAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS	36
3.3 LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS.....	38
4. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA	42
4.1 LA PROFESIÓN DOCENTE Y LOS MODELOS DE FORMACIÓN	42
4.2. EL ESTATUS HISTÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA PEDAGOGÍA.....	46
4.3. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA.....	48
4.4 LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA.....	50
4.5. LA EVALUACIÓN.....	51
5. ESTRUCTURA CURRICULAR	53
5.1. DIMENSIONES ARTICULADORAS	56
5.2. AMBIENTES QUE INTEGRAN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN CIENCIAS SOCIALES.....	58
5.3. CICLOS DE FORMACIÓN.....	60
5.4. EJES DE ARTICULACIÓN DE PROBLEMAS Y ESPACIOS ACADÉMICOS... 65	
5.5. EL PROYECTO PEDAGÓGICO	67
5.6. LA INVESTIGACIÓN.....	73
5.7. SISTEMA DE CRÉDITOS	81
5.8 PLAN DE ESTUDIOS	87
5.9. PROCESO DE SELECCIÓN Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES	90
6. RECURSOS PARA LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA PROYECCIÓN SOCIAL	93
6.1. PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES	93
6.2. SELECCIÓN DE DOCENTES Y JEFE DE DEPARTAMENTO	97
6.3. PUBLICACIONES Y CENTROS	98
6.4. RECURSOS INFORMÁTICOS Y DE COMUNICACIÓN.....	103
BIBLIOGRAFÍA	105

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Normatividad y política pública para la formación de maestros en Colombia	11
Tabla 2. Egresados programa de Ciencias Sociales y combinaciones. 1955-2015	18
Tabla 3. Características de cuatro modelos de formación de maestros	43
Tabla 4. Sentidos de la investigación y formas de conocimiento.....	47
Tabla 5. Espacios académicos correspondientes al ambiente pedagógico y didáctico	49
Tabla 6. Tipos de evaluación.....	52
Tabla 7. Organización del proyecto pedagógico en el plan de estudios.....	71
Tabla 8. Formación en investigación en LCS.....	73
Tabla 9. Proyectos de los grupos de investigación de la LCS.....	78
Tabla 10. Distribución de horas de trabajo académico y créditos por espacio académico de la Licenciatura en Ciencias Sociales	83
Tabla 11. Comparación horas de acompañamiento directo y créditos por semestre entre el programa vigente y la propuesta de actualización.....	85
Tabla 12. Comparación Horas de Trabajo Independiente por semestre entre el programa vigente y la propuesta de actualización	85
Tabla 13. Espacios académicos y créditos asociados a la Práctica Pedagógica	86
Tabla 14. Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales.....	87
Tabla 15. Comparación entre el programa vigente y la propuesta de renovación.....	88
Tabla 16. Dedicación y formación académica de los profesores del programa (2017).....	93
Tabla 17. Infraestructura física al servicio del programa	98
Tabla 18. Libros adquiridos por la Biblioteca Central para el.....	101
Tabla 19. Consulta de colecciones por parte de profesores y estudiantes vinculados a la LCS. 2011-2015	101
Tabla 20. Bases de datos disponibles	102
Tabla 21. Recursos tecnológicos disponibles para el programa de la LCS. 2015.....	103

PRESENTACIÓN

La reforma curricular del programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales que presentamos a la consideración de los Consejos Académico y Superior de la Universidad Pedagógica Nacional, así como al Consejo Nacional de Acreditación es el resultado de un trabajo colectivo realizado por profesores, estudiantes y egresados del Departamento de Ciencias Sociales, quienes asumimos el compromiso con la calidad de la educación y la búsqueda de la excelencia académica y con el propósito genuino de contribuir al mejoramiento de los procesos de formación de educadores mediante la renovación curricular de los programas académicos y la transformación de las prácticas educativas.

En este sentido, la Licenciatura en Ciencias Sociales responde a la visión, la misión, los principios, objetivos establecidos en el Plan de Desarrollo 2014-2019 y la Acreditación Institucional de Alta calidad para garantizar su funcionamiento en los próximos años.

Se trata de la renovación del programa curricular tomando en cuenta los procesos de autoevaluación de la Licenciatura y los requisitos establecidos en el Decreto 2450 de 2015 *“por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educativo”* y la Resolución 18583 de 2017 *“Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016”*, conjunto de normas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional.

Las reformas establecidas en esta nueva versión del programa curricular obedecen a la experiencia acumulada en el Departamento de Ciencias Sociales, especialmente de los procesos de autoevaluación emprendidos desde el año 2004 para la obtención y la reacreditación de Alta Calidad, el primer proceso de autoevaluación para la renovación del registro calificado 2015-2016 y el proceso de autoevaluación con fines de reacreditación de alta calidad entre los años 2016-2018.

El documento presenta los antecedentes del Departamento de Ciencias Sociales y del actual programa curricular, destacando la trayectoria en la formación de docentes desde 1955, así como las sucesivas reformas académicas, normativas, y curriculares expresadas en los diversos programas ofrecidos y en el impacto educativo y social de sus egresados. Su pasado se constituye en el hilo conductor de nuestro quehacer educativo y en el horizonte de sentido que determina la misión, los propósitos y los objetivos del actual programa de licenciatura.

Presenta, además, una reflexión sobre la formación de docentes; sobre las transformaciones recientes de las ciencias sociales; sobre la interdisciplinariedad en la producción de conocimiento social y en los procesos de apropiación, recreación y construcción de los saberes disciplinares y pedagógicos. Además, se exponen los criterios que orientan la formación pedagógica e investigativa, destacando la conexión esencial entre la educación y la enseñanza en el proceso de construcción y desarrollo curricular, con el propósito de generar una nueva cultura académica que no solo sea el fundamento de nuevas prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes, sino el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura.

La estructura curricular identifica tres dimensiones articuladoras, (sujeto, conocimiento y sociedad) y organiza las actividades académicas entorno a los siguientes componentes de formación:

- a. Fundamentos generales
- b. Disciplinar Específico
- c. Pedagógico y didáctico
- d. Investigativo

El Plan de Estudios se desarrolla a través de dos ciclos: de fundamentación y de profundización, y está conformado por Ejes de Articulación de Problemas y Espacios Académicos los cuales aparecen mencionados a continuación:

- a. Tiempo, Espacio y Sociedad
- b. Construcción, Enseñanza y Aprendizaje del Conocimiento Social
- c. Pensamiento lógico, aptitudes comunicativas y tecnologías de la información
- d. Formación del sujeto social

Proponemos una actualización curricular que propicie una formación interdisciplinar, abierto al mejoramiento continuo de la calidad del programa de formación y con capacidad propositiva para responder a los retos, expectativas, intereses y necesidades que demanda la realidad social y escolar en particular. Para garantizar su funcionamiento, en especial para el desarrollo de la investigación, la docencia y la proyección social, se presenta la disponibilidad y dedicación de los profesores a estas actividades, la articulación con las normas internas vigentes y los recursos de distinta índole con que cuenta el Departamento.

Este documento constituye un avance en la actualización del programa en el marco del plan de mejoramiento, resultado del proceso de autoevaluación 2015-2016 y se presenta en el contexto de la segunda Reacreditación de Alta Calidad y la renovación del registro calificado. Para el efecto, el Departamento de Ciencias Sociales conformó un Comité de Autoevaluación integrado por profesores, estudiantes y egresados el cual ha venido trabajando desde el primer semestre de 2015 en la elaboración del documento Primer Informe para Renovación del Registro Calificado, considerando los lineamientos definidos por el Consejo Nacional de Acreditación y en cumplimiento de la Ley 1753 de 2015, el decreto 2450 de 2015 y la resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional y la normatividad interna de la Universidad, especialmente el Acuerdo 10 de 2018 Estatuto Académico de la Universidad, que regula en el capítulo II el funcionamiento de los programas de pregrado.

IDENTIFICACIÓN DEL PROGRAMA CURRICULAR¹

DATOS BÁSICOS	
Facultad	Humanidades

¹ Los datos corresponden a la propuesta de actualización del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales.

Departamento	Ciencias Sociales			
Programa	Licenciatura en Ciencias Sociales			
Título que otorga	Licenciado en Ciencias Sociales			
Sede	Bogotá D.C			
Programa en extensión	Si		No	x
Nivel del programa	Pregrado	X	Postgrado	
Metodología	Presencial	X	Otra	
Programa Acreditado por CNA	Si	X	No	
Área de conocimiento principal	Ciencias de la educación			
Duración - Semestres	8			
Código SNIES	19086			
No. de créditos Académicos	132			
Jornada	Diurna	X	Otra	
Modalidad	Presencial			
Año Iniciación act. docentes	2000			
APROBACIONES PARA SU CREACIÓN				
Norma interna creación Acuerdo Consejo Superior	No.	020	Fecha	1999
REGISTRO CALIFICADO VIGENTE				
Resolución MEN No.	10722			
Fecha de expedición:	Expedido:06-09-2012 Vigencia desde: 06-09-2012			
Vigencia del registro	Siete			
Fecha de vencimiento	06-09-2019			
ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD				
Resolución MEN No.	17082			
Fecha de expedición:	Expedido: 05-07-2012 Vigencia desde: 05-07-2012			
Vigencia de la acreditación	Seis			
Fecha de vencimiento	04-07-2018			

1. ANTECEDENTES

1.1. TRAYECTORIA DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

En este apartado presentaremos una síntesis destacando los principales hitos de la historia del Departamento de Ciencias Sociales, sus programas y estrategias de formación de docentes, los cuales se constituyen en antecedentes del actual proyecto curricular. Una información más amplia al respecto puede consultarse en el Anexo 1 de este documento.

La Licenciatura en Ciencias Sociales ha formado parte de la vida académica de la Universidad Pedagógica Nacional desde que esta comenzó a formar educadores en diferentes especialidades y áreas del conocimiento en 1955². En sus inicios tuvo una notable influencia de algunos profesores y egresados de la Escuela Normal Superior (1936-1952)³, quienes imprimieron en la vida académica de la Universidad la disciplina de estudio, la formación integral humanística, y la vocación y rigor pedagógicos adquiridos en esa prestigiosa institución⁴.

Desde esa época se ofrecieron diferentes programas para la formación de docentes en ciencias sociales, cuyos énfasis y modalidades correspondieron a los siguientes factores:

- Los intereses gubernamentales expresados en las políticas educativas, en las normas promulgadas para el efecto y en el papel asignado a la Universidad Pedagógica Nacional por el Ministerio de Educación Nacional.
- Las necesidades y retos emanados del proceso acelerado de masificación de la educación primaria y secundaria en el país, lo cual exigía ampliar la cobertura y diversificar la formación de educadores.
- Las características de la conformación del sistema de educación superior.
- La manera en que esos cambios y exigencias fueron asumidos por la Universidad Pedagógica Nacional, expresados en las sucesivas reestructuraciones institucionales y reformas curriculares.

Merecen destacarse por su duración y por el número de graduados los siguientes programas de pregrado: Licenciatura en Ciencias Sociales y Económicas (1955-1973); Licenciatura en Educación con Estudios Principales en Ciencias Sociales (1970-1980); Licenciatura con Estudios Mayores en Administración Educativa y Básicos en Socioeconómica (1978-1986), Licenciatura con Estudios Principales en Ciencias Sociales (1978-1990), Licenciatura en Ciencias Sociales (1983-2002) y Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (2000).

² Para una mayor ampliación sobre la historia de la Universidad Pedagógica Nacional, se puede consultar la obra de Jiménez y Figueroa (2002).

³ Fueron profesores de la Escuela Normal Superior: el geógrafo Ernesto Guhl Nimitz, el antropólogo Paul Rivet y el geógrafo y pedagogo Pablo Vila.

⁴ Sobre la importancia de esta institución, como proyecto intelectual y como modelo académico y su influencia en la Universidad Pedagógica Nacional, puede consultarse el trabajo de Martha Herrera y Carlos Low (1994).

De estos programas, el último mencionado constituye el referente principal de nuestro análisis, ya que al estar aún vigente es el antecedente inmediato de la actual propuesta de programa de Licenciatura en Ciencias Sociales.

A pesar del carácter funcional que pueda percibirse en su trayectoria, el Departamento de Ciencias Sociales asumió en cada momento una relativa autonomía académica en el diseño y desarrollo de sus programas de formación, en la vinculación de profesores y en la realización de las actividades que se consideraron necesarias para cumplir con las funciones de docencia, investigación y extensión.

La autonomía e independencia del Departamento ha permitido construir con el paso del tiempo un modelo de formación de educadores en ciencias sociales con un énfasis en la investigación y el estudio interdisciplinar de los procesos sociales. Sin embargo, el desarrollo de sus funciones ha venido cambiando con el paso del tiempo. Históricamente ha existido un predominio de la docencia centrado en las actividades del aula, en el diseño de métodos, estrategias, recursos y materiales para la enseñanza y en la reflexión sobre la didáctica de las ciencias sociales, particularmente de la historia y la geografía. Los cursos se han realizado en las modalidades de clase magistral, seminarios o talleres dependiendo de los contenidos y actividades propuestas por cada profesor. Algunos espacios académicos complementan el trabajo de aula con salidas de campo a distintas regiones del país.

Empero, durante el siglo XXI el Departamento ha fortalecido su función en el área de la investigación con la implementación de líneas de Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa, grupos de investigación reconocidos por la Universidad y grupos categorizados por Colciencias.

Igualmente, se aprecia en los últimos años una preocupación por investigar y sistematizar experiencias de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en el marco de las líneas de proyecto pedagógico, que se han ocupado de indagar, implementar y sistematizar experiencias en el campo educativo a partir de las cinco líneas de proyecto pedagógico existentes:

- Línea de énfasis en Educación Geográfica.
- Formación política y reconstrucción de la memoria social.
- Interculturalidad, educación y territorio.
- Investigación y enseñanza de la historia.
- Investigación en geografía.

El fortalecimiento de la investigación ha estado relacionado con la creación de los posgrados en el Departamento de Ciencias Sociales durante la década de los noventa, en los cuales se han conformado núcleos de investigadores para desarrollar las líneas de investigación establecidas para cada programa. Esto se expresó de manera específica en las Maestrías en Educación con énfasis en Docencia de la Geografía y Enseñanza de la Historia; así como en la Especialización en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y últimamente con la Maestría en Estudios Sociales.

Existe una relación íntima entre el pregrado y el posgrado porque los profesores del Departamento se desempeñan en ambos programas y algunos egresados de la maestría se han vinculado como docentes en la Licenciatura. Del mismo modo, existe una relación

entre las líneas de investigación del pregrado y el posgrado que permiten avanzar en el conocimiento social y educativo. Actualmente existen tres líneas de investigación en el posgrado: Memoria, Identidad y Actores Sociales; Educación, ciudadanía y subjetividad política; y Construcción Social del Espacio. Para mayor información sobre este aspecto puede consultarse el Anexo 2 de este documento: "*Antecedentes de investigación en el Departamento de Ciencias Sociales*" y las secciones 4.3 y 5.6 de este documento que actualizan el tema de la investigación dentro del programa.

La proyección social o la relación con el sector externo ha estado asociada fundamentalmente al desarrollo de la práctica pedagógica e investigativa que permite el diseño de actividades dirigidas a relacionar la formación de los Licenciados con el sector educativo, organizaciones sociales, y entidades vinculadas a la educación o la investigación en ciencias sociales. (Anexo 3. *Convenios de práctica pedagógica e investigativa 2016*). Esta labor impacta la formación de nuestros estudiantes y el fortalecimiento académico de las instituciones de práctica. La sistematización de las experiencias sociales y educativas se han visto reflejadas en la participación de profesores y estudiantes en eventos locales, nacionales e internacionales y la publicación de artículos o libros de investigación.

En síntesis, podemos decir que el Departamento de Ciencias Sociales durante su larga trayectoria le ha cumplido al país y a la sociedad colombiana, al ofrecer programas académicos de calidad en los cuales se ha buscado formar docentes integrales para el sistema educativo en sus múltiples dimensiones. Con el inicio del proceso de actualización curricular en el año 2016, demostramos nuestro interés en continuar mejorando a partir de nuestro pasado y las necesidades actuales y futuras en la formación de educadores en Ciencias Sociales.

1.2. ESTADO ACTUAL DE LA ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD Y REGISTRO CALIFICADO

Desde los años ochenta se vienen dando cambios importantes en el sistema educativo colombiano que han tenido efectos sobre la formación en Ciencias Sociales (ver tabla 1). La promulgación del Decreto 1002 de 1984 definió como un área común las ciencias sociales, integrando las anteriores asignaturas de historia y geografía. En desarrollo de la Constitución Política de 1991 fueron promulgadas la ley 30 de 1992 que reestructuró el sistema de educación superior garantizando la autonomía universitaria y las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y la Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación determinó la estructura, el carácter y la calidad del servicio educativo nacional, estableciendo los fines de la educación y los objetivos para los distintos niveles, ciclos y modalidades. Propuso una nueva organización curricular, basada en la autonomía escolar, en la cual cada institución educativa de manera individual o asociada, selecciona las asignaturas en cada área, las ordena por grados, les asigna su intensidad horaria y les define su contenido. La Ley 115 planteó también las finalidades generales de la formación de educadores y estableció que, con el fin de mantener un mejoramiento continuo de la calidad de los docentes, todo programa de formación de docentes debe estar acreditado en forma previa.

En 1998, el Decreto 272 determinó los requisitos de creación y funcionamiento de los

programas académicos en Educación, que dio como resultado la primera versión de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales.

Tabla 1. Normatividad y política pública para la formación de maestros en Colombia

Documento o Norma	Entidad emisora	Año	Propósito
Decreto 0272	MEN	1998	<i>Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones.</i>
Decreto 2566	MEN	2003	<i>Por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior y se dictan otras disposiciones.</i>
Plan Decenal de Educación. 2006-2016	MEN	2007	El plan es una herramienta de planificación que tiene como función ser un <i>marco contextual de obligatoria referencia en ese periodo para las decisiones de los gobiernos nacionales y territoriales y las actuaciones de las organizaciones sociales y las comunidades interesadas en el desarrollo educativo.</i> (p. 13).
Documento CONPES 3582	CONPES	2009	Política nacional de ciencia, tecnología e innovación
Decreto 1295	MEN	2010	<i>Por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior.</i>
Resolución 5443	MEN	2010	<i>Por la cual se definen las características específicas de calidad de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones.</i>
Tras la excelencia docente: ¿cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos?	Fundación Compartir	2013	Calidad centrada en la formación docente.
Lineamientos de	MEN	2014	El documento <i>propone reformular los</i>

Calidad para las Licenciaturas en Educación			<i>lineamientos de calidad para la oferta de programas de pregrado en educación, planteando exigencias adicionales en las condiciones de calidad para elevar sus estándares y promover la existencia de programas de excelencia académica que mejoren la calidad de la formación del docente y así contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes. (pp. 2-3).</i>
Ley 1753	Congreso de la República	2015	Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Artículo 222. Obtención de la Acreditación de Alta Calidad. Programas con más de cuatro cohortes.
Decreto 2450	MEN	2015	<i>Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamento del Sector Educación.</i>
Circular 014	MEN	2016	<i>Disposiciones registro calificado y acreditación de licenciaturas</i>
Resolución 18583	MEN	de 2017	<i>Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016</i>

Más recientemente la Ley 1753 de 2015 en el artículo 222, exigió a los programas de Licenciatura obtener la Acreditación de Alta Calidad. En el caso de nuestra Licenciatura, ella cuenta con Reacreditación de alta calidad desde el 5 de julio de 2012, hasta el 4 de julio de 2018. Los días 12 y 13 de abril de 2018 el programa recibió la visita de pares para la segunda reacreditación de Alta Calidad, donde fue presentado el documento de renovación curricular⁵. Asumimos los aspectos señalados en el Decreto 2450 del 17 de diciembre de 2015 y la resolución 18583 del 15 de septiembre de 2017 donde aparecen los nuevos lineamientos de calidad para los programas de Licenciaturas en educación, que tienen unos efectos directos sobre la denominación, los contenidos curriculares y la organización de las actividades académicas del programa. En ese sentido, este documento tiene como propósito presentar la actualización curricular de la Licenciatura, considerando la normatividad vigente con los resultados de los procesos de autoevaluación en el marco de la autonomía universitaria.

⁵ El informe de los evaluadores externos del 15 de mayo de 2018 es bastante favorable e indica que “El programa de Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, es un programa de alta calidad académica, en todos y cada uno de sus indicadores. De los programas conocidos por los dos evaluadores, a nuestro criterio, es el mejor logrado en Colombia”.

La sección 11 del decreto 2450 de 2015, define “los criterios que deberán tenerse en cuenta para la evaluación de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación en el trámite que adelanten las instituciones de educación superior para la obtención o la renovación del registro calificado”. En la norma están contenidos los principios generales para la definición de:

1. La denominación,
2. La justificación
3. Los contenidos curriculares
4. La organización de las actividades académicas
5. La investigación
6. La relación con el sector externo
7. El personal docente
8. Los medios educativos
9. La infraestructura física
10. Los mecanismos de selección y evaluación
11. La estructura administrativa y académica
12. La autoevaluación
13. El programa de egresados
14. El bienestar universitario
15. Y los recursos financieros

Además, la resolución 18583 de 2017 “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016”, delimita los criterios para el funcionamiento de los programas de Licenciatura en el país. Esta normatividad encontró un escenario propicio para debatir la actualización de la Licenciatura en el año 2016. Además, la Universidad en su Plan de Desarrollo Institucional 2014-2016 (PDI), planteó la necesidad de una reforma normativa, orgánica y de renovación curricular. Al respecto, el PDI señala:

“El desarrollo mismo de la Universidad, sus concepciones y perspectivas, requieren de una actualización en la estructura orgánica que consulte, además, los imponderables de una administración ágil, transparente y puesta al servicio de la academia”.

“En sentido similar, la legislación universitaria se encuentra dispersa, es a veces contradictoria y posee grandes vacíos en materias como la participación, la reglamentación estudiantil, la asignación académica y otros”.

“...los programas y las unidades académicas impulsarán la generación de conocimiento interdisciplinario nuevo, para propiciar reformas sobre los contenidos curriculares de los programas y fortalecer la creación de nuevos programas destinados

a formar un nuevo maestro para un nuevo país”. (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 76).

En ese contexto, el programa ha iniciado su proceso de renovación curricular de cara a la segunda Reacreditación de Alta Calidad en el año 2018. Luego de la presentación del Primer Informe para la Renovación del Registro Calificado comenzamos a delinear la actualización de la licenciatura dentro de la definición del plan de mejoramiento del programa. Durante el año 2016 se han organizado grupos de trabajo conformados por profesores, estudiantes y egresados quienes asumieron el reto de diseñar la propuesta curricular⁶. Junto al debate sobre la actualización normativa, el programa ha venido elaborando su propuesta para que sea estudiada por cada una de las instancias de la Universidad.

Una de las primeras tareas emprendidas fue el cambio de denominación del programa. La Resolución 18583 de 2017 del MEN, en el artículo 2, presenta las áreas obligatorias y fundamentales contenida en los artículos 23 y 31 de la Ley 115 de 1994, e indica las denominaciones que debían tener los programas de Licenciaturas disciplinares. Considerando la tradición del programa, el último proceso de autoevaluación (2015-2016) y fundamentados en la Circular 014 del 16 de febrero de 2016, donde dice:

“1.1. En el evento en que una IES deba modificar la denominación del programa, en cumplimiento de lo dispuesto en la resolución N° 02041 de 2016 (derogada por la Resolución 18583 de 2017), no implicará modificación respecto del código SNIES asignado. Lo anterior con el fin de salvaguardar la unidad del proceso de asignación del registro calificado”.

El programa tramitó durante el primer semestre de 2016 el cambio de denominación, recomendación adoptada por el Consejo Académico de la Universidad bajo el Acuerdo 040 del 24 de agosto de 2016 (Anexo 4). La resolución 6367 del 5 de abril de 2017 “*Por medio de la cual se resuelve la solicitud de modificación presentada por la Universidad Pedagógica Nacional, para el programa de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, ofrecido bajo la metodología presencial en Bogotá D.C.*” del Ministerio de Educación Nacional, aprobó el cambio de la denominación del programa a Licenciatura en Ciencias Sociales.

Sin embargo, el cambio de denominación es uno de los eslabones de la actualización del programa propuesto a partir de nuestra autoevaluación y el ajuste a la normatividad vigente. Este documento presenta los cambios del programa teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Actualización de los contenidos curriculares

La actualización de los contenidos curriculares de la Licenciatura en Ciencias Sociales considera los cuatro componentes presentados en la Resolución 18583 de 2017:

- *Componente de fundamentos generales.*
- *Componente de saberes específicos y disciplinares.*

⁶ Reuniones del comité de autoevaluación (2016), profesores (agosto, octubre y diciembre de 2016), estudiantes (segundo semestre de 2016) y egresados (noviembre de 2016).

- *Componente de pedagogía.*
- *Componente de didáctica de las disciplinas.*

Además, considera los ambientes de formación que se han venido construyendo como soporte de la propuesta curricular desde el año 1999, definidos como ámbitos de encuentro interdisciplinar que caracterizan la identidad, el conocimiento, los saberes y la pertinencia de la formación de Licenciados en Ciencias Sociales para Colombia. De esta manera hemos avanzado en la definición de los componentes dentro de la renovación curricular en relación con los actuales ambientes de formación de la Licenciatura, fusionándolos en algunos casos o manteniendo otros, como parte de la identidad que ha construido el programa a lo largo de la historia.

En ese sentido, asimilamos en nuestra propuesta tal como se enuncia en la Resolución 18583 al componente de fundamentos generales; el componente de saberes específicos y disciplinares al ambiente Disciplinar específico; el componente de pedagogía al ambiente pedagógico y didáctico y espacios académicos del ambiente investigativo; y el componente de didáctica de las disciplinas a algunas asignaturas del ambiente pedagógico y didáctico. En tanto la Licenciatura ha demostrado su fortaleza en la formación en investigación, este se configura en un ambiente de formación central dentro de la estructura curricular.

Con todo, en el capítulo presentamos mayor detalle sobre los cuatro ambientes de formación definidos por el programa, en los que se articulan la resolución 18583 de 2017, la normatividad vigente de la universidad (Acuerdo 010 de 2018 del Consejo Superior. Estatuto Académico) y los propósitos de formación del programa, y que se resumen con las siguientes denominaciones:

- a. Disciplinar específico.
- b. Pedagógico y didáctico.
- c. Investigativo.
- d. Fundamentos generales.

Modificación en el número de créditos y duración del programa

Los programas de Licenciatura se organizarán por créditos; la definición de la duración en tiempo y el número de créditos será determinado autónomamente por las instituciones de educación superior, de acuerdo con las características propias del programa y sus rasgos distintivos. (Resolución 18583 de 2017 del MEN).

Teniendo en cuenta la anterior norma y en coherencia con el artículo 8 del acuerdo 010 de 2018 del Consejo Superior, la organización de las actividades académicas está proyectada para que el estudiante finalice su proceso de formación en ocho semestres. Es decir, el programa pasa de diez a ocho semestres en esta versión. Así mismo, la revisión en el cálculo de los créditos de los espacios académicos permite contabilizar un total de 112 créditos obligatorios, 12 créditos optativos y 8 electivos para un total de 132 créditos que debe obtener el estudiante como uno de los requisitos para alcanzar el título de Licenciado en Ciencias Sociales.

Actualización de la Práctica Pedagógica e Investigativa

El programa pasa de 32 a 40 créditos directamente dedicados a la Práctica Pedagógica e Investigativa. La práctica pedagógica como proceso progresivo incluye diversos espacios académicos que desde primer semestre permiten acercamientos a los escenarios escolares y se concreta con el desarrollo del Proyecto Pedagógico que consiste en un proceso de investigación formativa en los últimos cuatro semestres.

Los estudiantes pueden desarrollar su proyecto inscritos dentro de alguna de las cinco líneas de proyecto pedagógico que están vigentes:

- Línea de énfasis en Educación Geográfica (Antigua línea de Didáctica del medio urbano, conformada desde 2002).
- Formación política y reconstrucción de la memoria social (conformada desde 2004).
- Interculturalidad, educación y territorio (conformada desde 2007).
- Investigación histórica y enseñanza de la historia (conformada desde 2010).
- Investigación en Geografía (conformada desde 2014).

Modificación en la formación en lengua extranjera

Después de los tres primeros años de entrada en vigencia de la Sección 11 del Capítulo 2, Título 3, Parte 5, Libro 2 del Decreto 1075 de 2015, las instituciones de educación superior deberán garantizar que los graduados de todos los programas de Licenciatura cuenten con el nivel B1 o superior de una lengua extranjera, correspondiente al Marco Común Europeo de Referencia (MCER), verificados con las pruebas de Estado, o con pruebas estandarizadas diseñadas por las mismas instituciones de educación superior; de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER), o referidos en la lista de exámenes estandarizados para la certificación del nivel de dominio lingüístico que publica el Ministerio de Educación Nacional. (Resolución 18583 de 2017 del MEN).

Según el anterior apartado, para el 2018 los estudiantes de Licenciatura deberán obtener el nivel B1 o superior en una lengua extranjera. En ese sentido, el programa asume como requisito de grado la presentación por parte de los estudiantes del certificado o validación de la lengua extranjera a través de alguna de las tres modalidades señaladas en la Resolución 18583 de 2017 del MEN. Teniendo en cuenta que el acuerdo 010 de 2018 del Consejo Superior, Estatuto Académico, señala en el artículo 26 que el comité de formación en lenguas extranjeras “diseñará el plan de formación en lenguas extranjeras con el aval del Consejo Académico”, estamos atentos a la presentación de la estrategia integral para la formación en lengua extranjera en la Universidad. En todo caso, sería un requisito de grado que el estudiante debe validar para la obtención del título.

Adaptación a la nueva normatividad institucional

Este documento presenta los resultados de un proceso de actualización de los contenidos curriculares de la Licenciatura, al tiempo que pretende dar cuenta de las acciones que se han seguido para a procesos académicos que plantea el Acuerdo 010 de 2018 en lo que respecta a la práctica pedagógica e investigativa, la formación en lengua extranjera y las estrategias de flexibilidad (materias optativas, materias electivas y la posibilidad de doble titulación).

El programa ha demostrado a lo largo del tiempo su capacidad para transformar el currículo y el plan de estudios. Los procesos de autoevaluación para la renovación de registro calificado han sido el momento más adecuado para introducir modificaciones al programa porque permiten establecer los avances en los campos de la investigación social, disciplinar y pedagógico y adecuarlo a las demandas sociales vigentes. Desde su origen el programa tuvo un primer momento de actualización del plan de estudios en el año 2005 y la rápida adopción del cambio de denominación en el año 2016. El proceso de autoevaluación del año 2015 coincidió con el debate que modificaba las características de calidad de los programas de licenciatura. El programa decidió en ese contexto conocer como quedaba establecida la normatividad y realizar un proceso de autoevaluación que a la vez permitiera avanzar en los cambios de la Licenciatura.

En la actualidad al programa ingresan en primer semestre dos grupos, cada uno con 35 estudiantes. Se cuenta con un promedio 679 estudiantes inscritos en cada semestre en los últimos cinco años. Este número de estudiantes, los profesores que integran el programa, los semilleros, los grupos de investigación y de trabajo permiten formas de articulación y una actividad académica dinámica y creativa. Como propuesta de renovación curricular se valida en la práctica y por ello, reviste un carácter experimental abierto a los cambios que se consideren necesarios y pertinentes para asegurar su mejoramiento permanente y la búsqueda de la calidad en la formación de educadores.

A partir de la reciente normatividad (Acuerdo 010 de 2018) se diferencian tres escenarios de espacios académicos (obligatorios, electivos y optativos), se ofrecen 8 créditos electivos y 12 optativos, con la posibilidad de que el estudiante pueda reforzar el proceso de redacción de su Trabajo de Grado en un área temática o de indagación específica de acuerdo con sus intereses y expectativas. Los créditos electivos podrán ser cursados en programas académicos distintos al de origen, dentro o fuera de la Universidad.

El desarrollo del Proyecto Pedagógico y el Trabajo de Grado está estructurado en cuatro niveles de formación: primero, se caracteriza el espacio de práctica (instituciones educativas de carácter formal y no formal, organizaciones sociales, fundaciones y otros) y los sujetos con quienes los estudiantes trabajarán; segundo, se diseña la propuesta pedagógica o la estructura del trabajo con la organización social y se inicia el trabajo de intervención; tercero, se prosigue con el desarrollo de la propuesta; y, cuarto, se sistematiza la experiencia.

El Trabajo de Grado se contempla en relación estricta con la práctica pedagógica y es un resultado de la reflexión sobre las experiencias de indagación. Dicho proceso se desarrolla a

partir de cinco líneas de investigación en que se despliegan diferentes énfasis y campos de acción, respaldados por equipos de docentes – investigadores del Departamento, que cuentan con vínculos académicos con instituciones educativas u organizaciones sociales, lo que facilita intercambio de experiencias y aprendizajes con instituciones educativas de carácter formal y no formal.

1.3. EGRESADOS

Reconociendo que los egresados reflejan la incidencia efectiva del programa en el medio y en la existencia de varias promociones de licenciados, de cuyo desempeño profesional haya posibilidades de seguimiento, presentamos a continuación una síntesis de los programas de Ciencias Sociales ofrecidos por la Universidad Pedagógica Nacional desde 1955 hasta el año 2015, con el número de egresados en cada uno de ellos.

La tabla 2 presenta la denominación de los títulos entregados y el número de egresados por cada programa desde el año 1955. Con la información disponible hasta el año 2017 se estiman 3462 egresados de los diferentes programas que ha ofertado el Departamento de Ciencias Sociales y que constituyen antecedente académico y administrativo de la actual Licenciatura en Ciencias Sociales. El mayor número de egresados está bajo la denominación Licenciado en Ciencias Sociales (1345), Licenciado en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (744) y Licenciado con Estudios Principales en Ciencias Sociales (467).

Tabla 2. Egresados programa de Ciencias Sociales y combinaciones. 1955-2017

Título	Año inicio	Año terminación	N° egresados
LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	1955	1973	173
LICENCIADO EN EDUCACIÓN, ESPECIALIZADOS EN CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	1966	1973	21
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON ESTUDIOS EN CIENCIAS SOCIALES	1966	1969	15
LICENCIADO EN EDUCACIÓN, ESPECIALIZADOS CIENCIAS SOCIALES	1967	1970	19
LICENCIADO EN EDUCACIÓN, CON ESTUDIOS EN CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	1968	1971	4
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ESPECIALIZADOS EN CIENCIAS SOCIALES Y ECONÓMICAS	1970	1973	22
LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, CON ESTUDIOS PRINCIPALES EN CIENCIAS SOCIALES	1970	1980	323

LICENCIADO CON ESTUDIOS MAYORES EN ÁDMÓN EDUCATIVA Y BÁSICOS EN SOCIOECONOMÍA	1978	1986	80
LICENCIADO CON ESTUDIOS MAYORES EN ADMON EDU. Y BÁSICOS EN HISTORIA	1978	1985	16
LICENCIADO CON ESTUDIOS MAYORES EN ADMÓN EDU. Y BÁSICOS EN GEOGRAFÍA	1978	1984	19
LICENCIADO-CON ESTUDIOS MAYORES EN ADMÓN EDU. Y EN GEOGRAFÍA	1980	1986	13
LICENCIADO CON ESTUDIOS MAYORES EN ADMÓN EDU. Y EN HISTORIA	1979	1986	10
LICENCIADO CON ESTUDIOS PRINCIPALES EN CIENCIAS SOCIALES	1978	1990	467
LICENCIADO CON ESTUDIOS MAYORES EN HISTORIA Y BÁSICOS EN SOCIOECONOMÍA	1978	1989	8
LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES	1983	2008*	1345
LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA CON ÉNFASIS EN CIENCIAS SOCIALES	2000	2015	744
LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES (denominación modificada en el primer semestre de 2016)	2016	En curso	183**
TOTAL			3462

Fuente: Archivo División de Admisiones y Registro. UPN. *Último año en que se graduaron licenciados bajo esa denominación. ** Cifras hasta graduación del semestre 2017-2.

En el contexto del último proceso de autoevaluación 2015-2016, el programa elaboró un documento de caracterización de los egresados de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, a partir de la aplicación de un instrumento de encuesta. Este estudio pretendía fortalecer vínculos con los egresados de nuestra Universidad, conocer aspectos relacionados con su trayectoria laboral y académica, interpretar sus inquietudes de actualización y, fundamentalmente, conocer sus apreciaciones sobre la Licenciatura en la cual obtuvo su formación inicial.

Algunas de las conclusiones obtenidas son las siguientes:

- Existe una percepción positiva sobre el programa en la medida en que permite estudiar las necesidades y problemas del contexto nacional, dar respuesta a las necesidades del entorno y el adecuado nivel académico.
- Los egresados no se sienten participes en los procesos conducentes a la modificación del currículo del programa y en la posibilidad de ofertar actividades de actualización profesional. Como la encuesta consultó sobre posibles modificaciones,

esta será una oportunidad de cambiar la percepción por parte de nuestros egresados y de esa manera incorporar su experiencia y necesidades en la actualización que estamos implementando.

- Un poco más de un tercio de los egresados encuestados ha tenido algún grado de dificultad por la denominación de la Licenciatura, para el acceso a programas posgraduales en el país o en el exterior. En este caso se hace referencia a la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, aspecto que permite justificar el cambio de denominación del programa.
- Los egresados encuestados presentan un interés importante sobre el posible diseño de programas de maestría o doctorado por parte del Departamento de Ciencias Sociales, por encima de los diplomados o especializaciones.
- Los egresados presentan una mayor afinidad por las maestrías y doctorados de tipo disciplinar, con respuestas superiores en relación a programas enfocados a la educación. Estos últimos tienen mayor receptividad para los diplomados y especializaciones.

En cuanto a las trayectorias académicas, el 58% de los encuestados señala que ha continuado estudios de posgrado. Este subgrupo se ha inclinado por maestrías (82%), seguido de especializaciones (12%) y doctorado (6%). En este caso hemos anotado el último nivel obtenido. Algunos de los encuestados afirman tener más de un posgrado. Para las especializaciones las denominaciones están orientadas en su mayoría hacia el campo educativo y en menor medida a saberes de la disciplina geográfica.

Las denominaciones de las maestrías están orientadas en su mayoría (29) hacia el campo de los estudios sociales. En menor cuantía hacia maestría en el área de la educación con diversos énfasis (9). Así mismo, en su mayoría son ofertadas por universidades nacionales, ya sean públicas o privadas. Estas últimas en un menor porcentaje. También existen estudios en el exterior como: México, Brasil y Argentina.

En cuanto a los doctorados se evidencia que tres de los egresados han culminado este tipo de estudios. Uno en teología, otro realizado en la Universidad de Granada (España) en el instituto de la Paz y los Conflictos y por último el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.

Las trayectorias académicas demuestran como nuestros egresados tienen la posibilidad de continuar su formación posgradual en los distintos niveles en las áreas de la educación, las ciencias sociales y las humanidades. Así mismo, identifica la fortaleza de la formación en investigación del programa que continúa en la propuesta actual, la coherencia con la formación educativa y la sólida formación disciplinar que permite continuar con sus estudios a nivel nacional o internacional.

Sobre las trayectorias laborales, casi la totalidad de los egresados encuestados ha ejercido su actividad profesional una vez obtenido el título. En cuanto a la facilidad para la obtención de empleo, un 46% manifiesta que es fácil, seguido de muy fácil (21,4%), nada fácil (19%) y difícil con el menor porcentaje correspondiente al 13 %. Con respecto a la situación laboral de los egresados, se les preguntó por el tiempo que transcurrió antes de comenzar a trabajar. El mayor porcentaje se encuentra en meses con una respuesta del 76%,

seguido de la opción “otro” (15%) el cual corresponde a distintas respuestas como: “ya trabajaba antes de graduarme”.

La situación laboral de los egresados al momento de la encuesta (2016), presenta que la mayoría de ellos, exactamente el 87% cuenta con un trabajo y el 13% restante se encuentra en búsqueda de empleo. En relación con el número de puestos de trabajo ejercidos una vez finalizada la Licenciatura, el mayor porcentaje se obtuvo en cuatro o más 44%, seguido de tres, dos y con un menor porcentaje uno, correspondiente al 7%. Esto permite evidenciar que, si bien los egresados manifestaban en preguntas anteriores la facilidad para conseguir trabajo, según las respuestas este no es tan estable y han cambiado de trabajo cuatro o más veces.

La mayoría de los egresados tienen ingresos que oscilan entre 1.400.000 y 2.100.000. Seguido a esta opción se encuentran en su orden los ingresos entre 700.000 y 1.400.000, superior a 2.800.000, entre 2.100.000 y 2.800.000, menor 700.000 y por último sin ingresos, correspondiente a los egresados que manifestaron no tener un trabajo actual. El 80% están inscritos en el escalafón docente, lo que hace suponer su vinculación con el magisterio, en relación con el 20% que no lo está.

Los egresados desempeñan diversas labores una vez finalizan sus estudios. La principal está asociada a la docencia, luego a la investigación y otras que son afines a su formación. En menor cuantía aparece la opción “otro” actividad. La docencia, en su mayoría (53%) la han ejercido en instituciones del sector privado y en menor medida en el sector público. Con respecto al nivel, el 55% han estado en la educación media y el 24% en el nivel básico 24%.

En cuanto a las labores desempeñadas diferentes a la docencia, los egresados presentaron algunas respuestas, como: coordinadores de proyectos, evaluadores, editores, consultores en educación para jóvenes y adultos, consultores de programas, autor de contenido, coordinador de acreditación, asesor pedagógico entre otros. En su mayoría estas actividades las realizaron en instituciones de la ciudad de Bogotá como: IDIPRON, ICFES, Colsubsidio, Alcaldía de Suba, Ministerio de Educación, Biliare, Editorial Santillana, entre otros. Igualmente, los egresados del programa, en algunos casos ejercen actividades laborales disímiles a la docencia o la educación en consultorías o en la coordinación de actividades en diferentes instituciones privadas o públicas que en su conjunto se caracterizan por trabajar en el campo social. Este tipo de respuestas permiten corroborar como la formación de nuestros licenciados, si bien está orientada a la educación básica, su formación les permite desplegar su campo de acción en otras áreas de la educación, distintas a la docencia y permite ampliar el perfil profesional de nuestros estudiantes.

En términos institucionales, en el recuadro 1 aparece la política de la Universidad con relación al programa de egresados donde se destaca el Centro de Egresados (CEDE), que tiene como propósito desarrollar la política de participación social en diversos ámbitos de este estamento en relación con la Universidad. Esta instancia ha permitido en el último año fortalecer el diálogo entre el Departamento y el apoyo a diversas actividades como el intercambio de bases de datos o la realización de encuentros de egresados. También el Departamento ha venido haciendo uso de la red social Facebook en el que se conformó un grupo de egresados del Departamento de Ciencias Sociales en el que se difunde información del programa de Licenciatura, invitación a actividades académicas,

socialización de experiencias educativas y bibliografía. Así mismo, se ha convertido en un espacio de intercambio de ideas y respuesta a preguntas e inquietudes. En suma, un espacio virtual donde se mantiene un dialogo permanente entre el programa y sus egresados.

2. ASPECTOS DESCRIPTIVOS DEL PROGRAMA DE LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

2.1. VISIÓN

El programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales es el medio a través del cual el Departamento de Ciencias Sociales, en coherencia con la visión y los principios fundamentales de la Universidad Pedagógica Nacional, se proyecta hacia el futuro y busca ser reconocido por sus aportes a la sociedad y la educación colombiana, mediante un compromiso con la excelencia, la calidad, la equidad, la pertinencia y el rigor académico de sus procesos de formación, investigación y proyección social.

2.2. MISIÓN

El programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales, en concordancia con la misión de la Universidad Pedagógica Nacional centra su compromiso institucional y social en:

- La formación y promoción integral de los educandos, entendida como el desarrollo armónico de todas sus dimensiones como persona, profesional y ciudadano.
- La generación de ambientes de estudio y trabajo que propicien una nueva cultura académica que sea, a la vez, fundamento de nuevas prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes, de nuevas actividades hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura.
- El desarrollo de procesos de investigación y producción de conocimiento que contribuyan al avance de la educación, de la pedagogía y la didáctica de las Ciencias Sociales.
- La innovación, orientación y dinamización de procesos pedagógicos, asumiendo un compromiso con las instituciones escolares y con las comunidades donde los futuros licenciados realizarán su acción educativa.

2.3. PROPÓSITOS Y OBJETIVOS

Además de los propósitos generales establecidos en la misión, el programa forma docentes investigadores para coadyuvar en el logro de los objetivos generales de la educación, propuestos por la Ley General de Educación:

- *“Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y la vida cotidiana.*
- *Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la*

tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua.

- *Fomentar el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa*
- *Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano”*

(Ley General de Educación. Artículo 20)

De los objetivos específicos para la educación básica primaria, los educadores que se forman en esta licenciatura estarán en capacidad de contribuir en:

- *La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista.*
- *El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu cívico.*
- *La comprensión básica del medio físico, social y cultural en él nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.*
- *El desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana.*
- *La iniciación en el conocimiento de la Constitución Política*
- *La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad”.*

(Ley General de Educación, artículo 21)

De los objetivos específicos para la educación básica secundaria, los educadores que se forman en esta licenciatura estarán en capacidad de contribuir en:

- *El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el medio ambiente*
- *La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas.*
- *El estudio científico de la historia nacional y mundial, dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social*
- *El estudio científico del Universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos.*
- *La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales.*
- *La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su esfuerzo propio”*

(Ley General de Educación, artículo 22)

Para que los licenciados en Ciencias Sociales puedan lograr los objetivos propuestos por la Ley General de Educación, el programa se plantea seguir los siguientes criterios en coherencia con las condiciones de calidad propuestas por el Decreto 2450 de 2015:

1. Universalidad

La universalidad se constituye en premisa y en fin del proceso y se sustenta en la aceptación del conocimiento humano como base de su identidad, para propiciar la asunción de posturas objetivas, flexibles, integradoras, de cooperación y tolerancia.

2. Pluralidad

Este criterio invita al reconocimiento de la existencia de diferencias en los contenidos y en sus formas de acceso; a la variedad de las formas de aplicación, producción y validación de los conocimientos y los saberes; a la aceptación de la diversidad cultural de los estudiantes y la variedad de necesidades sociales a las cuales responden los egresados de los programas de licenciatura y los enfocados a la educación.

3. Idoneidad

En este criterio se valoran los siguientes aspectos:

- a) El conocimiento de las especificidades teóricas y metodológicas previstas;*
- b) Las formas de validación del conocimiento;*
- c) Las posibles aplicaciones del saber y el saber hacer en el proceso formativo del programa;*
- d) El conocimiento de las dinámicas de transformación del campo y de los procesos de ampliación y su revisión crítica, el discernimiento de la función social del trabajo en el campo del saber y el compromiso con los principios éticos propios del ejercicio de un profesional de la educación.*

4. Pertinencia

Se define por la capacidad de la institución y del programa, en los términos de su proyecto educativo, para responder de manera coherente, pertinente y oportuna a las necesidades sociales, a las dinámicas de desarrollo de la sociedad y del conocimiento, a las perspectivas de desempeño laboral y la formación ofrecida; por tanto, involucra la presentación de alternativas de acción adecuadas a los problemas y a los contextos inmersos en el proceso educativo.

5. Responsabilidad

La responsabilidad se relaciona con la capacidad, compromiso y obligación que asumen la institución y el programa académico en relación con ellos mismos y con la sociedad en su conjunto. Representa la capacidad y obligación de dar razón de las elecciones y actos y de asumir las consecuencias de sus acciones y realizaciones, lo que deriva de la conciencia de su responsabilidad con los efectos de la acción aceptada como tarea y asumida como objetivo profesional.

6. Integridad

Surge de valorar el compromiso de la institución y del programa de responder a las expectativas que se derivan de su oferta educativa y al desarrollo en concordancia con los principios constitucionales de equidad e inclusión. Incluye ser garantes del respeto por los valores y los referentes universales que orientan la prestación del servicio educativo, en particular los de honestidad, transparencia, probidad y atención del bien común.

7. Transparencia

Es la forma como la institución y el programa académico hacen manifiestas las decisiones y actividades que impactan en la sociedad. La asunción de este criterio define el compromiso de revelación clara, precisa, completa y en un grado razonable y suficiente, de la información sobre las políticas, decisiones y actividades ligadas al ejercicio formativo y académico.

8. Equidad

Se concibe como la capacidad de obrar justamente, con probidad y transparencia en las distintas esferas de la institución y del programa académico; es un valor de connotación social que se deriva de la igualdad y se orienta a la constante búsqueda de la justicia social, para asegurar a todas las personas realidades de vida y trabajo dignas e igualitarias, sin hacer diferencias relacionadas con su condición social, sexual o de género, entre otras. Es un criterio fundamental en el proceso de evaluación, en las relaciones entre los miembros de la institución, en la definición y puesta en práctica de las políticas de proyección y de relación con el contexto y en el modo como se asume la justicia social en los contextos diversos propios del proceso formativo.

9. Coherencia

Es el criterio que invita a las instituciones de educación superior y a sus programas académicos a tener una actitud lógica y consecuente con los principios que se profesan. Responde a la premisa de analizar la institución y su propuesta académica como un todo en el proceso de valoración de la relación existente entre los fines, acciones, logros, estructura, funciones, docencia, investigación, entorno y administración, con su natural efecto en el examen de la correlación que se debe evidenciar entre lo que se propone y lo que efectivamente se concreta.

10. Eficacia

Define la relación existente entre los resultados y objetivos del programa, y se asocia a los criterios para la evaluación de las condiciones de calidad de los programas de licenciatura y los enfocados a la educación antes referenciados, en la medida en que se constituye en la capacidad de la institución y del programa académico de lograr el efecto que se espera.

11. Eficiencia

Se entiende como la optimización de los resultados alcanzados por la institución y el programa académico en relación con la suficiencia de los recursos disponibles e invertidos en su consecución.

(Decreto 2450 de 2015, Artículo 2.5.3.2.11.4)

En concordancia con los propósitos y criterios mencionados el programa de la Licenciatura

en Ciencias Sociales establece los siguientes,

OBJETIVOS:

- Formar docentes investigadores en el campo de la educación, específicamente en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales, desarrollando la apropiación crítica y reflexiva de la pedagogía, de los demás saberes específicos y de su propia práctica profesional en concordancia con las realidades actuales.
- Adelantar y consolidar procesos de investigación formativa y profesional en el campo de la pedagogía y la didáctica, referida a los distintos aspectos involucrados en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales.
- Formular y liderar proyectos de innovación y cambio para fortalecer procesos de formación de los educadores y las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en la educación en Ciencias Sociales, ofreciendo acompañamiento a instituciones escolares y organizaciones comunitarias y sociales.

2.4. PROYECCIÓN PROFESIONAL DE LOS EGRESADOS

Para lograr los propósitos y objetivos anteriormente enunciados, el Departamento de Ciencias Sociales hará los esfuerzos necesarios para constituirse en un espacio académico de excelencia en la búsqueda permanente de la calidad en sus procesos de formación, de investigación y de proyección social. En tal sentido, el egresado tendrá las capacidades y las herramientas suficientes para convertirse en actor fundamental de la transformación educativa planteada a partir de la Ley General de Educación. Aquí radica la pertinencia de que su acción profesional que está encaminada hacia el trabajo específico en el campo de la educación en Ciencias Sociales, donde pueda desplegar creativamente sus conocimientos pedagógicos, didácticos y disciplinares.

Campo de acción

El Licenciado en Ciencias Sociales estará capacitado para:

- Ejercer la docencia de las Ciencias Sociales en los distintos ámbitos educativos.
- Realizar investigación curricular, pedagógica y didáctica sobre distintos problemas de la realidad social, cultural y educativa de la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas en ámbitos escolares y comunitarios
- Diseñar, usar y evaluar materiales y recursos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.
- Proponer, elaborar, implementar, sistematizar y evaluar experiencias e innovaciones pedagógicas y didácticas en el área de su formación.

Teniendo en cuenta que parte de la formación ofertada por el programa está en el ámbito de las ciencias sociales, a continuación, presentamos las principales transformaciones que se han dado en este campo y que orientan los debates al interior del programa, así como sobre

las disciplinas y las didácticas específicas que lo integran.

3. LA FORMACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES

Este capítulo presenta una síntesis de las transformaciones de las Ciencias Sociales a partir de la mitad del siglo XX, que tienen un impacto sobre la propuesta curricular del programa, una revisión sobre las disciplinas específicas que integran el proceso de formación de nuestros licenciados y, por último, una reflexión sobre las didácticas específicas.

3.1. LAS TRANSFORMACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES⁷

El estado actual de las ciencias sociales es producto de la dinámica epistemológica y metodológica heredera de los debates que la teoría socio-crítica y la perspectiva hermenéutica interpretativa le plantearon al conocimiento positivista a lo largo del siglo XX. Heredero del método científico configurado en la centuria posterior al movimiento ilustrado, el positivismo acaparó el campo de las ciencias sociales nomotéticas dentro de las cuales se resaltan la sociología, la ciencia política y la economía. Frente a tales ciencias, las primeras décadas del siglo XX vieron emerger a la historia, quizás la primera ciencia social en alcanzar autonomía, la geografía, la antropología y los estudios jurídicos como campos de saber desde los cuales se le disputó al positivismo su lugar hegemónico. También dentro de la sociología, la ciencia política y la economía hicieron incursión metodologías y apuestas teóricas que cuestionaron la manera en que desde el paradigma empírico-analítico se pensaba la realidad social⁸.

El advenimiento del mundo bipolar, después de 1945, colocó a las ciencias sociales en la ruta de la modernización. Veintiún años después de su publicación aún son vigentes algunos análisis que, sobre este período, realizaron diez intelectuales de diferentes países coordinador por Wallerstein y financiados por la Fundación Gulbenkian. En el estudio destacaron que después de 1945 se presentaron tres procesos que afectaron la organización de las ciencias sociales: el cambio en la estructura política del mundo, el inusitado y exponencial crecimiento poblacional y el expansión del sistema universitario (Wallerstein, 1996 [2003]). Ante el nuevo panorama buena parte de las ciencias sociales adoptaron como suya la teoría de la modernización cuya tesis central era:

“[...] la de que existe un camino modernizante común para todas las naciones/pueblos/áreas (es decir que son todos los mismo) pero las

⁷ Con base en este apartado fueron redactadas las partes relacionadas con fundamentación teórica del informe con fines de renovación del Registro Calificado 2018.

⁸ Un recorrido sintético sobre el debate entre las apuestas interpretativas y el positivismo en diferentes ciencias sociales puede encontrarse en los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales publicados por el Ministerio de Educación Nacional en 2002.

naciones/pueblos/áreas se encuentran en etapas diferentes de ese camino (por lo tanto, no son del todo iguales). En términos de política pública eso se tradujo en una preocupación a escala mundial por el “desarrollo”, término definido como el proceso por el cual un país avanza por el camino universal de la modernización” (Wallerstein, 1996 [2003], p. 44).

En este escenario la economía, entendida como un saber estratégico para la reconstrucción de Europa y el fortalecimiento del desarrollo, adquirió centralidad en el convulsionado campo de las ciencias sociales. Para hacernos una idea de las preocupaciones y las tendencias de ese momento histórico, basta hacer mención a uno de los hitos de la nueva visión desarrollista promocionada en el texto de Hayek (Hayek, 2007 [1944]) (cuya primera edición data de 1944), en el cual se sentaron las bases de las orientaciones ético-políticas que adoptaría buena parte del mundo occidental en las décadas restantes del siglo XX. En las conclusiones de este texto leemos:

“Los jóvenes tienen razón para no poner su confianza en las ideas que gobiernan a gran parte de sus mayores. Pero se engañan o extravían cuando creen que éstas son aún las ideas liberales del siglo XIX, que la generación más joven apenas si conoce de verdad. Aunque ni queremos ni podemos retornar a la realidad del siglo XIX, tenemos la oportunidad de alcanzar sus ideales; y ello no sería poco. No tenemos gran derecho para considerarnos, a este respecto, superiores a nuestros abuelos, y jamás debemos olvidar que somos nosotros, los del siglo XX, no ellos, quienes lo hemos trastornado todo. Sí ellos no llegaron a saber plenamente qué se necesitaba para crear el mundo que deseaban, la experiencia que nosotros logramos después debía habernos preparado mejor para la tarea. Si hemos fracasado en el primer intento de crear un mundo de hombres libres, tenemos que intentarlo de nuevo. El principio rector que afirma no existir otra política realmente progresiva que la fundada en la libertad del individuo sigue siendo hoy tan verdadero como lo fue en el siglo XIX” (Hayek, 2007 [1944], p. 287).

No olvidemos que Hayek, premio nobel de economía en 1974, fue quien reunió a 36 intelectuales en Mont Pelerina (Suiza) tres años después de la publicación de su libro. El objetivo central de la Sociedad de Mont Pelerin, como se hicieron llamar, fue sentar las bases para la recuperación del liberalismo económico como base para el establecimiento de relaciones cordiales y progresivas entre los diferentes Estados del mundo. Por diferentes caminos, políticos e intelectuales, las ideas de esta sociedad, cuyas reuniones se han mantenido vigentes hasta el siglo XXI, han influenciado las políticas económicas internacionales desde las décadas de los 70 y 80, lo cual se hizo evidente en los gobiernos de Reagan (EEUU) y Thatcher (Inglaterra) y en ideario neoliberal diseñado para América Latina por los Chicago Boys.

Las ciencias sociales en las décadas posteriores a la terminación de la Segunda Guerra Mundial no podían estar ajenas a este ambiente. Como sugerimos antes, la economía se entronizó dentro de las ciencias sociales como un saber estratégico del cual debían beber las ciencias. En el plano metodológico, podemos notar un acercamiento entre el conocimiento social y las ciencias naturales, bajo el supuesto que las regularidades derivadas el estatuto epistemológico de aquellas brindarían las respuestas mágicas que la sociedad de la postguerra demandaba de las ciencias sociales. De igual forma, hubo un descentramiento de

la producción del conocimiento social del viejo continente hacia los Estado Unidos de América. Para Bell:

“En el período de posguerra, especialmente en el decenio de 1960, durante el gobierno de Kennedy, los economistas eran considerados como individuos que tenían las “respuestas correctas” no solo para el manejo de la economía, sino también para la formulación de otros programas sociales. El reconocimiento simbólico del rango de la economía se produjo en 1969, cuando se creó el Premio Nobel de Economía [...] La influencia de la economía ha persistido en el gobierno de Carter: de los quince funcionarios con rango de ministros, cuatro tienen doctorados en economía” (Bell, 1984, p. 40).

Para Bell, hubo seis grandes esferas en las que se demostró la amplia influencia de la economía, no sólo en el campo de las ciencias sociales, sino también en la planificación política y económica. Estos campos son: la revolución keynesiana, la contabilidad de la renta nacional, el análisis de input – output, el análisis matemático y los modelos econométricos y los modelos de crecimiento. A partir de estas diferentes esferas se fortaleció la idea de la planificación estratégica para los diferentes Estados nacionales, lo cual tuvo implicaciones sociales que obligaron un reajuste a las ciencias encargadas de la comprensión de lo social.

Como puede verse, esta transformación de las ciencias sociales refrendaba, desde diferentes ópticas, la idea del desarrollo y la lógica de la economía capitalista. No obstante, no fueron pocos los intelectuales que emprendieron una mirada crítica de esta situación y contribuyeron a afianzar una ciencia social crítica. Pensamos, por ejemplo, en la pionera obra de Braudel, desde la escuela de los *Annales*. Un breve paréntesis: no hay que pasar de soslayo la influencia que la sociología tuvo en esta escuela historiográfica francesa desde la década del 20, ni los aportes que disciplinas como la sociología y la antropología le hicieron a la conformación de una historia social más amplia. Volviendo a Braudel su reflexión se centró en la complejidad del sistema capitalista en el escenario de la economía-mundo de la posguerra. En unos conversatorios realizados en 1985, el historiador francés acotó lo siguiente sobre el capitalismo: “En la medida en que, en mi opinión, el capitalismo es una superestructura, esta superestructura posee prolongaciones hacia abajo, no vive aislada, no vive lejos de los demás. Hay momentos en los que el capitalismo es en cierto modo más denso, más importante, y en los que tiene razón en contra de la economía del mercado” (Braudel, 1994, p. 120).

Esta complejidad del capitalismo generó una reacción intelectual, dentro de la cual el marxismo realizó importantes aportes. En el caso de Francia, país de notable importancia en el surgimiento y desarrollo de las ciencias sociales, se volvió a la obra de Marx tanto desde la lectura de sus principales obras, como desde la recuperación de algunos marxistas que habían estado un poco olvidados como es el caso de Lukács. Para Llobera,

“Aunque la guerra fría diera al traste con las esperanzas de una nueva Jerusalén, el interés por la obra de Marx no decayó, a pesar de que su nombre sirvió de bandera a opciones políticas y económicas muy distintas. La discusión se desarrolló en revistas que aglutinaban círculos intelectuales y normalmente, aunque no siempre,

representaban una corriente concreta de interpretación del marxismo” (Llobera, 1980, p. 183).

Otro fenómeno que impactó en la configuración de las ciencias sociales desde la década de los 70 hasta finales del siglo XX ha sido el de la hibridación del conocimiento social. La creciente complejidad de los fenómenos sociales ha motivado la aparición de saberes híbridos en los que convergen apuestas metodológicas y teóricas provenientes de diferentes disciplinas sociales. Dogan y Pahre prefieren hablar de saberes híbridos y no de interdisciplinariedad, concepto al que ven desprovisto de todo sentido. Para estos autores:

“Los conflictos fronterizos de las ciencias permiten desplazar los límites, pero crean nuevos vacíos entre las disciplinas. A veces, estos campos no explorados pueden coincidir con especialidades antiguas que han permanecido estancadas durante mucho tiempo. La aparición de híbridos permite con frecuencia redescubrir estas especialidades antiguas y desarrollar su experiencia” (Dogan y Phare, 1993, p. 91).

Lo interesante de este análisis es que permite comprender que el desarrollo de las ciencias sociales no es lineal ni unívoco. En algunos momentos para que el conocimiento social avance, esto es para que comprenda los fenómenos que van emergiendo en la realidad, es necesario echar mano de hipótesis, tesis, metodologías, preguntas y problemas que habían sido planteados en el pasado. Conscientes del riesgo de anacronismo que tiene esta apuesta, su potencia radica en que permite construir el saber social de forma holística, tomando herramientas no sólo de varias ciencias sociales actuales, sino también de los debates pasados que dieron lugar al presente epistemológico de las mismas. Con esta intención, debemos retomar los planteamientos de Wallerstein para quien abrir las ciencias sociales implica afrontar, por lo menos, tres problemas teórico/metodológicos: primero, la relación entre el investigador y la investigación; el segundo es cómo integrar el tiempo y el espacio en nuestros análisis a fin de considerarlos como variables constitutivas, no secundarias, del conocimiento social; por último, la reflexión apunta a superar las fronteras del siglo XIX entre el mundo social, el político y el económico. Finalmente, Wallerstein sugiere algunos problemas que pueden ampliar la agenda investigativa de las ciencias sociales y abordar de forma más inteligente los tres desafíos expuestos. Tales problemas son:

“1] Las implicaciones de rechazar la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza, distinción que forma parte del pensamiento moderno por lo menos desde Descartes; 2] las implicaciones de negarse a considerar al estado como origen de las únicas fronteras posibles y/o primarias dentro de las cuales la acción social ocurre y debe ser analizada; 3] las implicaciones de aceptar la tensión interminable entre el uno y los muchos, lo universal y lo particular, como un rasgo permanente de la sociedad humana y no como un anacronismo; 4] el tipo de objetividad que es plausible a la luz de las premisas presupuestas por la ciencia” (Wallerstein, 1996 [2003], p. 84).

El balance realizado por Wallerstein coincide temporalmente con el primer reporte mundial de las ciencias sociales de la UNESCO publicado en 1999. A lo largo de estas dos décadas han ocurrido, algunos cambios que inciden en el contenido, función y organización de las ciencias sociales. Tales cambios pueden sintetizarse en: avances de la globalización,

transformaciones en la organización institucional y social de las disciplinas sociales, papel de las tecnologías de la información en la construcción de conocimiento, fragmentación y especialización atomizada dentro de las ciencias sociales, intentos de integración (inter y transdisciplinariedad), aumento de los problemas climáticos a nivel mundial y resurgimiento de atrincheramientos culturales y bélicos en algunas regiones del mundo.

En aras de comprender el estado actual de las ciencias sociales, la UNESCO apoyó un estudio en el 2010 y que se dio a la luz pública bajo el título *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento (UNESCO, 2010)*. En él se destaca, en primer lugar, que a pesar de que la definición de las ciencias sociales varía de una región a otra, el acuerdo general es que son aquellas que se encuentran entre las humanidades y las ciencias naturales. En el diagnóstico inicial de la UNESCO se evidencian unas brechas en las ciencias sociales en lo referido a los avances de la investigación en algunas regiones y países, en la dimensión lingüística y en la diversidad epistemológica.

Es claro que las ciencias sociales enfrentan un dilema importante dirigido a la manera en que van a asumir los retos globales desde perspectivas locales. Tales retos están relacionados, en términos generales, con el cambio ambiental la crisis financiera y la desigualdad y el progresivo aumento de la pobreza. La asimilación de estos retos implica una profunda revisión metodológica y proyectar la creación de proyectos verdaderamente interdisciplinarios. Así mismo, a pesar del carácter global que debe tener el conocimiento, es necesario que las ciencias sociales sean más sensibles a la pluralidad de los contextos regionales y locales, puesto que ellos tienen dimensiones históricas y culturales disímiles. Los grandes temas que se destacan en el informe de la UNESCO son los siguientes:

1. Cambio climático global (presentado por Karen O'Brien). Aquí se hace un llamado a que las ciencias sociales realicen aportes concretos al desarrollo de políticas públicas que favorezcan el medio ambiente. En este campo de indagación es quizás en el que más se hace evidente la investigación interdisciplinaria, no solo con la participación de varias ciencias sociales, sino también con la articulación de algunas ciencias naturales (físicas y biogeoquímicas). El tema medioambiental ha sido un eje central de la reflexión en la segunda década del siglo XX. Para el año 2013, también con el impulso de la UNESCO se realizó el Informe mundial sobre las Ciencias Sociales, centrado en las implicaciones de los cambios ambientales globales (UNESCO, ISSC, y CLACSO, 2015 [2013]), en el cual se sostiene que:

El cambio ambiental global tiene consecuencias potenciales graves para el bienestar y la seguridad de la población de todo el mundo. Tan graves, en realidad, que se están multiplicando las alertas de una inminente emergencia humanitaria global [...] Estas alertas están, efectivamente, justificadas: la mayor parte de las tendencias ambientales son negativas y se aceleran y, en algunos casos, se refuerzan mutuamente; las consecuencias de estos cambios son reales y afectan a comunidades e individuos de todas partes. El reconocimiento del hecho de que estos problemas interactúan y exacerbaban otras crisis sociales, económicas y políticas –como la pobreza persistente, el aumento de la desigualdad y el descontento sociopolítico– repercute en una clara sensación de urgencia. Igualmente, claro es el desafío al que tiene que responder la sociedad: asegurar un mundo sostenible mediante respuestas eficaces a los actuales

procesos interactivos entre los cambios social y ambiental (UNESCO et al., 2015 [2013], p. 38).

2. Construcción teórica de la pobreza global (presentado por Akhil Gupta). Además del crecimiento de la pobreza el otro gran problema es el aumento de los discursos sobre la misma. Aquellas salidas que propenden por armonizar el sur global con la globalización neoliberal tienen dos grandes impedimentos: no proponen soluciones prácticas y ocultan las relaciones de poder. En esta dirección en el informe se propone ver la pobreza desde un doble ángulo: como un grupo de individuos por debajo de determinado estándar y como los mecanismos e instituciones que generan pobreza.
3. La desigualdad en el ingreso global (presentado por Branko Milanovic). Ante las dificultades de medir la desigualdad global del ingreso, se propone tres conceptos: la desigualdad entre la media de ingresos entre países, la desigualdad ponderada por la media de los países relacionándola con la población de cada país y la desigualdad entre las personas en el mundo. Un instrumento para lograr un acercamiento fáctico más preciso sobre la desigualdad debe ser el ingreso real de las personas a partir de las encuestas de hogares.
4. Aspectos geográficos de la crisis financiera (presentado por David Harvey). En este punto se destacan dos elementos: primero, que el neoliberalismo ha hecho énfasis en la protección de las instituciones financieras y los gobiernos no han priorizado a la población sino a los negocios. El segundo articula la crisis hipotecaria a la crisis urbana global.
5. Desafíos demográficos (presentado por Joseph Chamie). La tendencia desde hace varias décadas es el aumento de la población y la creciente oleada de migraciones. Dentro de los pronósticos sobre estos temas se señala que el planeta tendrá que sostener una población mayor (por año el mundo está creciendo a 78 millones por año). Además, casi todo el crecimiento se concentra en las regiones menos desarrolladas. Finalmente, además del crecimiento de las migraciones y la concentración del aumento poblacional en las ciudades, se deberá enfrentar un progresivo envejecimiento de la población en los países desarrollados.
6. Las ciudades en la era global (presentado por Saskia Sassen). La importancia de las ciudades radica en el carácter estratégico del sector servicios para todas las empresas, lo cual implica una reconfiguración del espacio urbano. No es clara la existencia de una “economía global”, sino más bien de mercados financieros electrónicos y empresas que operan globalmente. Esto hace que las ciudades también se vuelvan un fenómeno global, por lo cual es urgente cualificar la “gobernanza” urbana pues es allí donde se juega el desarrollo.
7. Marginación, violencia y nuevas teorías de la modernización (presentado por David Apter). A pesar de reconocer el avance de la modernización capitalista, como por ejemplo en la investigación científica, no es posible ocultar sus contradicciones, por ejemplo, la presión sobre el mundo del trabajo que conlleva a la marginación y, por ende, el aumento de los riesgos globales e individuales. Lo anterior genera una mayor

presión inversora sobre el Estado que, al no cumplirla, agudiza la marginación y la violencia. En esta dirección se propone que una reflexión sobre la dinámica política actual debe partir del pluralismo negativo, esto es reconocer que las diferencias entre los seres humanos son más significativas que las semejanzas.

Después de realizar una descripción de las principales tendencias investigativas, en cuanto a organización y desarrollo de las ciencias sociales, en diferentes regiones del mundo, se propone una reflexión interesante sobre el carácter transdisciplinar que debe orientar a las ciencias sociales en la actualidad. En esta dirección se anota que la investigación particular de cada disciplina sigue siendo importante, pero un reto adicional es su integración con el todo ya que “las disciplinas son para la esfera científica, lo que los Estados nación son para la esfera política global” (UNESCO, 2010, p. 197). No obstante, desde otro ángulo se propone el advenimiento de una época postdisciplinaria con el consecuente surgimiento de comunidades epistémicas integradas. Las preguntas que emergen de esta tensión son:

“¿Cuáles son las fuerzas y limitantes intelectuales o institucionales de esta tendencia hacia la ruptura de las divisiones disciplinarias y la expansión de las fronteras de las ciencias sociales? ¿Está por cambiar el perímetro de las ciencias sociales? ¿Se imponen las redes inter, multi y transdisciplinarias por encima, en medio, o por debajo de las disciplinas existentes? ¿Permanecerán las disciplinas como la manera dominante de organizar el conocimiento científico social?” (UNESCO, 2010, p. 197).

Sin llegar a respuestas contundentes, es claro para los autores del informe que, si bien la tarea de las disciplinas no ha terminado, el conocimiento que producen se está organizando de manera diferente. Por ejemplo, en estas nuevas lógicas aparece no solo la cooperación entre científicos de diferentes disciplinas, sino además la articulación entre éstos y otros actores sociales. Quiere decir lo anterior que la producción de conocimiento social no es potestad exclusiva de los investigadores sociales.

La comprensión del estado actual de las ciencias sociales demanda un reconocimiento de la historia de las mismas, en el cual se destacan tres etapas: las ciencias sociales de origen europeo (lo que Wallerstein denominada la trinidad estado-céntrica), la primera globalización y el surgimiento de los EEUU como hegemonía mundial (período de la segunda posguerra al que hicimos referencia con anterioridad) y el momento de la regionalización plural, característico de las primeras décadas del siglo XXI. Es clave entender que las tensiones epistemológicas de esta última etapa están marcadas por el creciente proceso de globalización, ya que las ciencias sociales desde los años 80 respondían a la perspectiva de los Estados nación. En todo caso, se ratifica la necesidad de configurar equipos pluridisciplinarios para comprender la realidad actual. Llama la atención la diferenciación que se intenta establecer en el informe entre inter y transdisciplinariedad, en los siguientes términos:

“Cuando los científicos de varias disciplinas se unen para tratar un problema, la discusión versa sobre la multi e interdisciplinariedad. Cuando los científicos que vienen de varias disciplinas se reúnen para tratar un problema y toman en cuenta los límites de cada uno, la discusión es sobre transdisciplinariedad. Contraria a la interdisciplinariedad, se argumenta que la transdisciplinariedad es más integradora y busca ir más allá del conocimiento disciplinario” (UNESCO, 2010, p. 213).

A lo largo del informe se ratifica este llamado a que el carácter transdisciplinar de la investigación se haga efectivo en la organización de la investigación, no sólo en la universitaria, sino en las ONG y los centros de investigación social que cada vez juegan un papel más preponderante en la financiación de la investigación. Sería necesario mirar el ejemplo de campos temáticos como el cambio climático, el tema del bienestar humano, los comportamientos de inmunización, entre otros, en donde no sólo se ha logrado la participación de científicos sociales, sino también de algunos provenientes de las ciencias naturales tradicionales.

Como anotamos anteriormente, en el informe de la UNESCO se hace un interesante recorrido por las ciencias sociales en diferentes regiones, desde EEUU y Canadá, pasando por el África Subsahariana, el mundo árabe, China, Asia del Sur, India, Rusia, Nueva Zelanda y Europa, hasta llegar a América Latina. En relación con ésta última, los autores encargados de la región (Hebe Vessuri y María Sonsiré López) sugieren que las ciencias sociales se institucionalizaron en nuestro continente en el marco de los intercambios internacionales, debido, principalmente, a la presencia de gobiernos dictatoriales en diferentes décadas del siglo XX.

De la misma manera se destaca el importante papel de las Universidades en la construcción del conocimiento social y la manera en que los conflictos generados por los movimientos sociales han servido para ampliar el conocimiento de la región. Se destaca que en el período 1970 – 2000 hubo un crecimiento del número de profesionales en ciencias sociales, lo cual se evidencia en que el 57% de las personas graduadas en ese periodo pertenecían a tales ciencias. Otra tendencia compartida por todos los países de la región fue la reducción del presupuesto universitario para la investigación.

Durante los años 90, las ciencias sociales entraron en un proceso de evaluación ya que, desde varios ángulos, habían perdido su carácter crítico y transformador producto de una institucionalización de la nueva gerencia pública como modalidad de pensamiento, tendencia que ha sido proyectada, sobre todo, por algunas universidades privadas preocupadas por la formación de una tecnocracia acrítica que sea funcional al desarrollo de las políticas neoliberales. Antes de mostrar las principales apuestas de las ciencias sociales, citemos a Wittrock para comprender, un poco, la dinámica geográfica desde la cual se han configurado las ciencias sociales:

“[...] la historia de las ciencias sociales y humanas en la modernidad puede ser analizada en términos de centros y periferias intelectuales, institucionales y políticas. En cualquier punto del tiempo han existido uno o varios de estos centros. Éstos están rodeados no por una periferia indiferenciada, sino por centros alternativos potenciales, que cuestionan su poder” (Wittrock, 2010, p. 216).

América Latina no ha sido indiferente a las discusiones y tendencias epistemológicas, teóricas y metodológicas que han orientado el porvenir de las ciencias sociales. Eso sí, ha asumido rasgos particulares, dados su origen relativamente reciente, su subordinación a los países centrales su singularidad histórica y los intentos de producir ciencia y pensamiento “propio” desde el reconocimiento de su singularidad histórica. Por ello, la región se ha constituido, desde la década de los 70, como un “centro alternativo potencial” de producción de conocimiento social tendiente a la transformación de la situación socio-económica de la región. Sumado a ello, las nuevas apuestas investigativas han pretendido

trascender la lógica taxonómica de las ciencias sociales modernas que crecieron bajo la égida de los Estados nacionales y el desarrollo del moderno sistema mundo. Para Castro-Gómez y Guardiola-Rivera:

“[...] la invitación para “abrir” las ciencias sociales conlleva la necesidad de superar no solo el estadocentrismo, el modelo jurisprudencial de las relaciones sociales, sino también el *eurocentrismo* de sus paradigmas decimonónicos. En efecto, las ciencias sociales se institucionalizan en el siglo XIX, marcadas por un imaginario de carácter eurocéntrico que proyectaba la idea de una Europa *ascéptica* y *autogenerada*, formada históricamente sin contacto alguno con otras culturas. La “racionalización”, tal como la definió Weber, habría sido el resultado de un despliegue de *cualidades inherentes* a las sociedades occidentales y no de la interacción colonial de Europa con América, Asia y África a partir de 1492 [...] Este imaginario va de la mano con la consolidación del colonialismo europeo en ultramar (especialmente el ejercido por Francia e Inglaterra) y con la necesidad de legitimar la expropiación económica de las periferias. Las nociones de “raza” y de “cultura” que empiezan a generar las ciencias sociales operan aquí como un dispositivo taxonómico que genera identidades opuestas. El colonizado aparece así como lo “otro de la razón”, lo cual justifica el ejercicio de un poder disciplinario por parte del colonizador. La maldad, la barbarie y la incontinencia son marcas “identitarias” del colonizado, mientras que la bondad, la civilización y la racionalidad son propias del colonizador. Ambas identidades se encuentran en relación de exterioridad y se excluyen mutuamente pues entre ellas media una *distancia temporal*, que es la misma que media entre la “tradición” y la “modernidad”” (Castro-Gomez y Guardiola-Rivera, 2000, p. XXX).

Utilizamos esta larga cita para explicitar que la renovación de las ciencias sociales en América Latina además de tener un carácter epistemológico/metodológico, tiene unas fuertes implicaciones políticas y culturales. Pensar desde América Latina implica poner en cuestión el proyecto de la modernidad agenciado por Europa. Para Lander, los ejes articuladores de este proyecto eran: la idea universal de la ciencia asociada a la noción de progreso, la naturalización de las relaciones y de las separaciones sociales (políticas y económicas) y la superioridad de los saberes producidos por occidente. Contrario a ello, se promueve una *episteme* caracterizada por un principio liberador, la vinculación activa del investigador social con la realidad, el carácter histórico y relativo del conocimiento y la apuesta por una lógica de resistencia y transformación social (Lander, 2000).

En términos generales la propuesta desde América Latina consiste en consolidar un conocimiento propio desde el sur, que dé cuenta no sólo de las realidades regionales y nacionales de nuestras clases subordinadas, sino también que ponga en evidencia la manera en que el saber occidental ha contribuido y legitimado la dominación sobre nuestros países. En esta dirección se apunta la reflexión de Boaventura de Sousa Santos, para quien la necesidad de un paradigma emergente está caracterizada por estos aspectos: reconocer que todo conocimiento científico natural es científico social, evidenciar que todo el conocimiento es local y total y, además, que proviene del autoconocimiento y, por último, admitir que todo el conocimiento científico debe constituirse en sentido común, esto es, que debe estar al alcance las comunidades que son, también coautoras del mismo (De Sousa, 2009).

En la actualidad, la confluencia entre esta tradición de pensamiento social crítico latinoamericano y otras tendencias alternativas provenientes de otros contextos, como es el caso de los estudios subalternos y postcoloniales gestados en la India y el Medio Oriente, están dando lugar a lo que algunos (Walsh) denominan el campo de los Estudios Culturales Latinoamericanos; desde esta perspectiva, en construcción y debate, se cuestionan las geopolíticas de conocimiento hegemónicas (por occidentalistas, modernizantes y colonialistas) y se valora la posibilidad de producir saber sobre lo social desde oras prácticas intelectuales como los movimientos sociales y las luchas culturales y étnicas. (No está dentro del documento de renovación).

Teniendo en cuenta el nuevo estatuto (o por lo menos el estatuto deseado) de las ciencias sociales en América Latina es claro que hay unas características de las mismas que tienen implicaciones directas sobre la formación de nuestros licenciados. Se trata, entonces, de contribuir a la promoción de formas mixtas organizativas de la indagación social (conformación de equipos transdisciplinarios), estrategias participativas de implementación de la investigación social (vinculando a las comunidades incluidas en la investigación), actividades que vehiculen la transformación social (noción del cambio social desde abajo, tanto en la escuela como en las organizaciones y comunidades en donde se realizan las prácticas pedagógicas e investigativas) y una orientación hacia perspectivas metodológicas cualitativas (Sotolongo y Delgado, 2006). Este programa de renovación de las ciencias sociales facilitará que nuestras poblaciones se posicionen de manera crítica en la globalización y creen estrategias plausibles de futuros mejores. Siguiendo a Hopenhayn concluimos diciendo que:

“El desafío está planteado. Si Porto Alegre y sus alrededores (no geográficos, sino semánticos), constituyen una bisagra que permite compatibilizar el descentramiento en redes con propuestas de impacto global, lo que nos toca es pensar una globalización descentrada donde categorías que nos gustan -la diferencia, la igualdad, la ciudadanía- sean la caja de herramientas para empatizar y contextualizar. Entiendo que puede parecer una contradicción apostar por ambos lados de la moneda: la deconstrucción y el desarrollo, la diferencia y la igualdad, las políticas de distribución de recursos y las del reconocimiento de la identidad; pero por otro lado, un nuevo campo de reflexión necesita su contradicción como impulso vital” (Hopenhayn, 2005, p. 258).

Allí radica el reto de pensar unas ciencias sociales críticas y transformadoras que cualifiquen la formación de los futuros licenciados y reposicionen a la universidad como una institución crítica y creativa impulsora de un futuro mejor.

3.2 LAS DISCIPLINAS ESPECÍFICAS⁹

La necesidad de establecer nexos con el conocimiento de los distintos ámbitos de la realidad social no implica que las disciplinas específicas desaparezcan. Antes, por el contrario, para establecer vínculos sólidos y efectivos es imprescindible que cada uno de los

⁹ Este apartado se tomó como base para la redacción de las partes que se relacionan con el componente de saberes específicos y disciplinares y las didácticas de las disciplinas en el informe de Renovación de Registro Calificado 2018.

saberes particulares se consolide como tal y logre establecer un diálogo abierto con otros campos de saber.

Lo anterior evidencia al menos dos situaciones: por un lado, el reconocimiento de que ninguna disciplina social por sí sola está en capacidad de dar respuesta a los problemas complejos, dinámicos y cambiantes de la realidad social, lo cual ha generado intercambios permanentes entre las disciplinas y la búsqueda de perspectivas globalizadoras y, por otro lado, que las disciplinas sociales al abrirse se enriquecen mutuamente, superando los paradigmas dominantes, cerrados y fragmentarios, lo cual tiene que ver con una concepción de ciencias en constante reconstrucción no sólo de sus análisis sino también de su misma estructura.

En tal sentido, se extiende cada vez más una tendencia pluriparadigmática y plurimetodológica, conciliadora de análisis diferentes y que mantiene las características conceptuales y metodológicas en las diferentes disciplinas.

En la actualidad existe una proliferación de campos de conocimiento, que ha dado lugar a nuevas especializaciones, pero también a la necesidad de encontrar puentes entre unos campos y otros, lo que hace que cada vez más las disciplinas tiendan a desarrollar enfoques de integración. Esta mirada sobre lo que ocurre hoy en muchos campos disciplinares es importante para comprender las transformaciones curriculares tanto en la formación de docentes como en la escuela, donde también se manifestó una tendencia hacia la integración (Ministerio de Educación Nacional, 2002).

La transdisciplinariedad se caracteriza por la formulación explícita de una terminología compartida y por una metodología común que trasciende a las disciplinas. La cooperación se dirige hacia la resolución de problemas de las disciplinas y se crea la transdisciplinariedad mediante la homogeneización teórica del modelo que representa el problema objeto de estudio.

Para el programa de Ciencias Sociales las disciplinas centrales siguen siendo la historia y la geografía, aunque ahora estudiadas de manera integrada y desde perspectivas inter y transdisciplinarias, y en relación directa con los avances y transformaciones del conjunto de las Ciencias Sociales. Para nosotros, la historia que hace énfasis en el tiempo y la geografía en el espacio, reúnen las dimensiones para el análisis de los procesos sociales en diálogo permanente con otras áreas del conocimiento social.

Varias razones explican la necesidad de ampliar el marco de referencia de estas dos disciplinas:

1. Los avances mundiales de las Ciencias Sociales que, como se señaló anteriormente han roto los diques que las separaban y han ampliado los campos de "intersección" disciplinaria en torno al estudio de nuevos problemas, temas y sujetos de estudio.
2. Las discusiones teóricas epistemológicas y metodológicas sobre la historia y la geografía que se han producido en diálogo fecundo y abierto con otras disciplinas sociales.
3. Las transformaciones mundiales que han replanteado los límites de cada disciplina, poniendo sobre el tapete la necesidad de afrontar los retos de la mundialización de la economía. En este terreno, la historia y la geografía han debido asumir en forma directa su propia existencia como disciplina enfrentando varios escollos, entre los

cuales encontramos las llamadas teorías del "fin de la historia" (Fukuyama, 1992) y del "fin de la geografía" (O'Brien, 1992).

Ante estos retos, los historiadores y geógrafos del mundo han debido o claudicar, renunciando a sus campos profesionales específicos y a las posibilidades que brindaba la seguridad de cada uno de sus nichos de saber o asumir la nueva situación y proponer una "refundación" de sus objetos de estudio. Esta ha sido la única posibilidad real de afrontar los retos que plantean los problemas del presente, tanto en el ámbito de la realidad social como en el de los discursos estructurados para explicar esa realidad.

Esperamos que esta problematización de la historia y la geografía se exprese en el currículo de formación de docentes y llegue al espacio escolar, principalmente a través de nuestros egresados, y pueda ser reconocida por la mayoría de maestros, si es que se pretende que los conocimientos sociales tengan alguna utilidad para las nuevas generaciones, en la búsqueda de mejorar las condiciones de existencia y de funcionamiento de la sociedad y emprender una transformación crítica del presente geo-histórico. Con esto se pretende que los futuros docentes se comprometan con la historia y la geografía, pero vista ahora desde una perspectiva mucho más amplia y actualizada. Por supuesto, la enseñanza de la historia y la geografía deben considerar las especificidades disciplinares de cada una de ellas, pero teniendo en cuenta su estado actual a nivel nacional e internacional como una de las maneras de vincular los avances investigativos con las necesidades formativas y los intereses de los docentes y los escolares del siglo XXI.

3.3 LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS¹⁰

Partimos del reconocimiento de que solamente se han desarrollado las didácticas de aquellas disciplinas que tienen presencia en el ámbito escolar, particularmente en el nivel de la educación básica. En el área de ciencias sociales encontramos las didácticas de la historia y la geografía y para esta versión del plan de estudios proponemos un espacio académico que incorpore la reflexión de la didáctica sobre este campo del saber de manera integrada.

Así mismo, nos parece conveniente presentar algunos desafíos que conciernen a la enseñanza de Ciencias Sociales, de acuerdo con los cambios presentados en las disciplinas sociales y con los nuevos planteamientos desarrollados en el campo de la pedagogía y la didáctica (Aportes retomados de: Berges et al., 2002).

La enseñanza de las Ciencias Sociales ha de reunir dos señas de identidad básicas: por un lado, la articulación del área en torno al estudio de problemas sociales relevantes, por otro la orientación decidida hacia una enseñanza centrada en valores. Sobre el primer aspecto se busca que la selección de contenidos de enseñanza en Ciencias Sociales, este relacionada más que con la concepción epistemológica y metodológica de las disciplinas de referencia, con el propósito de comprender la compleja realidad problemática de la sociedad actual y sus expectativas de transformación. Sobre el segundo aspecto, se insiste en el papel

¹⁰ Este apartado se tomó como base para la redacción de las partes que se relacionan con el componente de didácticas de las disciplinas en el informe de Renovación de Registro Calificado 2018.

fundamental que los contenidos relativos a los valores han de tener en los planteamientos curriculares de las Ciencias Sociales.

En la medida en que entendemos la enseñanza de lo social como una “formación social de ciudadanos críticos” (formación ética y política) pensamos que las opciones de valor y los principios normativos deben estar en la base de la selección, organización y secuenciación de los contenidos curriculares. (Berges et al., 2002, p. 109).

Con relación a la didáctica es importante señalar que ésta no debe estar desligada de una valoración ética y política del mundo y que por el contrario una didáctica de las ciencias sociales que se pretenda crítica no puede dejar de interrogarse y poner en cuestión los procesos de producción y distribución del conocimiento en la sociedad, y no puede omitir el papel de las disciplinas escolares en la distribución social del capital cultural.

Uno de los problemas más relevantes a dilucidar en la organización curricular para la enseñanza de las ciencias sociales integradas es la ausencia de un paradigma unificador del conocimiento social, es decir, la existencia o no de una ciencia integrada, que tenga por objeto el conocimiento de la realidad social, o de partes de ella, en su globalidad, pues en el momento se considera las ciencias sociales como un ámbito general en el que se desarrollan ciencias concretas (Aróstegui, 1995).

Sobre la base de la inexistencia de una ciencia social formalizada, el referente disciplinar en la determinación del conocimiento escolar sigue siendo la historia y la geografía, destacando la capacidad de ambas para integrar, conocimientos sociales más específicos de otras disciplinas, sin perder lo que les resulta singular, es decir, la dimensión espacial y la dimensión temporal que resultan imprescindibles para la comprensión de los procesos sociales.

Al respecto es necesario aclarar que no se trata de un regreso a la historia y la geografía que tradicionalmente han predominado en la formación de docentes y en la escuela, sino de garantizar la concurrencia de conocimientos provenientes de distintas disciplinas en torno al estudio de problemas sociales relevantes para los ciudadanos, abandonando el currículo centrado en las disciplinas y sustituirlo por uno inter o transdisciplinar, centrado en la exploración de la realidad social. Esto significa la integración de las distintas disciplinas sociales en la enseñanza y la aceptación de que el conocimiento escolar pueda realizarse de forma globalizada.

Lo anterior implica un cambio de perspectiva donde las disciplinas no son el objetivo último de la educación ni el referente exclusivo para la determinación del conocimiento que se debe enseñar y aprender. Puesto que no se trata de "enseñar" las disciplinas, éstas serían un medio y no un fin en sí mismas, de forma que los objetos de estudio y los contenidos vendrían determinados por la integración de la diversidad de conocimientos y saberes presentes en nuestra sociedad, atendiendo también a otras consideraciones culturales, como las necesidades formativas de los estudiantes, el aprendizaje como una construcción de sujeto "desde dentro", y la práctica como un desarrollo reflexivo, crítico y creativo.

La alternativa propuesta no implica la supresión de las disciplinas, por el contrario, se debe permitir su conexión con los problemas sociales objeto de estudio. Se trata de una reelaboración del conocimiento disciplinar adecuado al contexto escolar y no una simplificación o canalización del mismo, partiendo de reconocer la diferencia en la naturaleza y función del conocimiento científico y el conocimiento escolar, para cuyo

desarrollo se forman los docentes.

Por otra parte, si la educación es un proceso de generación de significados esenciales en los sujetos, el currículo debe propiciar la ampliación y profundización de los mismos generando múltiples "ámbitos de significado", de forma que el currículo sea una herramienta para reconstruir la cultura y no solamente para reproducirla.

La perspectiva globalizadora e integradora del currículo de ciencias sociales exige redefinir el concepto de *transposición didáctica* entendida como el proceso de reelaboración del conocimiento científico disciplinar para transformarlo en conocimiento escolar, considerando incluso su sustitución por el de *integración didáctica* la cual alude a la utilización de diversas fuentes, pero no de manera aditiva o yuxtapuesta, sino mediante la elaboración de un conocimiento escolar diferenciado, lo cual exige la adopción de una perspectiva inter o transdisciplinar en la formulación y organización de los contenidos donde se plantee una cosmovisión que comprenda unas categorías generales para entender el mundo y que suponga un marco teórico general que posibilite la relectura de los aportes de las diferentes disciplinas desde una perspectiva común y unificada (J. Torres, 2006 [1994]).

Este tipo de conocimiento inter o transdisciplinar constituye un componente básico del conocimiento profesional de los docentes y por tal razón debe ser parte de la formación inicial y permanente de los mismos.

Al respecto se ha planeado que hay un nexo común en las distintas propuestas de integración curricular: se trata de enseñar a los alumnos a investigar a partir de problemas relacionados con situaciones de la "vida real", entendiendo por tal no sólo lo próximo sino también el modo en que hoy las disciplinas plantean la investigación en sus respectivos dominios. Todo ello como forma de afrontar el dilema de la selección de unos contenidos frente a la multiplicidad de materias y temas de estudio que hoy ofrecen las diferentes disciplinas y realidades sociales.

Esta pareciera ser la estrategia para que los alumnos aprendan los procedimientos que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de toda su vida y, sobre todo para que el conocimiento escolar sea actualizado y relevante y responda a la necesidad de que la escuela ofrezca un "andamiaje" básico para explicar las diferentes parcelas de la realidad y de la experiencia de los propios alumnos (como individuos y como grupo parte de una colectividad que se debate entre lo singular y lo global). El medio para favorecer este tipo de conocimiento estaría en enseñar a relacionar, a establecer nexos, en definitiva, a comprender (Hernández, 1997).

La comprensión se vincularía, según Perkins (1992) "*con la capacidad de investigar un tema mediante estrategias como explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, establecer analogías y representar un tema mediante una forma nueva*". Junto a esto, se requiere la enseñanza de la interpretación como hilo conductor de un currículo transdisciplinar. Interpretar significa interesarse por las diferentes versiones de los fenómenos, por sus orígenes, y por la búsqueda de las fuerzas (los poderes) que han creado las interpretaciones. En este enfoque del currículo se sostiene que, frente a la idea de secuencialidad y orden preestablecidos, hay muchas vías para el pensamiento complejo y, por tanto, de ordenar y estudiar los contenidos. Lo cual lleva a considerar que el mejor camino para enseñar es mediante la investigación, observando los diferentes contextos

sociales de procedencia de los estudiantes y las vías o estrategias que puedan utilizar para interrogarlos, establecer relaciones y plantear nuevas preguntas. Esto significa reconocer la complejidad de los aprendices y de las situaciones de aprendizaje (Hernández, 1997, p. 38).

A continuación, presentamos nuestros planteamientos sobre las didácticas de la geografía y la historia que contribuyen a la formación inter y transdisciplinar de nuestros licenciados y que fundamentan la enseñanza de las ciencias sociales.

Didáctica de la Geografía

Comprendiendo el concepto de didáctica como la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje que conforman un saber, la didáctica de la geografía debe abordar la enseñanza de los conceptos que devienen de la construcción del espacio geográfico como objeto de estudio y la comprensión de procesos y relaciones entre la dimensión espacial y temporal de los contextos que habitan los sujetos de aprendizaje. Es la posibilidad de analizar los procesos sociales que permiten la producción de la espacialidad y así contribuir a la formación del pensamiento espacial y al desarrollo de pensamiento crítico de los sujetos y grupos sociales que organizan y dan significados al territorio

Teniendo en cuenta los diversos enfoques de la geografía, es importante enfatizar en la producción del espacio y la espacialidad, la configuración territorial, el lugar y lo cotidiano, la construcción social del paisaje, todos con una potencialidad importante en la estructuración de propuestas pedagógicas y didácticas. Así mismo, el abordaje de procesos espaciales, como, por ejemplo, la migración, la movilidad, la metropolización, la gentrificación, la acumulación por despojo, la renovación urbana y la relación campo ciudad, entre otros. La identificación, diseño, secuencialidad y/o transposición didáctica de las temáticas en la escuela debe ser el resultado de las condiciones situadas localmente, que permita un aprendizaje de la geografía en relación con los contextos multiescales donde esté situado el sujeto educativo.

Didáctica de la Historia

La didáctica de la historia contiene cuatro dimensiones, la primera se refiere al proceso de constitución del campo de saber de la enseñanza y la didáctica de la historia, en este sentido se analizan: los fines sociales que le han sido asignados, los propósitos formativos que le han sido atribuidos, los criterios a partir de los cuales se han seleccionado los contenidos que se consideran legítimos; así como las metodologías, los procesos de evaluación y el material didáctico que se valora como pertinente para la enseñanza de la historia.

La segunda dimensión estudia las relaciones entre la enseñanza de la historia, con la disciplina histórica, la pedagogía, la didáctica y la política educativa; considerados como ámbitos conexos a la reflexión sobre la didáctica de la historia. De igual forma incorpora las discusiones acerca de la interdisciplinariedad y sus formas de apropiación en la investigación social y su posible efecto en la enseñanza de los saberes escolares.

La tercera dimensión se refiere a la identificación y análisis crítico de las tendencias actuales en la enseñanza de la historia y aborda en específico la producción académica en didáctica de la historia de estudiantes y docentes de la LCS. Al respecto, el programa ha

ganado trayectoria con propuestas pedagógicas sustentadas en las pedagogías críticas, la educación popular, la investigación en el aula, la enseñanza de la historia presente, la enseñanza desde la historia oral y la historia local; en menor medida se han desarrollado propuestas apoyadas en el constructivismo y la enseñanza problémica.

La cuarta dimensión analiza la producción investigativa en didáctica de la historia en Colombia, para lo cual tiene acceso a estados del arte y balances bibliográficos que se han realizado en los últimos años. El propósito es que los estudiantes identifiquen las tendencias en los problemas de investigación, las corrientes teóricas, los enfoques metodológicos y los resultados que caracterizan este campo de estudio.

En resumen, la historia y la geografía pueden aportar a la formación del pensamiento y la acción de los estudiantes una serie de conceptos básicos y de categorías de análisis social, en las que sin duda hay incluidos valores y posiciones ante lo social y sus modos de investigación pueden orientar la construcción de una didáctica de las ciencias sociales que les ayude a construir ese conocimiento de lo social de forma crítica y autónoma. Este camino ya se ha iniciado y requiere no sólo de la propia reflexión de los profesores, apoyados por una formación adecuada y por la flexibilidad del currículo, sino también por un impulso permanente de la investigación didáctica.

4. LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA

El cuarto capítulo presenta nuestra reflexión sobre la formación pedagógica e investigativa dentro del currículo. Con ello hacemos explícito nuestro modelo de formación de licenciados en ciencias sociales. Con ese propósito, el capítulo está organizado en cinco secciones. La primera presenta el análisis sobre la profesión docente y los modelos de formación. La segunda, aborda la condición histórica y epistemológica de la pedagogía. La tercera, el modelo de formación en investigación dentro del programa. La cuarta, el modelo de formación en pedagogía. Y la quinta, nuestra perspectiva del proceso de evaluación.

4.1 LA PROFESIÓN DOCENTE Y LOS MODELOS DE FORMACIÓN

Se entiende la profesión docente como el ejercicio de la acción educativa. Por acción educativa puede entenderse la enseñanza, la coordinación y la investigación, entre otras tantas; dichas acciones se realizan con y entre distintos sujetos en los diferentes niveles educativos, así como en instituciones de desarrollo de conocimiento o en el diseño de políticas educativas. Esta concepción evita los reduccionismos, por ejemplo, al entender que la profesión es exclusiva al aula; en otras palabras, la profesión no es un asunto solamente pedagógico y didáctico.

La profesión docente también tiene que ver con las capacidades que el docente desarrolla en el ejercicio educativo de manera permanente y como fruto de la concepción cambiante de la sociedad, respondiendo así a los retos sociales, políticos, económicos y culturales, siempre de forma crítica. En este sentido, la dinámica de construcción de conocimiento acumulado acerca de lo educativo da lugar a la conformación de una comunidad que se identifica con unos propósitos, sentidos y prácticas más o menos comunes, en diferentes momentos históricos.

Si se tienen en cuenta las anteriores características de la profesión docente, no puede haber duda de que para ejercerla se hacen necesarios procesos de formación sistemáticos, que dan conocimientos y herramientas para el ejercicio de esta. La formación así permitirá al docente en formación desarrollar las capacidades necesarias para ejercer de la mejor forma su profesión.

En concordancia con lo anterior, el planteamiento general de la Licenciatura en Ciencias Sociales acerca de la profesión docente parte del reconocimiento del conjunto de elementos que caracterizan las condiciones de formación y desarrollo de la profesión docente en el contexto contemporáneo. En ese sentido las características históricas, sociopolíticas, económicas y culturales de los colombianos se convierten en la base para la formación.

Sin necesariamente asumir un modelo único de formación, el programa se identifica con algunas de las características propuestas por De Lella (2003)¹¹ en el modelo Hermenéutico Reflexivo. De acuerdo con el autor, este modelo entiende la formación como un proceso complejo determinado por el contexto social, temporal y socio político. Dicho contexto es la base de la formación y del ejercicio de la profesión.

El modelo Hermenéutico Reflexivo, considera que la realidad social, en sus distintas dimensiones, entre ellas la educativa no solamente debe ser interpretada, sino también transformada desde un posicionamiento ética y político. Esto en contraposición de los modelos de formación práctico artesanal y el academicista. En la tabla 3 aparecen descritas las principales características de estos cuatro modelos de formación.

Tabla 3. Características de cuatro modelos de formación de maestros

MODELO	CARACTERÍSTICAS
HERMENÉUTICO REFLEXIVO	<p>Problematiza la cultura escolar en su globalidad. Y la subjetividad de los sujetos protagonistas de la acción educativa.</p> <p>Reconstruye críticamente y reflexivamente la complejidad de la propia experiencia docente contextualizada en los aspectos disciplinares, pedagógicos, didácticos y educativos.</p> <p>Propicia espacios de investigación cualitativa y con participación protagónica de los docentes, utilizando métodos diversos.</p> <p>Genera conocimiento social como base de aprendizaje y transformación.</p>
ACADEMICISTA	<p>Defiende la idea de que lo más importante del docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña.</p> <p>La formación pedagógica pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. Se considera entonces que los conocimientos pedagógicos podrían conseguirse en la experiencia directa en la escuela.</p>

¹¹ Para profundizar consultar en <http://www.oei.es/historico/cayetano.htm>

	Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber, pues se cree que el objetivo de la enseñanza es transmitir lo que ha sido dicho por los expertos en las disciplinas, convirtiendo al docente en repetidor.
TÉCNICO EFICIENTISTA	<p>Busca tecnificar la enseñanza a través de las ideas de eficiencia y eficacia.</p> <p>El profesor debe racionalizar la práctica educativa a formas simples y la medición de resultados.</p> <p>El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión.</p> <p>El docente atiende las orientaciones de psicólogos y “expertos en educación”, por lo que no produce conocimiento.</p>
PRÁCTICO ARTESANAL	<p>Concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. Por tanto, no es clara su posición de la formación.</p> <p>El conocimiento del docente se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.</p> <p>Se aprende a ser docente a través de la inmersión en la cultura de la escuela, aceptándola y heredando los roles correspondientes a la docencia</p> <p>El docente es un buen reproductor de conceptos, creencias, hábitos, valores de la cultura “legítima”.</p>

Adaptado de (De Lella, 2003).

Estas características nos permiten como comunidad académica decidir los principios de formación, nos permite definir los derroteros de esta y el compromiso sustancial con una época difícil pero también prometedora.

Reconocer la existencia de modelos de formación que, al hondar en su historicidad, nos presenta la configuración de formas de poder que usaron la educación a su favor. Nos distancia también de aquellas formas que defienden ideas cerradas y estáticas de la educación y del rol que juegan en la configuración de la realidad.

Así las cosas, la profesión docente requiere de precisas herramientas teóricas y metodológicas que le ayuden a comprender las formas conflictivas de la construcción de la realidad y las formas para generar cambios micros y macros en la escuela, pero también en los otros escenarios donde se definen las políticas educativas, y en aquellos donde la educación promueve procesos organizativos.

Siguiendo las reflexiones hechas hasta el momento se propone en la estructura curricular de la Licenciatura los siguientes principios, los cuales son transversales a los espacios académicos que componen el plan de estudios.

- La reflexión pedagógica debe estar orientada a transformar las prácticas educativas (enseñanza, aprendizaje, diseño curricular, formulación de políticas, etc.), a crear conciencia social e individual, y a dinamizar la comunidad educativa, por lo cual lo pedagógico enfatiza en los procesos de socialización y de la cultura, para construir nuevas formas de relacionarnos con la realidad natural y social, fomentar la participación democrática y la autonomía.
- Los fenómenos educativos se interpretan en el contexto de las condiciones históricas-culturales, con una actitud participativa y constructiva.
- Se considera que la educación es un proceso que se produce en distintos escenarios, así se considera que se educa en y desde para las comunidades, en y para la ciudad, en y para la ruralidad, con y para distintos sujetos (niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos, mujeres, etc.). En consecuencia, es necesario preguntarse por la necesidad de pensar en distintas pedagogías.
- Los ambientes de formación pedagógico y didáctico, disciplinar específico e investigativo conforman la columna vertebral que articula todo el plan de estudios de Ciencias Sociales, en su conjunto deben proporcionar las herramientas de construcción de lo educativo, como objeto propio de la profesión docente. Entonces la formación se centra en la investigación educativa, pedagógica y didáctica y en el reconocimiento de la capacidad del docente de interrogarse a sí mismo.
- Profundizar la diversidad de la tarea académica desde las particularidades de cada campo disciplinar (geografía e historia), y desde la toma de posición respecto a los distintos paradigmas teóricos y metodológicos.

De manera complementaria, las facultades y programas de educación han adoptado la concepción del maestro investigador, perspectiva que aboga por las siguientes ideas:

- Los fenómenos educativos deben ser vistos como construcciones sociales, no como fenómenos naturales.
- Se privilegian los procedimientos y las técnicas de investigación cualitativa.
- Se considera la enseñanza como actividad política y por lo tanto se critica la visión exclusivamente técnica de la enseñanza.
- Hay creciente interés por el pensamiento práctico personal del profesor. Entendido como "conjunto idiosincrásico, y por tanto, en sí mismo coherente, de capacidades, teorías, creencias y actitudes" (Perez, 1988).
- Desarrollar conocimiento en la acción, el conocimiento implícito en la acción se manifiesta en el saber hacer.
- Estimular la reflexión en o durante la acción, el diálogo crítico que lleva a confrontar con la realidad los planteamientos previos para confirmarlos, corregirlos o refutarlos y construir otros nuevos.
- Estimular la reflexión sobre la acción una vez que ha ocurrido. (no está)

En la Licenciatura en Ciencias Sociales se reconoce el carácter teórico-práctico inherente a

la formación de educadores, el cual debe estar presente de manera explícita en todos los espacios académicos. De acuerdo a las reglamentaciones de Ministerio de Educación Nacional y a la necesidad de formalizar las experiencias de práctica pedagógica que se daban al interior de los seminarios, la Licenciatura propone iniciar los procesos de práctica en los primeros semestres procurando que de forma progresiva el Licenciado tenga la posibilidad de caracterizar tanto la institución como los elementos teóricos metodológicos que necesita para desenvolverse en el campo de desarrollo profesional.

Esta perspectiva permite replantear las concepciones y prácticas predominantes sobre el currículo y la formación de docentes, en los siguientes términos:

- La formación se realiza fundamentalmente a través de la investigación (enseñanza por investigación y aprendizaje por investigación).
- La formación plantea un conjunto de problemas que se agrupan en núcleos, objetos de investigación.
- La formación requiere de la selección de un conjunto de conocimientos pedagógicos y disciplinares específicos para resolver los problemas mediante procesos de investigación.
- La formación articula un campo de problemas (núcleos) de saberes (pedagógicos y disciplinares específicos) y de prácticas (de enseñanza y de aprendizaje) articulados en las líneas de investigación del programa curricular.

4.2. EL ESTATUS HISTÓRICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA PEDAGOGÍA

Muchos años tiene ya la discusión del carácter científico o no de la pedagogía, si es una disciplina o no; para algunos investigadores principalmente desde la historia de la educación, este es un asunto no resuelto, más aún cuando la labor de la docencia por lo menos en el país fue asumida inicialmente por personas no formadas en ideas pedagógicas y mucho menos en lugares especializados para ello. Solamente fue con la aparición de las Escuelas Normales en las primeras décadas del siglo XIX cuando se comenzó a configurar la docencia como una actividad que requería un proceso de formación, pasando luego a las facultades de educación.

A pesar de la presencia de escuelas normales y facultades de educación, aún no se llegó a concretar el carácter científico y disciplinar de la pedagogía o de la educación en términos generales, pues los conocimientos relacionados a estas fueron resueltos por disciplinas como la psicología o las conocidas ciencias de la educación, las cuales es necesario aclarar, resolvían asuntos educativos desde conocimientos disciplinares, así por ejemplo se encontraban en este marco la psicología de la educación o la sociología de la educación.

Ahora bien, si se sigue centrando la reflexión de la pedagogía y la educación en el estudio epistémico de las particularidades que determinan un supuesto carácter científico y disciplinar, se terminará cayendo en un círculo vicioso. Lo anterior no significa que sea una cuestión que haya que dejar de lado, sino que es necesario reflexionar sobre la misma idea de epistemología, como construcción histórica.

La cuestión entonces es si la investigación educativa debe seguir las tendencias de

producción de conocimiento actuales en las Ciencias Sociales que no caben en los parámetros científicos validados como únicos y universales. Lo anterior cobra importancia cuando se explicitan los sentidos de lo educativo vistos desde distintas formas de concebir la realidad y el conocimiento; solo así se podrán dar cierto tipo de decisiones en la investigación educativa, obsérvese la tabla 4 para esta cuestión:

Tabla 4. Sentidos de la investigación y formas de conocimiento

	TRADICIÓN EMPÍRICO ANALÍTICA	HISTÓRICO HERMENÉUTICA	CRÍTICA
SENTIDOS DE LA INVESTIGACIÓN	Científico natural, experimental cuantitativo	Histórico, interpretativo, etnometodológico	Ciencia social crítica, investigación acción emancipadora
FORMA DE CONOCIMIENTO	Objetiva, nomológica, teorías explicativas	Subjetiva, ideográfica, comprensión	Dialéctica, praxis

Una vez hechas las reflexiones anteriores, es necesario preguntarse qué es la investigación educativa; la respuesta a esta pregunta resalta Carr (2002) se da en la definición de las características distintivas de esta actividad, las cuales presenta así:

- Reconociendo el fin último de la investigación educativa y pedagógica, el cual es aportar al conocimiento y resolver problemas en ambos campos. En otras palabras, es importante reconocer que la investigación no tiene como fin último demostrar si se adecúa o no a lo establecido.
- Reconociendo su fin teórico o práctico. Para el caso de la investigación educativa el fin es dual, pues si bien la educación es una actividad práctica, esta no está desligada de la teoría. Ahora bien, crear teoría también es una actividad y en esa medida es clave reconocer que las actividades dejan de funcionar o son inadecuadas. Si fracasa la práctica también puede fracasar la teoría.
- En consecuencia, la investigación educativa se caracteriza por mejorar las teorías para mejorar las prácticas del docente con las cuales da sentido a su experiencia profesional.

Si se piensa de acuerdo a lo anterior puede decirse entonces que la investigación educativa tiene como fin elaborar teorías que expliquen y resuelvan los problemas a los que da lugar la práctica educativa. Para ser más claros, es necesario entender que la práctica educativa no es una situación que pueda reducirse a un escenario y a unos actores. La práctica educativa es una forma de vida, un ethos que distingue la razón de ser de la profesión docente frente a otras profesiones.

Por último, es necesario presentar la idea de la interdisciplinariedad del conocimiento, elemento que cruza la propuesta curricular del programa y que ya ha sido abordado en este

documento, pero ahora con el énfasis puesto en el ámbito pedagógico. Es decir, las ciencias sociales, en la formación de docentes se nutre necesariamente con la pedagogía. Según Torres (2006 [1994]), la interdisciplinariedad, se origina como respuesta a la excesiva compartimentación del conocimiento de la realidad. En esencia lo que se busca con estas interacciones entre disciplinas es realizar procesos y formas de trabajo académico que se “enfrentan a los problemas que preocupan a cada sociedad” (J. Torres, 2006 [1994], p. 67). Siguiendo al mismo autor, las interacciones pueden darse, entre otras, de las siguientes formas:

- Uso de instrumentos analíticos y metodológicos.
- Buscar la solución de problemas que superan los marcos lógicos de una disciplina.
- Nuevos problemas que superponen objetos particulares de las disciplinas.

Como conclusión, la interdisciplinariedad se condensa en el propósito de generar marcos de comprensión más amplios acerca de un fenómeno educativo o social. Lo anterior tiene como consecuencia la transformación en las propias disciplinas de carácter teórico y metodológico. Para el caso de la formación de docentes el encuentro con la interdisciplinariedad les permite acceder a marcos de comprensión y metodologías novedosos para la investigación.

4.3. LA INVESTIGACIÓN FORMATIVA¹²

La naturaleza de la universidad está en la construcción de conocimiento. En este sentido y de acuerdo a Gómez (2003) las universidades están ligadas con la investigación y en consecuencia con la investigación formativa. Como investigación formativa se entienden los distintos procesos académicos que integrados al currículo permiten acercar progresivamente a los estudiantes a las discusiones teóricas, en este caso de las ciencias sociales y a las formas y lógicas de investigación que existen para iniciarles en su práctica. Como toda acción de formación lo anterior requiere de una reflexión permanente del docente formador de cómo llevarla a cabo.

Siguiendo a Gómez, el éxito de la investigación formativa recae en los modelos de formación del profesorado; en consecuencia, si un programa de formación sigue un modelo reproductivo del conocimiento, caracterizado este por su énfasis en el profesor y el conocimiento mismo, no puede esperarse que se enseñe y se aprenda a investigar. Si por el contrario el modelo se centra en el estudiante y en su capacidad de construir problemas y resolverlos por sí mismo a través de la problematización de la realidad, y en la que se ponen en juego marcos explicativos y metodologías, puede esperarse un aprendizaje investigativo.

Lo anterior es fundamental si lo que se busca es justamente que los estudiantes vayan recorriendo y reconociendo los caminos de la construcción de saber desde y para la pedagogía, y desde y para las ciencias sociales.

La investigación formativa, es decir, el arte de enseñar y aprender a investigar es uno de los

¹² Este apartado se tomó como base para la redacción de las partes que se relacionan con la metodología en el informe de Renovación de Registro Calificado 2018.

aspectos relevantes de la propuesta curricular de la Licenciatura en Ciencias Sociales, es así como el programa se ocupa de manera permanente de dicho asunto a través de la conexión de los estudiantes con las necesidades educativas, políticas, económicas y socio culturales del país. De manera concreta aparece en la propuesta curricular a través de los componentes que integran la formación: fundamentos generales, disciplinar específico, pedagógico, didáctico y ciencias de la educación e investigativo, que integran los objetivos y actividades de formación de carácter investigativo en el marco de los problemas abordados en cada uno de los espacios académicos. Es importante aclarar que no se trata de plantear proyectos de investigación como tal, sino el acercamiento a tendencias desde la investigación disciplinar, pedagógica y educativa.

De forma más compleja en el ambiente pedagógico y didáctico, tanto en el ciclo de fundamentación como en el de profundización, se proponen espacios académicos para la reflexión de distintos problemas de la educación, la pedagogía y la didáctica que atraviesan espacios, temporalidades y sujetos.

Tabla 5. Espacios académicos y créditos relacionados con la práctica pedagógica.

SEMESTRE	ESPACIOS ACADÉMICOS	Nº DE CRÉDITOS
I	SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO	3
	SOCIALIZACIÓN EDUCATIVA	4
II	HISTORIA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA PEDAGOGÍA	4
III	CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS	3
	DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	4
IV	DIDÁCTICA DE LA HISTORIA	3
	DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA	3
	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA	4
V	CURRÍCULO Y EVALUACIÓN ESCOLAR	3
	PROYECTO PEDAGÓGICO I	4
VI	ÉTICA Y DOCENCIA	3
	PROYECTO PEDAGÓGICO II	4
VII	PROYECTO PEDAGÓGICO III	4
	TRABAJO DE GRADO I	2
VIII	PROYECTO PEDAGÓGICO IV	4
	TRABAJO DE GRADO I	2
	TOTAL	54

Desde el inicio de la carrera, diferentes espacios académicos incentivan la investigación formativa, particularmente en el ciclo de fundamentación (Tabla 5), lo cual funciona como un insumo importante para que los docentes en formación configuren progresivamente sus intereses investigativos una vez lleguen a quinto semestre y tomen decisión sobre la línea de proyecto pedagógico (sobre este último aspecto se hablará en el ítem 5.5).

Es importante destacar que entre las diferentes actividades que se desarrollan en las asignaturas y en particular aquellas que componen en ciclo de profundización se destacan los semilleros de investigación, espacios en los que además de conocer y compartir experiencias, se generan reflexiones de carácter colectivo que terminan configurándose en problemas de investigación.

4.4 LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Si se tiene en cuenta la dimensión formativa, investigativa, pedagógica y disciplinar del programa, puede notarse en los últimos años apertura de las discusiones y reflexiones sobre la relación enseñanza y aprendizaje en el marco de las ciencias sociales y en cuanto a los sujetos de la educación.

Como se mencionaba en el ítem anterior, es a través del ambiente pedagógico y didáctico que se da lugar a la reflexión sobre conceptos clave como pedagogía, educación, cultura y didáctica. Durante el ciclo de fundamentación estas reflexiones buscan aportar herramientas conceptuales a los estudiantes de modo que exista una comprensión del devenir histórico de las ideas acerca de la pedagogía y la educación como fenómeno social; fuera de cualquier neutralidad, se busca hablar de la educación como producto de la historia y de los sujetos, de ahí su carácter de fenómeno situado espacio temporalmente.

A partir de quinto semestre (cumplido al menos 40 créditos obligatorios) comienza el proceso de proyecto de investigación directamente relacionado con la práctica pedagógica, momento en el cual se complejiza la reflexión pedagógica y educativa, se fortalecen los aspectos teóricos y se busca resolver una situación problemática. Es así que las líneas de proyecto pedagógico definen como fruto de las reflexiones y experiencias diferentes posiciones sobre la pedagogía, las cuales pueden sintetizarse en tres tendencias:

Corrientes pedagógicas constructivistas: el constructivismo y las diferentes corrientes que lo identifican se caracteriza por entender que el aprendizaje es inherente a las personas, es decir, que el conocimiento se configura a partir de los procesos de la mente, lo que resalta el carácter subjetivo en la construcción del mismo.

De acuerdo a Rodríguez y Larios (2006) estas corrientes fundamentan sus ideas inicialmente en la filosofía relativista, la que concibe la realidad como transitoria, no estática; en un segundo momento se nutren del estructuralismo de Heráclito, quien sostenía que la naturaleza del pensamiento es el cambio y movimiento permanentes.

Otra de las ideas que fundamentan a las pedagogías constructivistas es que el aprendizaje es una capacidad natural, aspecto clave a la hora de pensar en el diseño de estrategias en el aula.

Pedagogías críticas: Las pedagogías críticas configuran una escuela de pensamiento no homogénea, en la que convergen diferentes corrientes teóricas, que se articulan entre sí. Esta guiada, entre otros, por los siguientes principios generales: pensar críticamente el mundo, buscar la igualdad de personas y colectivos, así como procesos de transformación y emancipación.

Las pedagogías críticas tienen sus raíces, principalmente en tres corrientes de pensamiento: i) Escuela de Frankfurt con los trabajos de Marcuse, Horkheimer, Adorno y Habermas, ii) los trabajos de los reconstruccionistas sociales George Counts, Jhon Dewey, Theodor Brameld, y James McDonald y iii) los escritos de Freire.

Educación Popular: la Educación Popular tiene cuatro décadas de existencia en América Latina. Se considera actualmente como movimiento educativo y una corriente pedagógica crítica. De acuerdo a Torres A. (2009) esta corriente se ha construido gracias a los aportes

de Paulo Freire, João Francisco de Souza y Carlos Núñez y las diversas experiencias organizativas que desarrollan o acompañan prácticas educativas populares.

Siguiendo al mismo autor, la Educación Popular, “es una acción cultural y pedagógica comprometida, la preocupación no es exclusivamente epistemológica o teórica, sino eminentemente política y práctica”.

Por último, es necesario ver que, desde los enfoques curriculares, esta corriente defiende por propuestas concertadas en el trabajo colectivo, pertinentes y situadas, en las que se establezcan relaciones entre las condiciones de los contextos, los fundamentos teóricos y las prácticas propuestas.

4.5. LA EVALUACIÓN

Entendemos la evaluación como todos aquellos procesos que en el marco de la educación procuran el mejoramiento de las prácticas educativas, las cuales van más allá de las dinámicas del aula. Específicamente entendemos la educación como un fenómeno social, en sentido articulado a las dinámicas sociales, políticas y económicas.

De acuerdo a la anterior concepción la evaluación tiene un carácter político, por lo que no puede limitarse a su versión instrumental cuantitativa y de medición, versiones actualmente vigentes en el sistema educativo; por el contrario, el carácter político de la misma la identifica con concepciones críticas acerca de sus sentidos y posibilidades.

4.5.1. PROPÓSITOS Y CRITERIOS DE LA EVALUACIÓN

De acuerdo a Álvarez (2001), la evaluación en el campo educativo ha de entenderse como una actividad crítica de aprendizaje; en otras palabras, aprende de la práctica educativa el docente, así como el estudiante pues la intención de la evaluación no es otra que identificar las barreras de diverso tipo que se dan en el proceso pedagógico y de este modo encontrar en el marco de la reflexión las formas para superarlas.

En la actualidad las reflexiones acerca de la evaluación han puesto su atención en la forma como el estudiante aprende, sin dejar de lado aquello que aprende, de hecho, estos dos elementos van de la mano, pues es difícil pensar separar las preguntas sobre qué y cómo evaluar. Siguiendo al mismo autor la evaluación se caracteriza (Tomado de Álvarez, 2001) por ser:

- Democrática, en tanto requiere de la participación de los sujetos de la educación. Dicha participación debe permitir la comprensión del proceso educativo para la toma de decisiones.
- Al servicio de los protagonistas del proceso educativo, quienes enseñan y quienes aprenden. Importante destacar que la visión de quienes enseñan y quienes aprenden no se reduce a los roles históricamente determinados.
- Formativa, pues ha de estar destinada a mejorar las prácticas educativas, pedagógicas, administrativas, etc.
- Transparente, de inicio a fin han de explicitar los propósitos y los criterios de su realización.

- Procesual y continua, y articulada al currículo, pues suele pensarse que está debe estar al final.
- Formativa, motivadora y orientadora.

Frente a la diversidad de tipos de evaluación vale destacar que en el programa se acude a distintos criterios, así:

Tabla 6. Tipos de evaluación

TIPO DE EVALUACIÓN	SUBTIPO
FORMATIVA	Diagnóstica Procesal
SUMATIVA	Trabajo Individual Trabajo en Grupo Expresión oral y Escrita Comp. oral y escrita Asistencia y puntualidad Trabajo extraclase
INTEGRAL	Autoevaluación Heteroevaluación Coevaluación

Como puede apreciarse en la propuesta evaluativa del programa se contemplan al menos tres tipos de evaluación, las cuales no son excluyentes y, por lo general, suelen combinarse. Es importante aclarar que la combinación no obedece a criterios reduccionistas de la evaluación sino a la reflexión sobre aquellas formas como se puede expresar una valoración del proceso pedagógico. En este caso el docente identifica y selecciona todas aquellas que considera valoran el proceso pedagógico de los estudiantes y en general del espacio académico.

Es importante señalar que la concepción de evaluación presentada en la propuesta curricular va en doble vía. La primera es, que se dirige a evaluar el proceso pedagógico de los docentes en formación, en todas y cada una de las asignaturas que componen el plan de estudios. La segunda se dirige a presentar de manera explícita la evaluación como problema educativo susceptible de reflexión teórica y empírica, en otras palabras, se vuelve objeto de estudio de la pedagogía y de la educación.

4.5.2. NORMATIVA DE LA UNIVERSIDAD ACERCA DE LA EVALUACIÓN

El programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales se orienta por el sistema de evaluación que ha venido estableciendo el Consejo Superior de la Universidad Pedagógica Nacional. En particular, hacemos mención al acuerdo 010 de 2018 que en el capítulo VII presenta los principios generales de la Autoevaluación y la Autorregulación Académica. Sobre la evaluación académica, el artículo 62 señala que,

...se entiende como un proceso integral, formativo y permanente cuya finalidad es

describir y valorar la calidad de los programas académicos y de su organización curricular; el desarrollo de capacidades y la formación integral del estudiante en un contexto y programa académico; la planeación y el desarrollo de los procesos de formación, y las condiciones institucionales en las que cada uno de estos aspectos se viabiliza.

La evaluación contribuye a la autoformación y a la excelencia académica, fundada en criterio de equidad y transparencia.

En relación con la evaluación de los aprendizajes, el artículo 63 señala que esta

Forma parte de la evaluación académica de los estudiantes y permite valorar sus avances y logros en su proceso formativo, en un contexto y programa académico determinados. Permite, además, el diseño y la implementación de estrategias para cualificar el desarrollo académico de los estudiantes.

El proceso evaluativo tiene un efecto en la calificación de las actividades académicas de los estudiantes. La Licenciatura en Ciencias Sociales adopta una escala valorativa que está entre cero (0) y cincuenta (50) puntos y “la aprobación de un espacio académico se obtiene con un mínimo de treinta (30) puntos”. (Artículos 17 y 23 el Acuerdo 025 de Consejo Superior. Reglamento estudiantil).

Por último, la evaluación de la enseñanza en el artículo 64, “Se refiere a la valoración que realizan los estudiantes y el profesor en torno a los procesos de formación y las condiciones institucionales en que estos se desarrollan, con el propósito de identificar dinámicas para su cualificación”

Con todo, la Universidad ha venido construyendo un proceso de evaluación y autoevaluación que incorpora los procesos de enseñanza, el desempeño de los maestros, los programas de formación e incluso a la universidad a través de la Acreditación Institucional de Alta Calidad mención obtenida en el año 2016.

5. ESTRUCTURA CURRICULAR

En concordancia con los criterios y procedimientos establecidos por el Decreto 2450 de 2015, la Resolución 18583 de 2017 y el Acuerdo 010 de 2018 (Estatuto Académico de la UPN), *“los programas de pregrado preparan para el ejercicio profesional en docencia, investigación, participación y asesoría en los campos de la educación, la pedagogía y las didácticas de las disciplinas; asimismo, habilitan para la enseñanza de las disciplinas en diferentes niveles educativos, con diversas poblaciones y en distintos escenarios sociales”* (Artículo 5).

El punto de partida de nuestra propuesta se ubica en el reconocimiento de que el propósito fundamental de toda reestructuración curricular consiste en generar una nueva cultura académica que no sólo se fundamenta de nuevas prácticas pedagógicas de profesores y estudiantes, sino el fundamento de nuevas actitudes hacia el conocimiento, la sociedad y la cultura.

Entendemos el currículo como una construcción social que surge, se modifica y reforma a partir de un conjunto de circunstancias históricas y de intereses sociales y que pretende reflejarse en unas prácticas educativas mediante las que busca adquirir sentido. Como tal, el

currículo es un componente del sistema educativo a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura existente que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en las instituciones escolares para integrarse en la sociedad y para contribuir a su mejoramiento y transformación y, a la vez, sobre la manera como estas decisiones han de llevarse a la práctica, tanto en el proceso de formación de educadores como en los espacios educativos donde estos se desempeñarán.

Complementando lo anterior, concebimos el currículo como una praxis social, en el sentido señalado por Stenhouse (1984) de que *los currículos son constructos hipotéticos sólo comprobables en la práctica*. Este principio ha de contemplarse como posibilidad, como apuesta hacia el futuro y, por lo tanto, los currículos han de contextualizarse social, política y culturalmente pues cada realidad y cada práctica tiene elementos definidores que la hacen diferente de otras. En tal sentido: *“El curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”*.

Ahora bien, si concebimos el currículo como propuesta educativa susceptible de orientar la práctica en un contexto singular, los proyectos curriculares deben concebirse, consecuentemente, como proyectos genéricos, flexibles, adaptables a cada situación, a cada realidad. Los proyectos curriculares han de ser instrumentos de trabajo en manos del profesorado, y por tanto instrumentos de desarrollo profesional ya que son respuestas a situaciones educativas problemáticas y, por eso mismo, una potente herramienta de cara al proceso de desarrollo de la profesionalización docente.

Es decir, el currículo no se focaliza como elemento prescriptivo sino como campo de intervención profesional. Consideramos que esta intervención de los profesores en el proceso curricular es un paso importante en la conformación de comunidades académicas, en el espacio de la participación y de la autonomía con responsabilidad posibilitando, además, la generación de un compromiso activo y un sentido de pertenencia al proyecto curricular y a la institución.

En este sentido, el proyecto curricular se nutre de las experiencias acumuladas por el Departamento de Ciencias Sociales en la formación de educadores; así como en la experiencia formativa y profesional de los egresados y de los estudiantes inscritos en este período de transición. De esta manera, el programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales es el resultado de una labor colectiva de docentes, estudiantes, egresados y personal administrativo que se vinculan, desde sus funciones específicas, en una serie de actividades académicas destinadas al mejoramiento cualitativo de la formación de educadores en ciencias sociales.

Además del carácter participativo, el diseño e implementación del programa se orienta por otros criterios como la integralidad, la flexibilidad y la interdisciplinariedad.

En oposición al currículo agregado que ha existido tradicionalmente en las universidades proponemos un currículo integrado (Díaz, 1998, pp. 10-12), el cual hace énfasis en la articulación de los distintos componentes, entre las prácticas y entre las disciplinas que intervienen en la formación; entre los profesores, entre los estudiantes y entre los profesores y los estudiantes. El currículo integrado como alternativa plantea una desestructuración de los límites rígidos entre las disciplinas y entre los contenidos de las asignaturas. Los cursos pueden incluir distintas combinaciones abiertas, organizándose alrededor de problemas,

temas, proyectos, ideas integradoras. Se busca una organización más flexible que promueva la interdisciplinariedad. En el currículo integrado no hay lugar para la autosuficiencia; el profesor debe ser capaz de argumentar la relevancia de su disciplina o de su especialidad y compartirla con los demás en el proceso pedagógico.

En este sentido, es necesario que el profesor tome conciencia de cómo la reorganización de los límites entre los conocimientos transforma necesariamente la división del trabajo y, por lo tanto, las formas de acceso a dichos conocimientos. La teoría pedagógica que le subyace es auto-regulativa; se caracteriza por un debilitamiento de las jerarquías y controles explícitos privilegiando relaciones pedagógicas más personalizadas; busca la organización de nuevos contextos de aprendizaje y el incremento de la autonomía del estudiante; privilegia la lógica del aprendizaje sobre la lógica de la enseñanza, haciendo énfasis en nuevas formas de conocimiento, de construcción y de solución de problemas; busca criterios múltiples y abiertos de evaluación. En síntesis, se busca transformar las prácticas pedagógicas en los procesos de formación de educadores.

Por el carácter abierto del currículo, la flexibilidad implica también la posibilidad introducir las modificaciones que se consideren necesarias en la estructura curricular o en alguno de sus componentes, de acuerdo con la dinámica que imponga su implementación, previo análisis del seguimiento, sistematización y evaluación de las experiencias desarrolladas. En este sentido, se hace necesario un proceso permanente de autoevaluación con fines de mejoramiento.

De igual manera, implica generar nuevas formas de comprensión de lo curricular que faciliten un equilibrio entre la formación y la investigación con el fin de posibilitar el trabajo pedagógico e investigativo de carácter creativo y propositivo por parte de profesores y estudiantes en contextos de interacción e integración del saber. Estos contextos deben permitir a los estudiantes familiarizarse con nuevas formas de acceso al conocimiento, nuevos problemas y nuevas formas de relación social, relevantes para el desarrollo de competencias cognitivas y socio afectivas que demanda el ejercicio profesional de la docencia.

La interdisciplinariedad está referida también al tratamiento de temas y problemas pedagógicos disciplinares propios de la carrera, al diálogo constructivo, crítico y reflexivo entre saberes, prácticas y experiencias de diversa índole que pueden contribuir a la comprensión de los hechos educativos, de la realidad social y de la propia formación.

Es evidente que dada la fragmentación y el aislamiento que caracterizan los actuales procesos de formación en la mayoría de programas en las Facultades de Educación, este reto implica un proceso de aprendizaje y construcción colectivos que esperamos lograr con la puesta en marcha de la actualización curricular.

Lo anterior evidencia que el proceso no se agota en el momento del diseño curricular, sino que se completa y afina progresivamente en el trabajo conjunto adelantando por profesores y estudiantes. Las características académicas y la intensidad y calidad del trabajo de profesores y estudiantes y la labor de reinterpretación y reestructuración que cotidianamente realizan unos y otros inciden probablemente más en la calidad y orientación de la formación efectivamente alcanzada que el conjunto de definiciones que pueda contener un proyecto curricular.

La estructura curricular de la Licenciatura en Ciencias Sociales parte de la identificación de tres dimensiones articuladoras de todos los componentes del currículo: el sujeto, el conocimiento y la sociedad. A través de ellas organizamos -siguiendo los lineamientos del Estatuto Académico vigentes y de la normatividad del Ministerio de Educación Nacional- los ambientes de formación: disciplinar específico, pedagógico, didáctico, investigativo y fundamentos generales.

El desarrollo del proyecto curricular se hará a través *de dos ciclos de formación*: de Fundamentación (6 semestres) y de Profundización (2 semestres). También en el ciclo de profundización el estudiante podrá optar por un conjunto de espacios académicos hasta alcanzar como mínimo 12 créditos de los 24 ofertados. Esta organización también está proyectada para ofrecer mayor flexibilidad en las asignaturas ofertadas a los estudiantes y la posibilidad de fortalecer el proceso de Proyecto Pedagógico y Trabajo de Grado.

En cada uno de estos ciclos se identificaron *Ejes de articulación de Problemas y espacios académicos* los cuales se tematizan y desarrollan en diferentes espacios académicos. Esta estructura implica la disposición de los tiempos (ciclos y semestres) y los espacios académicos (en diferentes modalidades de trabajo y de interacción) atendiendo a las especificidades metodológicas del programa curricular. Estos componentes se expresan en el Plan Estudios, entendido como la organización sistemática e integradora de saberes, prácticas y actividades pertinentes para garantizar la coherencia y la secuencialidad del proceso formativo.

A continuación, explicaremos los distintos componentes de la estructura curricular.

5.1. DIMENSIONES ARTICULADORAS

Desde el punto de vista conceptual este programa curricular fundamenta su plan de estudios desde tres dimensiones articuladoras de las ciencias sociales que permiten el desarrollo de los diversos ejes integradores de problemas a través de espacios académicos orientados a la formación e investigación (en diversas modalidades de trabajo e interacción: cursos, seminarios, talleres y prácticas). Esas dimensiones articuladoras son:

- 1) el sujeto,
- 2) el conocimiento, y
- 3) la sociedad.

Un elemento común de estas tres dimensiones ha sido destacado en diferentes expresiones de la teoría social, a saber, el concepto de acción a través del cual se busca una característica que permita la construcción de concepciones integradoras del mundo social (Habermas, 1999; Parsons, 1984 [1968]; Touraine, 1965 [1969]).

Respecto a la primera de las dimensiones articuladoras cabe establecer la diferencia entre actor, individuo y sujeto. Para Touraine (1965 [1969]) un rasgo distintivo de la era moderna es la transformación de los individuos en sujetos, en la medida en que el reconocimiento de la existencia individual es transformado por la existencia genérica (sujetos humanos). El paso a una concepción en término de acciones y actores implica en esa misma perspectiva

la posibilidad de asumir una intencionalidad creadora en el sujeto para transformar el ámbito social de su existencia. En ese sentido se posibilita hablar de la acción colectiva (movimientos sociales) como fuerza hacedora y transformadora de la historia humana (Touraine, 1992, pp. 242-248) .

Cuando hablamos del sujeto como dimensión articuladora de este proyecto curricular se tienen en cuenta estas precisiones para edificar una concepción de las ciencias sociales en la que los sujetos portadores de racionalidad desarrollan su actividad en varios escenarios o mundos (Habermas, 1999, pp. 122-146). Podríamos referir la acción ubicada en lo que Habermas denomina el mundo objetivo, a la que éste propone denominar como acción teleológica dado que su principal característica es la de utilizar la capacidad cognitiva de los seres humanos para formarse opiniones sobre las cosas existentes y desarrollar intenciones sobre ese estado de cosas con el propósito de plasmar las transformaciones que se deseen. Ese tipo de acción es teleológica por cuanto su permanencia depende de la capacidad de entrar en concordancia con los resultados esperados. En ese orden de ideas la dimensión articuladora *conocimiento* hace referencia a las potencialidades de los seres humanos para conocer el mundo objetivo gracias a la utilización de sus estructuras cognitivas, así como a la posibilidad de crear intenciones en torno a lo que puede ser su desempeño en ese mundo, elemento indispensable para guiar la acción colectiva y para modificar o transformar el entorno.

En cuanto al mundo social, este podría caracterizarse como la esfera de la actividad humana en la que prima la existencia de normas para el comportamiento. Esta es la esfera de la realidad en donde los sujetos encuentran las normas de convivencia que se supone son válidas para todos los asociados, esto es, que se trata de normas legítimas de convivencia. Es en esta dimensión donde el sujeto adquiere la competencia para asumir diferentes roles, aspecto que tiene una gran trascendencia en el marco de la enseñanza de las ciencias sociales por cuanto la reconstrucción y presentación del mundo objetivo en sus dimensiones temporales, espaciales, económicas, políticas, sociales y culturales sirve de sustrato para edificar los roles con los que nos movemos en nuestra vida colectiva.

En esta dimensión del mundo social aparece con toda su complejidad e importancia el desarrollo de las competencias cognitivas que forman el juicio moral, lo que según Habermas (1999) constituye la ontogénesis humana a través de la cual el sujeto se dota de unas condiciones para su experiencia.

Una conceptualización de este tipo sobre las dimensiones articuladoras de nuestro programa permite elaborar argumentaciones en torno a dos aspectos vitales:

- 1) la reflexión pedagógica y
- 2) los fundamentos del conocimiento en las ciencias sociales.

En cuanto al primer tópico cabe señalar que la teoría de la acción comunicativa propone como elemento característico de la acción humana el uso de las convenciones y juegos lingüísticos como instrumento para la construcción de la subjetividad y, sobre todo, de la intersubjetividad. Desde ese punto de vista cabe recordar que la relación educativa prototípica pone en relación a dos actores (educador y educando) por medio de la transmisión de conocimiento y la formación de valores, por la intermediación de un patrimonio lingüístico común que sirve de horizonte para los intercambios sociales.

La posibilidad de dar un sentido crítico a esa labor de interpretación necesariamente debe contar con la posibilidad de trabajar en la labor de entendimiento y de construcción de proyectos de vida en el mundo social y en el mundo objetivo.

En el segundo caso, la acción comunicativa pone de presente que en la construcción de conocimiento en las ciencias sociales siempre subyace una determinada forma de concebir las acciones humanas. En otras palabras, que la interpretación o la explicación que haga un observador (investigador) a propósito de un conjunto de acciones humanas, depende de la manera como conciba la racionalidad de esas acciones. En ese contexto se pueden ubicar entonces las discusiones metodológicas sobre la primacía de los métodos y técnicas denominados objetivos que desde una determinada concepción de la ciencia (positivismo) ha dado lugar a una profusión de instrumentos de medición cuantitativa muy sofisticados, pero de poco alcance interpretativo; también se posibilita el examen de los métodos comprensivos y etnometodológicos que privilegian la racionalidad comunicativa de la acción humana. En síntesis, se trata de vincular nuestra concepción de racionalidad de las acciones humanas con la manera como la interpretan los observadores especializados y la manera como se construye y se difunden modelos de interpretación de la realidad (teorías).

5.2. AMBIENTES QUE INTEGRAN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS EN CIENCIAS SOCIALES

Teniendo en cuenta la resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, el Estatuto Académico de la Universidad (Acuerdo 010 de 2018), el modelo de formación consolidado por el Departamento, el programa de la Licenciatura en Ciencias Sociales organizará las actividades académicas en torno a los siguientes ambientes, que se expresan de manera transversal en la propuesta curricular.

a. Disciplinar Específico

Este ambiente está relacionado con la resolución 18583 de 2017 como componente de saberes específico y disciplinares. Comprende las siguientes competencias:

El educador debe consolidar un dominio de los saberes y conocimientos actualizados de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o el área en que se desempeñará como licenciado. Adicionalmente, debe estar en capacidad de investigar, innovar y profundizar de forma autónoma en el conocimiento de dichos fundamentos, lo cual involucra:

- a) Apropiar la trayectoria histórica y los fundamentos epistemológicos del campo disciplinar y/o de los saberes específicos que estructuran el programa de formación.*
- b) Dominar los referentes y formas de investigar del campo disciplinar o profesional.*
- c) Desarrollar actitudes y disposiciones frente al trabajo académico y la formación permanente.*

En suma, comprende el conjunto de temas y problemas alrededor de los núcleos propios de las ciencias sociales, de los saberes interdisciplinarios y afines, con miras a posibilitar una permanente construcción teórica conceptual, metodológica y actitudinal frente a las

disciplinas. Considera los recientes avances teóricos y metodológicos que abren las perspectivas hacia la redefinición de campos de conocimiento, el replanteamiento de fronteras disciplinares y el diálogo interdisciplinar.

b. Pedagógico y didáctico

Según la resolución 18583 de 2017, este componente aparece enunciado de la siguiente manera:

Hace referencia a la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes para la formación integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. Forman parte de este componente:

- a) El dominio de las tradiciones y tendencias pedagógicas y didácticas.*
- b) La comprensión del contexto y de las características físicas, intelectuales y socioculturales de los estudiantes a partir del reconocimiento de las particularidades de los sujetos y de los contextos que hacen posible establecer lo que se debe y puede enseñar.*
- c) La apropiación de los referentes fundamentales de las Ciencias de la Educación y sus implicaciones cognitivas, sociales, éticas, estéticas y políticas para los procesos formativo.*
- d) La capacidad para reconocer el valor formativo de los conceptos y teorías que enseña, así como la capacidad de distinguir las implicaciones de trasladar de un ámbito disciplinar a un contexto escolar y educativo los conceptos y las teorías de la disciplina o saberes que enseña.*
- e) La creación de condiciones para propiciar tanto la voluntad como deseo de saber en sus estudiantes.*
- f) La idoneidad para evaluar, la cual se refiere a la capacidad del licenciado para comprender, reflexionar, hacer seguimiento y tomar decisiones sobre los procesos de formación, con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y plantear acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo.*
- g) La evaluación en la formación pedagógica, que implica contemplar diferentes referentes conceptuales, alternativas y modalidades de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, y coevaluación). Además, deberá propiciarse la evaluación formativa que genere transformaciones en los sujetos y en las prácticas educativas.*
- h) La vinculación de la práctica educativa con el reconocimiento de la institución educativa como centro de desarrollo social y cultural.*

Comprende la organización de espacios académicos para la discusión y reflexión de distintos problemas de la educación, la pedagogía y la didáctica en torno a núcleos básicos y comunes del saber pedagógicos que permitan un análisis histórico, epistemológico y social de la educación y su estudio en relación con la organización, la problemática y el desarrollo de la educación colombiana. Dentro de este ambiente y en relación con el Investigativo, está inmerso el Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa.

c. Investigativo

Este ambiente no aparece enunciado como componente en la resolución 18583 de 2017. Sin embargo, la formación investigativa hace parte de los propósitos de formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales y guarda equivalencia con los ambientes enunciados

atrás. Comprende el campo de formación que proporciona los fundamentos teóricos y prácticos en la comprensión y aplicación científica del conocimiento, permitiendo una reflexión constante sobre la emergencia de distintos paradigmas epistemológicos, en estrecha relación con la caracterización de enfoques, métodos y técnicas para el estudio de las ciencias sociales que debe redundar en el desarrollo de habilidades en el campo de la investigación social y educativa.

d. Fundamentos generales

Según la resolución 18583 de 2017, “en este componente incluyen los sentidos generales que constituyen una comunidad académica, hecho que supone el manejo de la lectura, la escritura, la argumentación, la investigación, el manejo de una lengua extranjera o una segunda lengua, así como capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, formación en ciudadanía y apropiación y uso pedagógico de las TIC”. Este ambiente definido por la Licenciatura en Ciencias Sociales cuenta con algunos espacios académicos que de manera explícita abordan aspectos como la lengua extranjera y la formación en estadística e informática aplicada a las Ciencias Sociales. Sin embargo, es un ambiente que es concebido como transversal al proceso de formación porque muchas de las habilidades mencionadas en la resolución 18583, son construidas a través de las metodologías diseñadas en cada una de las asignaturas que configuran el plan de estudios del programa. Por ejemplo, la argumentación hace parte de los procedimientos para exponer los saberes o conocimientos sociales durante el desarrollo de la licenciatura y que muchas veces tiene su máxima expresión en la presentación del Trabajo de Grado.

Estos ambientes plantean situaciones de manejo significativo y uso potencial de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación en el campo de la educación, proporcionando elementos básicos que interrelacionen el razonamiento cuantitativo y cualitativo en procesos de captura, tratamiento, análisis y sistematización de información proveniente de distintas fuentes. El desarrollo de las habilidades enunciadas hace parte de los propósitos de formación que aparecen en los espacios académicos que estructuran el programa curricular.

Estos ambientes de formación se desarrollarán en los Ciclos de Fundamentación y de Profundización a través de la identificación de ejes de articulación de problemas y de espacios académicos.

5.3. CICLOS DE FORMACIÓN

El plan de estudios de este programa curricular está organizado en dos ciclos, considerados como dos momentos articulados y secuenciales del proceso formativo de los licenciados, a saber: el Ciclo de fundamentación que comprende seis semestres y el Ciclo de Profundización con dos semestres.

Estos ciclos han sido concebidos genéricamente de la siguiente manera:

a. De Fundamentación: Ciclo de tránsito entre la formación previa de los estudiantes y su vinculación a los procesos académicos propuestos por cada uno de los proyectos curriculares y demás actividades dispuestas por la Universidad. Durante este ciclo se

proporcionará a los estudiantes los fundamentos conceptuales, epistemológicos, metodológicos, actitudinales y valorativos básicos que les permitan: desarrollar actitudes y competencias para aprender a aprender, generando procesos de autoaprendizaje y de trabajo en equipo; desarrollar actitudes y competencias investigativas a través de una relación teórica práctica presente en todos los espacios académicos; comprender la naturaleza del conocimiento social y pedagógico teniendo la posibilidad de estar en contacto con diversidad de teorías y enfoques orientados para que ellos mismos tomen posiciones argumentadas y conformen su propia visión comprender los procesos de construcción de conocimiento, así como sus formas de difusión y socialización; desarrollar competencias cognoscitivas, comunicativas y significativas para su desempeño como educadores.

b. De Profundización: Ciclo de concreción de la formación profesional docente y comprende el conjunto de actividades académicas desarrolladas en torno a un ámbito particular de las ciencias sociales, teniendo en cuenta los avances actuales de la producción de conocimiento y su relación con el conocimiento escolar. Durante este ciclo se espera:

- Adelantar la reflexión y análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en relación con los contextos sociales y culturales donde el estudiante realizará su acción educativa;
- Diseñar, implementar, sistematizar y evaluar un proyecto pedagógico, que articule la práctica y la investigación, en alguno de los ámbitos previstos para el efecto y adscrito a alguna de las líneas o proyectos de investigación establecidos;
- Comprender las especificidades profesionales, culturales éticas y de actuación social de los educadores.

5.3.1 CICLO DE FUNDAMENTACIÓN

El ciclo de fundamentación propone:

- Involucrar al estudiante en el análisis de las problemáticas actuales de las ciencias sociales abordando las teorías y enfoques, los métodos de investigación a través del estudio de casos. Este enfoque permite integrar los aspectos teóricos y prácticos de tal manera que posibilite al estudiante comprenderlos y aplicarlos en el análisis de una realidad social, geográfica, histórica, educativa y pedagógica desde una perspectiva investigativa.
- Permitir que el estudiante se forme en los aspectos fundamentales, indispensables para desempeñarse como docente en diversos ámbitos educativos.
- La formación en el ámbito educativo se refiere tanto a la información sobre los aspectos generales de los ambientes a nivel global, regional y nacional como a la formación desde el punto de vista afectivo, axiológico, actitudinal, pedagógico y de identidad profesional.

Objetivos del Ciclo de Fundamentación

El estudiante de la Licenciatura en Ciencias Sociales, al finalizar el ciclo de fundamentación, en el sexto semestre estará en capacidad de:

- Discernir sobre el objeto de estudio, las metodologías de investigación, los enfoques epistemológicos y la importancia de cada uno de los componentes que integran el plan de estudios.
- Transformar el concepto de cada una de las áreas de conocimiento al valorar las diferencias entre la formación recibida en la educación básica y media y lo estudiado y apropiado en la universidad.
- Identificar las estructuras cognoscitivas necesarias para abordar el conocimiento de la realidad social y modificar los comportamientos de estudio de manera que posibilite procesos de autoaprendizaje, la construcción de conocimientos y la participación en trabajos de grupo.
- Identificar la importancia de la profesión de educador y el influyente papel que se tiene en la orientación y en la formación de comunidades educativas y sociales.

Descripción del Ciclo de Fundamentación

En este ciclo se realizará una apropiación básica de las ciencias sociales, teniendo en cuenta que se trata de un conjunto de disciplinas y de saberes de gran complejidad, heterogeneidad y dinamicidad, características éstas que hacen recomendable un esfuerzo de síntesis con el que se pueda introducir a los estudiantes en las diversas disciplinas de éste campo de conocimiento, para conocer sus principales preguntas, temáticas, teorías, métodos y técnicas de investigación.

Una preocupación permanente de este ciclo será examinar cómo estas disciplinas y saberes se apropian, adecúan y desarrollan en las condiciones colombianas, en particular durante las últimas décadas, y para comprender las formas como éstas establecen vínculos y relaciones académicas con la producción internacional.

De esta manera el estudio de las ciencias sociales no puede adoptar exclusivamente la perspectiva disciplinar que lo conduciría a privilegiar alguna o algunas de ellas en forma particular y restrictiva, sino que se adopta como criterio explícito la perspectiva interdisciplinaria. Esa perspectiva se hace aún más indispensable al pasar a los siguientes semestres del ciclo de fundamentación porque allí se aborda el tratamiento de problemas y temáticas que han sido desarrolladas conjuntamente por diversas disciplinas sociales.

El ambiente Disciplinar Específico incluye el desarrollo de temas problema definidos por el colectivo de profesores que permiten la identificación y la consolidación de las propuestas de estudio que los grupos de investigación presentan como opciones de formación en el ciclo de profundización.

En el ambiente Investigativo se proponen contenidos y situaciones de aprendizaje que permiten fundamentar sobre las formas como se lleva a cabo la construcción de conocimiento en las Ciencias Sociales y se le dedica un lugar privilegiado a la manera como se han utilizado esas estrategias de investigación en el ámbito de la investigación educativa.

En el ambiente Pedagógico y Didáctico se proponen situaciones de aprendizaje en los que se reflexiona sobre la estructura y organización de los sistemas educativos; sobre las dimensiones histórica y epistemológica de la educación y la pedagogía; se estudia el desarrollo de las facultades cognitivas de los seres humanos, concediendo especial atención a la construcción de las categorías referidas a la formación de los seres humanos y a sus

posibilidades de aprendizaje (educabilidad); también se analizará la importancia de los medios de comunicación de masas en la formación de imágenes e interpretaciones sobre las sociedades contemporáneas, se examinarán los modelos curriculares y las propuestas pedagógicas y didácticas, específicas para la enseñanza de las ciencias sociales; y se analizan los problemas de la educación colombiana, con especial interés en lo relacionado con nuestro campo de formación.

Con el propósito de avanzar hacia la formación integral de nuestros estudiantes este proyecto curricular concede importancia al ambiente de Fundamentos Generales, habida cuenta que se trata de un requisito indispensable para lograr el desarrollo de habilidades y destrezas básicas y asociadas el desarrollo óptimo de su función social como docentes. En ese sentido consideramos que además de las situaciones de aprendizaje que se propongan en este ambiente, el desarrollo de estas competencias debe contribuir a la una mejor comprensión de los lenguajes especializados de las ciencias sociales, hablar coherentemente al interior de un campo del conocimiento, leer comprensivamente textos especializados, y escribir en forma coherente y pertinente sus propios textos, deben ser preocupaciones de todos los profesores en cada una de las situaciones de aprendizaje a lo largo de todo el proceso formativo.

De manera complementaria aparece la preocupación por comprender la forma como los lenguajes, medios e instrumentos de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se relacionan con la construcción y la difusión de conocimiento en general y de las ciencias sociales en particular. Se trata de hacer un uso apropiado, creativo y crítico de estas nuevas tecnologías en el ámbito educativo.

Igualmente, se propone una reflexión en torno a las implicaciones éticas del ejercicio profesional del licenciado en formación, tomando en consideración aspectos específicos de la situación y los problemas actuales del sistema educativo colombiano, así como las perspectivas de acción educativa que se ofrecen desde los diversos proyectos de investigación que guiarán la elaboración del proyecto pedagógico de cada estudiante. Quiere esto decir que la reflexión deontológica sobre la actividad educativa tiene como elemento indispensable la vinculación con realidades educativas específicas en las cuales actuará el egresado.

Para la formación estética el programa propone a sus estudiantes cursos electivos donde podrán desarrollar capacidades y reflexiones en torno a la educación y la cultura artística. Por último, la formación en lengua extranjera se hará en el marco general que defina el Consejo Académico para lograr los objetivos de la Resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional.

El ciclo de fundamentación culmina en el sexto semestre y será requisito indispensable para acceder al siguiente ciclo donde podrán optar por profundizar en el conocimiento específico de la disciplina histórica o geográfica y continuar con la implementación del Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa. Para ello, el estudiante debe haber cumplido con los créditos asignados a los espacios académicos, en las diferentes modalidades de trabajo previstas.

5.3.2 CICLO DE PROFUNDIZACIÓN

Objetivos en el Ciclo de Profundización

- Valorar las ciencias sociales como disciplinas que aportan al desarrollo del pensamiento crítico, al análisis y transformación de la sociedad.
- Identificar y valorar el aporte de las disciplinas específicas en la formación escolar y determinar su enseñanza de acuerdo con las características de los niños y de los adolescentes, por medio de un trabajo de investigación pedagógico y didáctico.
- Precisar los conceptos básicos, las teorías y los métodos de los saberes específicos al abordar problemas sociales relevantes.
- Formar un pensamiento crítico que se manifieste en la sensibilidad, el criterio, el entendimiento y la razón, para lograr ser un maestro que tome decisiones sobre lo que va a enseñar y deje de ser un repetidor de contenidos sin capacidad de discernimiento.
- Adquirir habilidades para abordar el análisis de los procesos sociales en sus distintas dimensiones y complejidad, para plantear hipótesis en situaciones cotidianas y posibles soluciones que guíen la orientación de otros seres humanos que dependen para su formación de los adultos.
- Aplicar las Competencias comunicativas escucha, habla, lectura y escritura; para ampliar los conocimientos, para formar y manifestar actitudes de respeto a los demás y al medio en el que vive, para valorar a los demás miembros de la sociedad como posibilidades de aprendizaje y de crecimiento personal.
- Desarrollar actitudes y competencias para aprender a enseñar teniendo en cuenta las condiciones de educabilidad de los alumnos.
- Desarrollar actitudes y competencias investigativas en contextos escolares específicos, mediante la realización de un proyecto pedagógico que integre la práctica y la investigación.

Descripción del ciclo de profundización

Para la puesta en ejecución de este ciclo será requisito indispensable la consolidación del trabajo de investigación de los grupos de profesores del programa curricular, quienes ofrecerán líneas de investigación que permitan a los estudiantes la elaboración y el desarrollo de proyectos pedagógicos específicos con alguna comunidad educativa. Actualmente el programa cuenta con cinco líneas de investigación.

Los criterios de integración y de interdisciplinariedad se hacen más evidentes en este ciclo puesto que se vinculan de manera indisoluble los componentes de formación disciplinar, investigativo y pedagógico y didáctico.

Se entiende por investigación el conjunto de actividades conducentes a obtener avances del conocimiento humano en cualquier campo o temática, con resultados legitimados mediante un reconocimiento social. Debe explicitarse que la investigación en el plan de estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales tiene el mismo significado que le asigna el Consejo Nacional de Acreditación, en cuanto es reflexión sistemática con base en la vinculación existente entre teoría y práctica y es una estrategia pedagógica que posibilita la formación de educadores en los ámbitos cognoscitivo, conceptual y procedimental y en los aspectos actitudinales y Valorativos.

La integración de la teoría y la práctica es una prioridad para formar un docente

investigador en el campo específico de la enseñanza de las ciencias sociales, que sea capaz de orientar procesos educativos en el aula o en la comunidad con el fin de valorar, recrear y transformar el conocimiento social y cultural en los niveles local, regional, nacional y global, adecuándolo a las características del currículo escolar y a las necesidades formativas de los alumnos.

El proyecto pedagógico que debe realizar cada estudiante integrará la formación en la práctica específica y la investigación formativa. Se trata entonces de una investigación sobre su propia práctica como docente en formación en contextos educativos concretos y con sujetos reales.

Es importante reiterar que a partir de séptimo semestre, los estudiantes podrán optar por profundizar en las disciplinas específicas del programa: historia y geografía que implementan el proceso de formación de los licenciados, luego del ciclo de fundamentación (ver sección 5.8).

5.4. EJES DE ARTICULACIÓN DE PROBLEMAS Y ESPACIOS ACADÉMICOS

Bajo estos criterios nos proponemos considerar los ejes de articulación a partir de los cuales estructuramos el plan de estudios y las actividades para el desarrollo académico de la Licenciatura en Ciencias Sociales. Concebimos los ejes de articulación como espacios de reflexión, de discusión y de trabajo académico donde confluyen profesores y estudiantes, problemas y contenidos, disciplinas, saberes y prácticas. El sentido fundamental se orienta a hallar vínculos entre los diversos espacios académicos ofertados por la Licenciatura, y por su naturaleza, una asignatura podrá estar articulado con varios ejes.

Los espacios académicos se han concebido como unidades de trabajo diseñadas para la construcción y validación colectiva de conocimientos, como también para el mejoramiento de competencias y actitudes en torno a lo científico, lo político, lo ético, lo pedagógico y lo didáctico, desde una perspectiva histórica y epistemológica. Se constituyen, en sus modalidades: los cursos, talleres, seminarios, la Práctica Pedagógica Investigativa y el Trabajo de Grado. La transformación en los espacios académicos que proponemos en esta versión del plan de estudios obedece a un proceso de debate al interior de los diferentes equipos integrales de docencia –en los cuales confluyen diversas visiones disciplinares y pedagógicas–, sobre cuál es el sentido de la formación de profesores de ciencias sociales.

Tomando como punto de partida los ambientes que integran la formación de Licenciados en Ciencias Sociales (fundamentos generales, disciplinar específico, pedagógico y didáctico e Investigativo), se han planteado los siguientes ejes de articulación de problemas y espacios académicos:

- **Tiempo, Espacio y Sociedad.** Con fundamento en el desarrollo de las ciencias sociales contemporáneas, se reconoce que el conocimiento no se construye desde parcelas analíticas independientes, sino que existe integralidad en la forma de entender los procesos sociales. Por ello, no se entiende el tiempo, el espacio y la sociedad como esferas aisladas, sino como escenarios de sentido que solo en su conjunción cobran relevancia.

- Construcción, Enseñanza y Aprendizaje del Conocimiento Social. Con base en el horizonte de acción de la formación de licenciados en ciencias sociales, es indispensable reconocer que existen diversos mecanismos y recursos de socialización; de allí que los procesos de enseñanza y aprendizaje no se asuman como objetos sociales terminados. Se procuran entender el conocimiento social como un proceso dialógico y activo en el cual intervienen diversos actores e intereses.
- Pensamiento lógico, aptitudes comunicativas y tecnologías de la información. Es fundamental en el proceso de formación de licenciados el desarrollo de habilidades comunicativas que no se restrinjan a los recursos de socialización tradicionales. En este sentido, las tecnologías de la información y comunicación representan, más que herramientas, un campo amplio de saber que puede y debe ser integrado a la estructura de pensamiento de los maestros en formación.
- Formación del sujeto social. Dado que el sujeto social se encuentra vinculado con un amplio espectro de escenarios de socialización –y por tanto de aprendizaje–, la formación de licenciados en ciencias sociales parte del reconocimiento de que en múltiples espacios académicos y escenarios de trabajo es posible reflexionar sobre la acción social del proceso educativo.

De la anterior síntesis se deriva una estructura curricular en la cual los espacios académicos se encuentran relacionados con varios Ejes de Articulación y Problemas, que buscan integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales.

Por otra parte, si bien se busca un carácter de progresión temática y problémica a la hora de cursar los espacios académicos, la presente propuesta de plan de estudios no contempla la necesidad de prerrequisitos. Con ello, se pretende estructurar una malla curricular flexible que atienda a los tiempos del proceso de aprendizaje de los estudiantes de la Licenciatura. Ahora bien, salvo en el caso de los espacios académicos relacionados con la Práctica Pedagógica e Investigativa y Trabajo de Grado, el Departamento definirá el criterio que deberá cumplir el estudiante para poder registrarlos.

En concordancia con el Acuerdo 010 de 2018 del Consejo Superior, Estatuto Académico, el programa define tres tipos de espacios académicos (artículo 9) definidos y distribuidos de la siguiente manera:

- a) **Obligatorios:** *aquellos que definen la formación fundamental y específica del estudiante para optar al título profesional del programa en que está matriculado.* Por su fin, corresponden al mayor número de créditos del programa: 112 créditos obligatorios.

ESPACIOS ACADÉMICOS						
SEMESTRES	I	Introducción a las ciencias sociales	Taller de historia	Taller de geografía	Sistema educativo colombiano	Socialización educativa
	II	Fundamentos de economía	Historia de las sociedades originarias	Geografía física	Historia y epistem. De la pedagogía	Epistemología y teoría social
	III	Historia de las sociedades medievales	Geografía de la población	Corrientes pedagógicas. Contemporáneas.	Didáctica de las ciencias sociales	Enf. Y métodos de inv. Soc.

IV	Historia de las sociedades modernas	Geografía rural	Didáctica de la historia	Didáctica de la geografía	Investigación edu. Y pedagógica
V	Memoria y territorio	Historia de las sociedades contemporáneas	Geografía urbana	Currículo y evaluación	Proyecto pedagógico I
VI	Historia de Colombia	Geografía de Colombia	Ética y docencia	Proyecto pedagógico II	Estadística e informática aplicada a las c.s.
VI I	Proyecto pedagógico III	Trabajo de grado I			
VI II	Proyecto Pedagógico IV	Trabajo de grado II			

b) Electivos: *aquellos que el estudiante selecciona de una oferta estructurada por las unidades académicas o en el marco de convenios interinstitucionales, de acuerdo con sus intereses y necesidades de formación.*

Los estudiantes podrán registrar como espacios académicos electivos los que se ofrezcan en cualquier programa de la Universidad (previa inscripción, disponibilidad de cupos y de horarios). Teniendo en cuenta el parágrafo 2 del artículo 9 del Acuerdo 010 de 2018 del Consejo Superior, Estatuto Académico, el estudiante debe cursar por lo menos un espacio académico ofertado para todos los programas de la Universidad. Del total de 8 créditos que como mínimo debe tomar el estudiante como requisito de grado, cuatro deben ser espacios académicos electivos ofertados por la Licenciatura en Ciencias Sociales.

c) Optativos: *aquellos elegidos por el estudiante de la oferta de líneas o énfasis del programa de pregrado al que pertenece.*

El programa ha diseñado una propuesta encaminada al fortalecimiento de la formación investigativa y disciplinar con el diseño de ocho espacios académicos (24 créditos) de carácter optativo. Del total de créditos, el estudiante deberá tomar como mínimo 12 créditos optativos. Los espacios académicos son:

- Historia de América.
- Teorías y Métodos de Investigación en Historia.
- Cartografía y SIG.
- Teorías y Métodos de Investigación en Geografía.
- Historia Contemporánea de Colombia.
- Problemas Actuales del Mundo.
- Geografía Política.
- Estudios Ambientales.

5.5. EL PROYECTO PEDAGÓGICO

Proyecto Pedagógico es uno de los principales componentes académicos de la Licenciatura, que pretende construir saber pedagógico y disciplinar a partir de su problematización en diferentes temporalidades, contextos y sujetos. En ese sentido, el proyecto pedagógico comprende todos aquellos escenarios que posibilitan procesos de formación en las prácticas

de la enseñanza de las ciencias sociales. Este proceso inicia a partir de los primeros semestres como parte de los espacios académicos que integran el ambiente Pedagógico y Didáctico. En el primer semestre se realiza un acercamiento a los contextos escolares, en todas sus dimensiones y se profundiza en las políticas educativas, en los seminarios de Sistema Educativo Colombiano y Socialización Educativa. En el segundo semestre se abordan las discusiones históricas y epistemológicas del campo del saber pedagógico, en el seminario Historia y Epistemología de la Pedagogía. En tercero y cuarto semestre se profundiza en las didácticas específicas de las ciencias sociales, que aportan a caracterizar las disciplinas sociales escolares y sus tendencias en las prácticas de enseñanza; además se articulan estas reflexiones en los seminarios de Investigación Educativa y Pedagógica y de Currículo y Evaluación.

En concordancia con lo anterior, el proyecto pedagógico en la Licenciatura en Ciencias Sociales ha asumido diferentes formas de pensar y hacer que se relacionan con problemas sociales, pedagógicos y educativos relevantes y de cara a la realidad nacional, formalizados en cinco líneas cuyo énfasis formativo es la investigación.

5.5.1 Líneas de proyecto pedagógico y la investigación formativa

El desarrollo de los proyectos pedagógicos en la Licenciatura tiene soporte académico en cinco campos de producción teórica, denominados “Líneas de Proyecto Pedagógico”, que a la vez se constituyen en las líneas de investigación que otorgan al programa parte de su identidad:

Línea de énfasis en Educación Geográfica

Conformada desde 2002, la línea de Investigación Educación Geográfica (antes Didáctica del Medio Urbano), busca que los docentes en formación desarrollen capacidades y habilidades que les permitan construir conocimiento pedagógico y didáctico, para comprender las relaciones espaciales y sociales que se presentan en la ciudad, escenario donde se desarrolla la vida de cada uno de los maestros y estudiantes.

Dentro de la línea de Educación Geográfica se espera tener un radio de acción más amplio ya que si se parte del concepto de educación se incluye en ella: la formación, la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo, estrategias de cada una de ellas, evaluación de actitudes, conocimientos y habilidades en el proceso de formación de estudiantes de educación básica, según edad y características sociales, afectivas, cognoscitivas, procedimentales.

Es positivo renovar, dar prioridad a lo educativo y a lo geográfico en la formación de los futuros docentes ya que se detecta, en las últimas promociones, un mayor énfasis en la formación disciplinar cada vez más alejada de la reflexión educativa y la realidad escolar.

Con las nuevas tendencias constitucionales y educativas se debe educar a los docentes con capacidad para asumir la formación de personas con concepción de inclusividad (de género, de etnias, de culturas, de capacidades diferenciales), de ciudadanía cosmopolita, de actitudes democráticas que permitan pasar de la teoría a la acción especialmente cuando se

tiene la expectativa de lograr una sociedad en paz, en la que el respeto a posturas, actitudes, formas de ser y de pensar diferentes sea lo importante.

Investigación y enseñanza de la historia

La línea de proyecto pedagógico Investigación y enseñanza de la historia se conformó desde 2010, ha definido los siguientes propósitos: aportar al campo de la Enseñanza de la Historia, mediante la elaboración y desarrollo de propuestas pedagógicas en las instituciones escolares y organizaciones sociales; a partir de la investigación de problemáticas históricas y del diálogo con los diferentes enfoques historiográficos y los estudios sociales, contribuir con la construcción reflexiva del conocimiento histórico y a su despliegue pedagógico y estudiar procesos de organización, agremiación, sindicalización y resistencia con los actores sociales y realizar conjuntamente propuestas pedagógicas que permitan su fortalecimiento y consolidación.

Formación Política y Reconstrucción de la Memoria Social

La línea de investigación y práctica pedagógica Formación política y memoria social, de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales fue creada en el año 2004 con el propósito de relacionar la investigación y la práctica pedagógica en la formación profesional de docentes de la licenciatura. Fundamentados en las categorías de formación política y memoria social, la línea ha conducido sus actividades en la producción de propuestas educativas para ser desarrolladas en escenarios escolares o en espacios organizativos, cuyo eje fundamental de análisis involucre procesos de reelaboración de la memoria social, tanto de los espacios a los que se vinculan los estudiantes, como de las memorias marginales que han sido excluidas de la enseñanza de las ciencias sociales.

Los trabajos adelantados en la línea han desarrollado análisis sobre el conflicto armado colombiano, organizaciones y movimientos sociales y sus acciones colectivas, prácticas de conmemoración y olvido de procesos históricos con fuerte incidencia en el presente y las relaciones entre subjetividad y escuela mediante la documentación de procesos de memoria, desde los cuales se han naturalizado formas de subordinación o prácticas de exclusión. En los dos últimos años la línea ha adoptado el enfoque de enseñanza de la historia reciente, reconociendo su trayectoria en América Latina y su pertinencia para abordar el caso colombiano.

De acuerdo con la perspectiva de la línea:

Profesores y estudiantes que participamos en la línea de Formación política y memoria social hemos logrado influir en los escenarios de práctica mediante la reelaboración de las relaciones entre pasado, presente y futuro en la configuración subjetiva de los estudiantes que han participado del proceso de la línea. La incidencia ha sido importante, en la medida que se han aportado a los espacios de práctica propuestas pedagógicas y metodológicas para trabajar las memorias en escenarios escolares y espacios organizacionales. Lo anterior con la perspectiva de restituir los

sentidos del pasado a través de procesos de elaboración y reelaboración de la memoria social.

Además de la producción derivada de los proyectos de trabajo de grado. El trabajo académico derivado de la línea, también ha aportado de manera significativa al curso Memoria y territorio, que hace parte del plan de estudio de la LCS.

Interculturalidad, Educación y Territorio

La Línea “Interculturalidad, Educación y Territorio” del Departamento de Ciencias Sociales nace en el año 2007 a partir de las inquietudes conceptuales y experienciales de algunos docentes y estudiantes del departamento. Para la línea es de vital importancia el proceso formativo de los estudiantes en cuatro campos: 1) el estudio crítico del territorio y la interculturalidad, como categorías de análisis en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales, 2) el diseño y desarrollo de proyectos educativos e investigativos, en los cuales los sujetos y las comunidades reflexionen colectivamente los desafíos presentes en la educación intercultural, la educación propia, la educación popular y las pedagogías críticas c) los proyectos que involucren procesos educativos que reflexionen desde la perspectiva pedagógica, social, política y epistemológica, y d) las propuestas educativas en las cuales el territorio es estudiado como estructura de poder y espacio de construcción social.

Con el proceso formativo propuesto se busca el reconocimiento de las especificidades de los procesos educativos en las comunidades, la identidad cultural de las poblaciones, las realidades de los estudiantes o de las comunidades, y de sus procesos de organización interna. Por estas razones las reflexiones pedagógicas y disciplinares buscan una práctica pedagógica no instrumentalizada, sino como constructora de saber.

Investigación en Geografía

La línea de investigación en geografía se creó en el 2015, tiene origen en el interés común de un grupo de profesores para fomentar un espacio de reflexión y estudio permanente sobre la geografía en particular y las ciencias sociales en general.

Desde nuestras potencialidades, busca contribuir a la formación de maestros en Colombia y al avance de la investigación sobre temáticas que permitan articular los procesos espaciales con las transformaciones en distintas escalas y niveles de la realidad social. También es una respuesta a las demandas de los estudiantes por generar conocimiento geográfico desde la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales (Lebecs), que permitan responder cuestiones consideradas propias de la disciplina y que aportan al campo educativo donde despliegan parte de sus saberes o en la continuación de investigaciones donde el espacio, el territorio, el lugar, etc., son pilares en su formación.

Igualmente, el crecimiento cualitativo y cuantitativo de la Lebecs, hacen que este tipo de propuestas encuentren eco en quienes quieren desarrollar trabajos de grado con un énfasis en la geografía en relación con el vasto campo de la educación. La propuesta de la línea dentro de la Lebecs, surge como iniciativa interdisciplinar acogiendo ideas, experiencias y perspectivas desde la Geografía, la investigación y la educación; desde estos tres frentes pretende generar un espacio de reflexión y conocimiento pertinente con la realidad social colombiana, para así generar respuestas y aportes, en la vía de una sociedad con sujetos que

respetan la diversidad de expresiones, de subjetividades pero que cuestionan la injusticia espacial, la diferencial forma de acceder a los derechos colectivos en dirección de una sociedad plural y democrática. Por llevar 1 año de existencia, aún no cuenta con proyectos pedagógicos culminados.

El resultado de los proyectos pedagógicos y las investigaciones adelantadas en relación con la formación de los estudiantes escolares o de los miembros de las comunidades con los aspectos que se mencionan a continuación: (UPN, Departamento de Ciencias Sociales, 2011, p. 38):

- Reelaboración de la memoria social de la historia reciente del país, mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos que incluyen problemáticas relacionadas con el conflicto armado, los derechos humanos, la participación política de grupos minoritarios o marginados, el narcotráfico y las formas y mecanismos de discriminación.
- Sistematización y socialización de experiencias organizativas y comunitarias urbanas y rurales, con quienes se desarrollan conjuntamente procesos de formación política.
- Elaboración de propuestas de tipo transversal relacionadas con la democracia, la ciudadanía y los valores en el contexto de las instituciones escolares
- Desarrollo de habilidades en el aprendizaje de la geografía, mediante el diseño de proyectos pedagógicos en los que la ciudad sea central en los conceptos geográficos
- Comprensión de las realidades interculturales, territoriales y de identidad de las comunidades barriales, indígenas y afrocolombianos en distintas regiones del país
- Análisis y comprensión de las realidades históricas y actuales del país, de América Latina y del mundo y estructuración de proyectos pedagógicos que apunten a su cabal enseñanza.

5.5.2. Organización y escenarios de formación del Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa

El Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa inicia en quinto semestre de la Licenciatura, y está relacionado con el desarrollo del trabajo de grado en los dos últimos semestres, tal y como se presenta en la tabla 7.

Tabla 7. Organización del proyecto pedagógico en el plan de estudios

PROYECTO PEDAGÓGICO (PP)	TRABAJO DE GRADO	SEMESTRE CORRESPONDIENTE
I		QUINTO
II		SEXTO
III	I	SÉPTIMO
IV	II	OCTAVO

En el cuadro anterior se señala que los estudiantes deben cursar cuatro semestres de Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa que están articulados a la práctica pedagógica que inicia en primer semestre de manera progresiva. Es decir, la práctica pedagógica como formación integral de los licenciados finaliza con el desarrollo del Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa. En el primer nivel los estudiantes se dedican a la formulación de la propuesta investigativa, a partir de primeros acercamientos a los escenarios de práctica que resultan problematizados de acuerdo a los intereses de los estudiantes y de las reflexiones centrales de cada línea; también se construyen estados del arte y apropiaciones conceptuales.

En el segundo nivel, una vez problematizado el escenario de práctica, los estudiantes inician el diseño de una propuesta de formación dirigida a diferentes sujetos, fundamentada disciplinar y pedagógicamente. En esencia la propuesta busca resolver situaciones problemáticas educativas.

Posteriormente en el tercer nivel los estudiantes ponen en escena sus propuestas en los escenarios de práctica, de modo reflexivo se miran como docentes en ejercicio en relación con los contextos y los sujetos.

Por último, en el cuarto nivel los estudiantes una vez han desarrollado lo planteado en los tres semestres anteriores sistematizan su proceso de práctica pedagógica, consolidando la experiencia formativa.

Como puede apreciarse en el cuadro, el proyecto pedagógico se complementa con el Trabajo de Grado. Es así que un estudiante al cursar Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa III y Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa IV inscribe Trabajo de Grado I y II respectivamente, cuyo fin es iniciar y/o fortalecer el proceso de escritura del documento que sistematiza o presenta las reflexiones y resultados de la formación en cuanto práctica pedagógica.

Durante los cuatro semestres cada una de las líneas de Proyecto Pedagógico organiza internamente los espacios y cronogramas de formación, los cuales se describen a continuación:

Tutoría: es un momento de encuentro en el tutor y el docente en formación que busca la definición de rutas metodológicas pertinentes para el trabajo de cada estudiante, también la reflexión conjunta acerca de la praxis educativa, pedagógica y disciplinar.

Seminario: consiste en momentos de encuentro con todos los estudiantes que integran las líneas, en los que se busca profundizar temas, problemas, teorías que atañen a los temas propios de cada una.

Participación en eventos: se promueve la participación de los estudiantes en escenarios de socialización del conocimiento como experiencia formativa.

Semillero: es un espacio específico con el que se hace énfasis en la formación investigativa disciplinar y educativa.

5.6. LA INVESTIGACIÓN

La concepción de formación y de trabajo académico que venimos sustentando responde a los propósitos y objetivos planteados en el proyecto educativo Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional, los cuales buscan la integración de tres funciones básicas: la docencia, la investigación y la proyección social.

En los lineamientos para el desarrollo académicos encontramos algunos aspectos referidos a la investigación, los cuales se convierten en marcos de referencia para el desarrollo de esta actividad en el programa:

- Los medios masivos de comunicación, la familia y otros espacios de socialización.
- La formación ciudadana, los valores y la construcción de comunidad y nacionalidad, basados en el respeto al ser humano.
- El estudio riguroso del sistema educativo colombiano en sus diferentes niveles y modalidades.
- Las relaciones que se establecen entre la institucionalidad educativa y la sociedad; de los roles que la actividad pedagógica desempeña en la construcción y desarrollo de los proyectos culturales, políticos y económicos de nuestra sociedad.
- La construcción de modelos pedagógicos que contribuyan a fortalecer la constitución del sujeto, la construcción de identidad en la diversidad y de equidad en la diferencia.
- Procesos para incentivar la participación de los maestros como actores que inciden en las políticas públicas en educación.¹³

De igual manera, para ampliar nuestra perspectiva sobre esta función, tuvimos en cuenta algunas reflexiones sobre el sentido y los alcances de la investigación educativa y pedagógica.

5.6.1. Formación en investigación en el programa curricular

La formación en investigación se desarrolla progresivamente en el plan de estudios, tal como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Formación en investigación en LCS

SEM.	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Ciclo de Fundamentación	Epistemología y teoría social	Enfoques y métodos de investigación social	Investigación educativa y pedagógica				
				Proyecto Pedagógico	Proyecto Pedagógico		

¹³ El Proyecto Educativo Institucional de la Universidad (Acuerdo 007 de 2010) se puede consultar en el siguiente vínculo [http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13010724231299709442peiupn-2010\(aprobadooporacuerdo007de2010\).pdf](http://www.pedagogica.edu.co/admin/docs/13010724231299709442peiupn-2010(aprobadooporacuerdo007de2010).pdf). Las páginas no están numeradas.

				I	II		
Ciclo de Profundización						Proyecto Pedagógico III	Proyecto Pedagógico IV
						Trabajo de Grado I	Trabajo de Grado II
						Teorías y métodos de investigación en historia	
						Teorías y métodos de investigación en geografía	

La formación en el Ciclo de Fundamentación tiene por finalidad aportar los elementos básicos para la comprensión de las principales condiciones de producción de conocimiento en el contexto de las teorías sociales clásica y contemporánea, de los enfoques teóricos y metodológicos de investigación en los estudios sociales y en especial en la investigación educativa y pedagógica. En este ciclo también se inicia el desarrollo del Proyecto Pedagógico, por cuanto “el programa concibe al docente en formación como gestor de proyectos pedagógicos, lo cual implica la comprensión analítica y crítica de la realidad educativa y asumir una práctica pedagógica contextualizada en las instituciones, organizaciones, comunidades y/o localidades con las que trabaja” (UPN, Departamento de Ciencias Sociales, 2011, p.121). En el Anexo 3 se muestran los actuales sitios de práctica en cada una de las líneas.

Al inicio, el estudiante conoce las temáticas y modalidades de práctica pedagógica que se ofrecen en cada una de las líneas de investigación del Programa (serán presentadas más adelante); de acuerdo con sus intereses el estudiante se inscribe en la de su elección. El primer nivel inicia con problematizaciones propias del campo educativo, pedagógico, escolar, organizacional, disciplinar y/o interdisciplinar, entre otros. Con base en un diálogo crítico reflexivo con las instituciones escolares y/u organizaciones sociales con las cuales desarrolla la práctica pedagógica, el maestro en formación elabora una propuesta pedagógica-investigativa, que en la mayoría de los casos pretenden aportar a las necesidades específicas de las instituciones escolares y organizaciones sociales.

Al tiempo, aprenden a documentar y/o formular un problema, elaborar estados del arte y/o balances bibliográficos, hacer uso de algunas de las teorías sociales en función del análisis de los problemas abordados y utilizar enfoques metodológicos, educativos y/o pedagógicos en función del desarrollo de los proyectos pedagógicos.

En todos los niveles de Proyecto Pedagógico, el estudiante cuenta con la asesoría y orientación de un docente del Programa y durante los dos primeros niveles, cada una de las líneas lleva a cabo seminarios de fundamentación con énfasis en sus temas y problematizaciones.

En el ciclo de profundización se continúa con los dos últimos niveles de Proyecto Pedagógico, en los cuales el estudiante debe implementar y sistematizar el desarrollo de su propuesta pedagógica elaborada en los dos primeros niveles. Para lo cual, lleva registro

pormenorizado de su práctica pedagógica, en función de generar procesos críticos y reflexivos que le permitan analizar, además de la información recabada, aquella producción derivada de la práctica. Presentan informes de investigación que son socializados en distintos momentos de la formación; así, se han gestado proyectos de investigación, producido artículos, libros, ponencias y material didáctico.

Para finalizar, en el ciclo de fundamentación la formación en investigación también aborda los aspectos específicos de la investigación histórica e investigación geográfica, que tienen por propósito explorar las distintas tendencias y corrientes de investigación en cada una de estas disciplinas. En algunas de las líneas de proyecto pedagógico, la investigación en estas disciplinas está contemplada como trabajo grado.

5.6.2. La investigación educativa y pedagógica

La formación en investigación en la Licenciatura hace principal énfasis en la investigación educativa y pedagógica. En el campo educativo, la investigación permite generar, explorar y potenciar las formas de relación de los sujetos con los saberes, de aquellos con las instituciones y de los actores educativos con sus escenarios. Ello quiere decir que la investigación educativa y pedagógica, además de ser un proceso sistemático de producción de conocimientos, se constituye en una conciencia crítica sobre la cotidianidad escolar, poniendo en evidencia las formas actuales en que los sujetos (estudiantes, profesores, directivos, comunidades) se ven involucrados en prácticas educativas institucionales y no institucionales, y proponiendo alternativas que permitan avanzar en el mejoramiento y transformación de las prácticas existentes, así como en la creación de nuevas prácticas orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes.

La investigación educativa y pedagógica supone una diversidad de teorías, enfoques, procedimientos y métodos. Este campo de conocimiento abarca un amplio espectro de situaciones y problemas de variable complejidad e intensidad, así como distintos niveles de aproximación; algunos pueden tener un carácter disciplinar específico, pueden abarcar una dimensión más global, o colocar en relación lo educativo y pedagógico con otras prácticas y campos de conocimiento.

La investigación educativa se distingue por el análisis de la educación en relación con otras prácticas sociales y por su comprensión de aquella desde una dimensión global de la sociedad, el Estado y las organizaciones sociales. Apunta hacia la comprensión crítica de la realidad escolar en su contexto y la fundamentación de las decisiones sobre políticas y planes educativos que se promueven desde las instancias de gobierno y la manera como circulan, se apropian, se recrean o se resisten. La investigación educativa puede abarcar tópicos como los siguientes; relaciones entre cultura escolar y extraescolar; rol social de la institución educativa y los docentes a la luz de las actuales transformaciones socio-culturales; relaciones de la educación con el mundo de la producción y el trabajo; factores socio-económicos de la educación; educación y desarrollo científico y tecnológico; relaciones entre educación, escuela y ciudad; medios de comunicación, educación y escuela; educación y medio ambiente.

La investigación pedagógica hace énfasis en el análisis de los procesos comprometidos en la formación de sujetos sociales, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la relación de los sujetos con los saberes y las prácticas en contextos específicos. Está comprometida,

además, con la elaboración conceptual, teórica y epistemológica en la perspectiva de ampliar y consolidar el saber pedagógico como soporte intelectual del maestro. Está relacionada, entonces, con la formación de una actitud de apertura y de sensibilidad sobre lo cotidiano, una actitud que busca profundizar en las condiciones del ejercicio profesional del maestro. En las actuales condiciones sociales y culturales del país se requiere la formación de un docente investigador, es decir, de un maestro capacitado para investigar su propia práctica educativa, mediante procesos de reflexión en la acción pueda producir conocimiento que revierta en el mejoramiento y transformación de los procesos educativos y de las prácticas institucionales y de aula.

La investigación pedagógica puede abarcar tópicos como los siguientes: historicidad del saber pedagógico, la escuela y el maestro; la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y las disciplinas específicas; la construcción de conocimiento escolar; las teorías y procesos curriculares (concepciones, objetivos, contenidos, métodos y procedimientos); y de las prácticas de evaluación; la formación de docentes y la producción de saber pedagógico; el uso y producción de medios y recursos didácticos, pedagogía y lenguajes en la educación; los códigos lingüísticos y comunicación en el aula; la formación en valores y desarrollo moral; entre otros.

La investigación educativa y pedagógica que se desarrolla en la Licenciatura además de tener lugar en el currículo, también se lleva a cabo en los escenarios que se describen a continuación.

5.6.4. Semilleros de investigación articulados a los grupos de investigación

Semilleros del grupo Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales.

- ***Formación Política y Construcción de Memoria Social***

Coordinado por el profesor Byron Ospina, los campos problemáticos que aborda el semillero de investigación se encuentran adscritos a las discusiones que han venido adelantando profesores y estudiantes en el marco de la línea de Proyecto Pedagógico Formación Política y Construcción de la Memoria Social de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales:

1. Memorias, identidades y subjetividades
2. Historia reciente
3. Formación política y Derechos Humanos
4. Educación Popular y Pedagogía Crítica

Estos campos de manera independiente o relacionada, han sido reflexionados como parte de prácticas pedagógicas desarrolladas tanto en instituciones de educación formal (escuelas urbanas y rurales) así como en otros escenarios de educación articulados con procesos organizativos de mujeres, campesinos, indígenas, afrodescendientes, comunitarios o víctimas.

- ***Historia Cultural (SHC-UPN)***

Coordinado por el profesor Alexis V. Pinilla Díaz. Se trata de un espacio extracurricular dedicado a la reflexión sobre la historia cultural, entendiendo que éste es un campo polifónico y atravesado por diferentes tensiones y apuestas epistémicas y metodológicas. Se desarrolla en tres escenarios, el primero de *Reflexión teórica*, en el cual se abordan textos de diferentes tendencias historiográficas; en el segundo, de *Ejercicio escritural* en las siguientes temáticas: Historia de los lugares, Historia de la gente, El placer y las estéticas, El barrio y la cultura popular, Economías informales, Análisis de coyuntura y Avances de investigación y *Actividades de extensión*, que consiste en la participación en eventos locales, nacionales e internacionales, como la realización de actividades dentro de la UPN que permitan dinamizar la vida académica de nuestra alma mater. A la fecha cuenta con la primera publicación “Bacantes”. Boletín del Semillero de Historia Cultural-

Semilleros del grupo Geopaidea

- ***Educación Geográfica***

Coordinado por la profesora Elsa Amanda Rodríguez de Moreno, el semillero análisis y formación en temáticas relacionadas con la Educación Geográfica, la Geografía Urbana, las Geografías de la Vida Cotidiana, concepciones de lugar y ciudad y su relación con la formación ciudadana, dinámicas socio-espaciales de la ciudad actual y problemas urbanos.

5.6.5. Monitorias en proyectos de investigación

La vinculación de estudiantes como monitores a los proyectos de investigación de la LCS se realiza mediante el programa semillero de Investigadores la Universidad Pedagógica Nacional. Este programa busca fortalecer la formación de los estudiantes como docentes investigadores, las convocatorias desde el 2010 a la fecha se pueden consultar en el vínculo:

<http://investigaciones.pedagogica.edu.co/verSeccion.php?ids=28>

Desde la política trazada por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional – CIUP:

“La monitoria de investigación se concibe como un espacio de formación centrado en la interacción del estudiante monitor con investigadores que desarrollan algunas de las siguientes actividades: proyectos de investigación, procesos de investigación y edición de revistas científicas. La participación en este tipo de actividades se constituye en un espacio de formación investigativa para los estudiantes y se otorga por un periodo académico” (De: <http://agencia.pedagogica.edu.co/docs/files/>

[convocatoria_monitores_investigacion_2017.pdf](#))

Los objetivos de este programa son: 1) Formar los estudiantes como investigadores en la Universidad Pedagógica Nacional, a partir de un plan que contemple su inserción directa en la investigación y, con base en ello, su fundamentación científica, técnica, artística, humanística y ética; 2) Profundizar en el campo de la investigación en educación a través del análisis de marcos de fundamentación teórica, enfoques metodológicos y resultados de estudios específicos en el área; 3) Analizar el contexto de producción de la investigación a propósito de la narración de historia de vida de investigadores de reconocida trayectoria intelectual; 4) Construir opinión pública sobre problemáticas sociales, políticas y

económicas en Colombia y sobre algunas importantes prospectivas en el ámbito de la educación; 5) Contribuir a la creación de espacios de reflexión que conlleven a pensar la investigación como actividad consustancial y necesaria en el desarrollo de nuestra nación. (UPN, Departamento de Ciencias Sociales, 2011, p.116)

Desde el 2011 al 2016 se han desarrollado 73 monitorias, tal como se puede apreciar en el anexo 7.

5.6.6. Grupos de investigación

Los grupos de investigación clasificados por Colciencias para el año 2017 integrados por profesores del programa son dos. El primero, *Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales*, coordinado por la profesora Nydia Constanza Mendoza Romero, está en la categoría A. El segundo, Geopaideia, coordinado por el profesor Alexander Cely Rodríguez está en categoría B. En el anexo 8, presentamos mayor detalle sobre los dos grupos, las líneas de investigación, integrantes, etc.

5.6.7. Proyectos de investigación

Los grupos de investigación ligados al programa llevaron a cabo once proyectos de investigación. La tabla 9 presenta información más detallada sobre los proyectos de investigación.

Tabla 9. Proyectos de los grupos de investigación de la LCS

Grupo de investigación	Año	Nombre del proyecto	Entidad financiadora	Coordinador(a)	Monto aprobado
Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales	2011 - 2012	Educación en los movimientos sociales de América latina	CIUP	Alfonso Torres Carrillo	42.000.000
Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales	2011 - 2012 -1	La formación en políticas públicas educativas en la Universidad Pedagógica Nacional 1990-2010	CIUP	Alexis Vladimir Pinilla	27.841.800
GEOPAIDEI A	2012	Concepción e imagen de ciudad. Una indagación desde la	CIUP	Alexánder Cely Rodríguez	14.963.280

Grupo de investigación	Año	Nombre del proyecto		Entidad financiadora	Coordinador(a)	Monto aprobado
		educación				
Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales	2012	Resignificación de la práctica pedagógica Interculturalidad, Educación y Territorio. Una apuesta desde el Observatorio de Dinámicas Territoriales.		CIUP	Mónica Ruiz Quiroga	6.000.000
GEOPAIDEI A	2013	Concepción e imagen de ciudad. Una indagación desde la educación. Segunda fase.		CIUP	Alexánder Cely Rodríguez	23.286.960
Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales	2013	Formación política a partir de las memorias de la resistencia campesina en los Montes de María, la ANUC 1970-2012: una forma de construcción de territorio e identidad		CIUP	Wilson Armando Acosta Jiménez	15.807.032
Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales	2013-2 y 2014-1	Formación de subjetividades, sentidos de comunidad y alternativas políticas en procesos organizativos locales		CIUP	María Isabel González Terreros	25.000.000
GEOPAIDEI A	2014	Concepciones de lugar y de		CIUP	Alexánder Cely	24.987.600

Grupo de investigación	Año	Nombre del proyecto		Entidad financiadora	Coordinador(a)	Monto aprobado
		ciudad en el libro de texto. Aportes para la comprensión de la educación geográfica en la educación básica			Rodríguez	
Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales	2015	Estado del arte sobre enseñanza de la historia y las ciencias sociales en las Facultades de Humanidades y educación de la Universidad Pedagógica Nacional (2000-2014)		CIUP	Alcira Aguilera Morales	15.000.000
Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación y enseñanza de las Ciencias Sociales	2015-2 y 2016-1	Análisis de las investigaciones sobre paramilitarismo : estudios regionales (Antioquia, Sucre, Meta y Bogotá) y del paramilitar como victimario		CIUP	Olga Marlen Sánchez Moncada	12.087.200
GEOPAIDEI A	2016	Bogotá: escenario para aprender y enseñar la ciudad		CIUP	Alexánder Cely Rodríguez	19.486.948
Sujetos y Nuevas Narrativas en la investigación	2017	Experiencias pedagógicas para tramitar el conflicto en contextos de	SGP - CIUP /	Sujetos y nuevas narrativas en la investigación	María Isabel González Terreros/ coinvestigador Alfonso Torres	30.000.000

Grupo de investigación	Año	Nombre del proyecto	Entidad financiadora	Coordinador(a)	Monto aprobado
y enseñanza de las Ciencias Sociales		guerra. Propuesta desde los sindicatos magisteriales	n y la enseñanza de las ciencias sociales / polifonías de la educación popular y comunitaria	Carrillo	

Fuente: Centro de Investigaciones Universitarias CIUP

Con todo, el programa expresa su fortaleza en el campo de la investigación y su énfasis curricular que se ve reflejado en las líneas, grupos, semilleros, espacios académicos, etc. A partir de la fundamentación conceptual de la propuesta curricular, el plan de estudios del programa es el reflejo de los intereses académicos que quienes conformamos la comunidad académica. Empezando por la organización y distribución de los créditos, a continuación, presentamos la estructura del programa.

5.7. SISTEMA DE CRÉDITOS

La operacionalización de los planteamientos curriculares expuestos anteriormente requiere una valoración del trabajo académico en unidades denominadas créditos, tanto para los componentes, como para los demás elementos de la estructura curricular, expresados en el plan de estudios del programa. La lógica de esta distribución en créditos se fundamenta en los conceptos de integralidad, flexibilidad, interdisciplinariedad, pertinencia social, institucional y académica, así como en los propósitos e intenciones educativas que configuran el modelo curricular y pedagógico, la investigación y la evaluación permanentes en todo el proceso formativo, relacionando docencia e investigación, articulación teoría-práctica, relación universidad-escuela-comunidad, formas de trabajo cooperativo que fomenten la creatividad, la autonomía y el autoaprendizaje.

Se busca organizar los componentes curriculares de manera tal que promuevan nuevas formas de integración de saberes, prácticas y actividades, donde los espacios y los tiempos de enseñanza y aprendizaje no se dividan en materias rígidas y aisladas sino en espacios académicos flexibles alrededor de problemas, temas, preguntas y proyectos, que generen nuevas formas de interacción pedagógica, de comunicación y acción transformadora de los procesos educativos.

Para la determinación del número total de créditos, el programa retoma la resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional, que habilita a las instituciones de educación superior, en su autonomía, para definir la duración en tiempo y número de créditos de las Licenciaturas. Así mismo retoma el Artículo 8 del Acuerdo 010 de 2018 del Consejo Superior, Estatuto Académico, cuando señala que “El tiempo de trabajo académico se expresa en créditos, cuyo número debe estar entre 128 y 160, y la duración oscila entre 8 y

10 semestres”. En el párrafo del mismo artículo precisa que “En los programas se podrán proyectar máximo 16 créditos obligatorios por periodo académico, y las actividades de docencia se distribuirán de manera tal que no demanden más de 22 horas semanales con acompañamiento presencial del docente”.

En lo correspondiente a créditos académicos, el programa toma en cuenta el capítulo IV del Decreto 1295 de 2010 del MEN, que reglamenta el diseño de programas en créditos académicos. Según el Decreto 1295 los créditos académicos se definen de la siguiente manera:

“Los créditos académicos son la unidad de medida del trabajo académico para expresar todas las actividades que hacen parte del plan de estudios que deben cumplir los estudiantes.

Un crédito académico equivale a cuarenta y ocho (48) horas de trabajo académico del estudiante, que comprende las horas con acompañamiento directo del docente y las horas de trabajo independiente que el estudiante debe dedicar a la realización de actividades de estudio, prácticas u otras que sean necesarias para alcanzar las metas de aprendizaje”. (Decreto 1295 de 2010, artículo 11).

También consideramos que el máximo de horas de trabajo académico de los estudiantes por semana es de 48 horas y el número de semanas es de 16 por semestre. En ese sentido, el número de horas de trabajo académico por semestre es de 768 con un máximo de créditos por semestre de 16. Teniendo en cuenta los anteriores elementos, un programa de licenciatura proyectado a 8 semestres debe tener como máximo 128 créditos.

La dedicación de profesores y estudiantes se establece atendiendo a la distinción entre Horas de Acompañamiento Directo (H.A.D) y Horas de Trabajo Independiente (H.T.I). A su vez las H.A.D están divididas en Horas Presenciales (H.Pr.) y Horas de Trabajo Asistido (H.T.A). Igualmente, las H.T.I están divididas en Horas dedicadas a la práctica y las horas de trabajo autónomo. Los espacios académicos que cuentan con Horas de Trabajo Asistido y el Trabajo de Grado I y II están relacionadas con las tutorías, mayor seguimiento y cierre del proceso de elaboración del Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa que los estudiantes han emprendido desde que ingresan al programa. Las horas de Trabajo Independiente integran las actividades de estudio y la Práctica Pedagógica e Investigativa en el aula. También se tienen en cuenta las consideraciones pedagógicas relativas a la especificidad de los problemas de conocimiento abordados en cada proyecto curricular, a las estrategias y procedimientos acordados, a los propósitos, objetivos, logros, competencias a alcanzar en cada ciclo de formación y en cada espacio académico.

En cuanto a la práctica pedagógica la resolución 18583 de 2017 del Ministerio de Educación Nacional señala que “requiere por lo menos 40 créditos presenciales del plan de estudios del programa académico”. La Licenciatura en Ciencias Sociales está propuesta con 54 créditos en el marco de la Práctica Pedagógica que inicia de manera progresiva en primer semestre, hasta finalizar con la elaboración del trabajo de grado en el marco del Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa.

En la Licenciatura en Ciencias Sociales la organización y distribución de los créditos del Plan de Estudios, para cada uno de los espacios académicos se muestra en la tabla 10.

En la tabla 11 presenta una comparación entre el plan vigente y la propuesta de actualización en cuanto a las Horas de Acompañamiento Directo y el número de créditos. La reducción en el número de horas explica la menor cantidad de créditos y Horas de Acompañamiento Directo. Sin embargo, para la propuesta de actualización presentamos un mejor equilibrio en el número de horas que no superan las 22 horas en los primeros cuatro semestres. Luego tenemos una reducción en el tiempo presencial, vinculado con la mayor cantidad de horas dedicadas al estudiante como trabajo independiente al Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa en los siguientes semestres. También podemos decir que existe un mejor peso en la distribución en el número de créditos por semestre, dejando lugar en el plan de estudios para completar el número de créditos electivos necesarios para finalizar la formación académica dentro de la Licenciatura.

Tabla 10. Distribución de horas de trabajo académico y créditos por espacio académico de la Licenciatura en Ciencias Sociales

Sem.	ASIGNATURAS	SEMANA						SEMESTRE		
		H.A.D.			H.T.L.			TOTAL SEMANA	TOTAL	CRED.
		H	H.T.As.	TOTAL	Prac.	H.T.Au.	TOTAL			
I	Introducción a las Ciencias Sociales	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Taller de Historia	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Taller de Geografía	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Sistema Educativo Colombiano	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Socialización Educativa	4	2	6	2	4	6	12	192	4
	TOTAL SEMESTRE	20	2	22	2	24	26	48	768	16
II	Sociedades Originarias	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Geografía Física	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Historia y Epistemología de la Pedagogía	4	2	6	2	4	6	12	192	4
	Epistemología y Teoría Social	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Fundamentos de Economía	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	TOTAL SEMESTRE	20	2	22	2	24	26	48	768	16
III	Historia de las Sociedades Medievales	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Geografía Rural	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Corrientes Pedagógicas Contemporáneas	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Didáctica de las Ciencias sociales	4	2	6	2	4	6	12	192	4
	Enfoques y Métodos de Investigación Social	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	TOTAL SEMESTRE	20	2	22	2	24	26	48	768	16
IV	Historia de las Sociedades Modernas	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Geografía Urbana	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Didáctica de la Historia	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Didáctica de la Geografía	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Investigación Educativa y Pedagógica	4	2	6	2	4	6	12	192	4
	TOTAL SEMESTRE	20	2	22	2	24	26	48	768	16
V	Memoria y Territorio	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Historia de las Sociedades Contemporáneas	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Geografía de la Población	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Currículo y Evaluación	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Proyecto Pedagógico I	0	1	1	5	6	11	12	192	4
	TOTAL SEMESTRE	16	1	17	5	26	31	48	768	16
VI	Estadística e Informática Aplicada a las Ciencias Sociales	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Historia de Colombia	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Geografía de Colombia	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Ética y Docencia	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Proyecto Pedagógico II	0	1	1	5	6	11	12	192	4
	TOTAL SEMESTRE	16	1	17	5	26	31	48	768	16
VII	Historia de América	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Teorías y Métodos de Investigación en Historia	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Cartografía y SIG	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Teorías y Métodos de Investigación en Geografía	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Proyecto Pedagógico III	0	2	2	5	6	11	13	208	6
	Trabajo de Grado I	0	1	1	0	5	5	6	96	2
	TOTAL SEMESTRE	8	3	11	5	21	26	37	592	14
VIII	Historia Contemporánea de Colombia	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Problemas Actuales del Mundo	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Geografía Política	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Estudios Ambientales	4	0	4	0	5	5	9	144	3
	Proyecto Pedagógico IV	0	2	2	5	6	11	13	208	6
	Trabajo de Grado II	0	1	1	0	5	5	6	96	2
	TOTAL SEMESTRE	8	3	11	5	21	26	37	592	14
TOTAL	128	16	144	28	190	218	362	5792	124	

H.A.D: Horas de Acompañamiento Directo. H.Pr: Horas presenciales; H.T.As: Horas de Trabajo Asistido. H.T.I: Horas de Trabajo Independiente. Prac: Horas de Práctica. H.T.Au: Horas de Trabajo Autónomo.

Tabla 11. Comparación horas de acompañamiento directo y créditos por semestre entre el programa vigente y la propuesta de actualización

Semestre	Plan vigente		Propuesta actualización	
	Nº de horas*	Nº de créditos	Nº de horas*	Nº de créditos
I	22	15	22	16
II	24	17	22	16
III	22	17	22	16
IV	26	21	22	16
V	26	19	17	16
VI	24	17	17	16
VII	11	8	11	14
VIII	9	8	11	14
IX	10	8	N/A	N/A
X	2	8	N/A	N/A
Electivas	s/g electiva	12	s/g electiva	8
Total	176	171	144	132

*Horas presenciales

La tabla 12 presenta la comparación y distribución de las Horas de Trabajo Independiente entre el programa vigente y la propuesta de actualización. Como se puede observar, el programa proyecta desde primer semestre dos horas semanales dedicadas como Trabajo Independiente para los seminarios relacionados con la práctica pedagógica en los primeros cuatro semestres y cerrando el ciclo de formación en los últimos cuatro semestres con cinco horas de Práctica semanal.

Tabla 12. Comparación Horas de Trabajo Independiente por semestre entre el programa vigente y la propuesta de actualización

Semestre	Plan vigente			Propuesta actualización		
	Horas Práctica	Trabajo Autónomo	Total	Horas Práctica	Trabajo Autónomo	Total
I	0	16	16	2	24	26
II	0	19	19	2	24	26
III	0	21	21	2	24	26
IV	0	25	25	2	24	26
V	0	22	22	5	26	31
VI	0	19	19	5	26	31
VII	9	18	27	5	21	26
VIII	9	20	29	5	21	26
IX	9	20	29	N/A	N/A	N/A
X	15	15	30	N/A	N/A	N/A
Electivas	s/g	s/g electiva	N/A	s/g electiva	s/g electiva	N/A

	electiva					
Total	42	195	237	28	190	218

A continuación, presentamos con más detalle la distribución de los créditos para la práctica pedagógica.

5.7.1. CRÉDITOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica entendida como un proceso que se incrementa de manera progresiva durante el desarrollo del programa incluye diversos espacios académicos desde primer semestre, hasta finalizar con el Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa y la elaboración del Trabajo de Grado en los últimos cuatro semestres.

En la tabla 13 están enunciados espacios académicos asociados a la Práctica Pedagógica, con su respectivo número de créditos. Como aparece con más detalle en la tabla 10, existen asignaturas con asignación de Horas de Trabajo Asistido dentro del tiempo de Horas de Acompañamiento Directo de un docente. Igualmente, existen asignaturas que por sus propósitos contribuyen a la formación pedagógica y por tal razón contribuyen de manera integral a todo el proceso de formación de los Licenciados en Ciencias Sociales.

Tabla 13. Espacios académicos y créditos dedicados a la Práctica Pedagógica

IV	V	VI	VII	VIII
DIDÁCTICA DE LA HISTORIA 4 H 3C	CURRÍCULO Y EVALUACIÓN 4 H 3C	ÉTICA Y DOCENCIA 4 H 3C	PROYECTO PEDAGÓGICO III 6C TA: 2 Horas	PROYECTO PEDAGÓGICO IV 6C TA: 2 Horas
DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA 4 H 3C	PROYECTO PEDAGÓGICO I 4C TA: 1 Hora	PROYECTO PEDAGÓGICO II 4C TA: 1 Hora	TRABAJO DE GRADO I 2C TA: 1 Hora	TRABAJO DE GRADO II 2C TA: 1 Hora
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA 4 H 4C TA: 2 Horas				
10 Créditos	7 Créditos	7 Créditos	8 Créditos	8 Créditos
TOTAL: 40 CRÉDITOS				

Por ejemplo, en primer semestre un estudiante deberá tomar el curso de Socialización Educativa que tiene cuatro créditos. Esa asignatura tendrá cuatro horas semanales de Trabajo Presencial y dos horas de Trabajo Asistido.

Además, se han asignado dos horas para práctica pedagógica dentro de las horas de Trabajo Independiente, para que el estudiante continúe observando en campo, en este caso, los diversos mecanismos de socialización de la educación en aquellos espacios definidos por el docente. Al tiempo anterior se suman cuatro horas de Trabajo Autónomo que completan los tiempos dedicados por un estudiante en un espacio académico de este tipo. Al mismo tiempo el estudiante estará cursando el espacio académico Sistema Educativo Colombiano con tres créditos, que le permitirá comprender de manera integral aquellos elementos que está observando en el escenario escolar. Como hemos mencionado a lo largo del documento, este proceso finaliza con el Proyecto de Práctica Pedagógica e Investigativa donde están asignadas más horas a la práctica (5), menos al Trabajo Presencial (1) acompañado de un tutor por estudiante; y un mayor acompañamiento en los dos últimos semestres a través del seguimiento al análisis y sistematización de la información, desde el espacio académico denominado Trabajo de Grado.

5.8 PLAN DE ESTUDIOS

La última versión del programa se implementó desde el año 2005, a partir de dos fases: una de fundamentación y una de profundización. La fase de fundamentación de la LEBECS está entre I y VI semestre, la fase de profundización se lleva a cabo entre VII y X semestres (Anexo 9. *Plan de estudios vigente de la LCS*). La propuesta de actualización del plan de estudios está proyectada para ocho semestres: ciclo de fundamentación de I a VI semestre y ciclo de profundización entre VII y VIII semestre. Así mismo, se adicionaría un ciclo complementario en el marco de un programa de doble titulación con la Licenciatura en Ciencias Sociales con una duración de dos semestres, de carácter opcional dependiendo de la profundización en historia o geografía que decidan los estudiantes desde séptimo semestre.

En la nueva versión se establecen cuatro ambientes formativos: Disciplinar específico, pedagógico y didáctico, investigativo y fundamentos generales. Con respecto al número de créditos la versión vigente contiene 171 distribuidos de la siguiente manera: 159 asignaturas obligatorias y 12 electivos; la nueva versión establece 132 créditos de los cuales ocho son electivos y cuatro de ellos deben ser tomados dentro de las electivas propuestas por el programa.

El Plan de Estudios que aparece en la tabla 14 es la expresión del concepto de modelo de formación de Licenciado en Ciencias Sociales para la nación colombiana. Recoge los debates, teorías, conceptos y enfoques metodológicos de nuestra comunidad académica y que son reconstruidos en este documento.

Tabla 14. Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

Ambientes	CICLO DE FUNDAMENTACIÓN						CICLO DE PROFUNDIZACIÓN	
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Disciplinar Específico	INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES 4 H 3C	FUNDAMENTOS DE ECONOMÍA 4 H 3C			MEMORIA Y TERRITORIO 4 H 3C			
	TALLER DE HISTORIA 4 H 3C	HISTORIA DE LAS SOCIEDADES ORIGINARIAS 4 H 3C	HISTORIA DE LAS SOCIEDADES MEDIEVALES 4 H 3C	HISTORIA DE LAS SOCIEDADES MODERNAS 4 H 3C	HISTORIA DE LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS 4 H 3C	HISTORIA DE COLOMBIA 4 H 3C	HISTORIA DE AMÉRICA 4 H 3C	HISTORIA CONTEMPOR DE COLOMBIA 4 H 3C
	TALLER DE GEOGRAFÍA 4 H 3C	GEOGRAFÍA FÍSICA 4 H 3C	GEOGRAFÍA DE LA POBLACIÓN 4 H 3C	GEOGRAFÍA RURAL 4 H 3C	GEOGRAFÍA URBANA 4 H 3C	GEOGRAFÍA DE COLOMBIA 4 H 3C	CARTOGRAFÍA Y SIG 4 H 3C	GEOGRAFÍA POLÍTICA 4 H 3C
Pedagógico y Didáctico	SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO 4 H 3C	HISTORIA Y EPISTEM. DE LA PEDAGOGÍA 4 H 4C TA: 2 Horas	CORRIENTES PED CONTEMPORÁN 4 H 3C	DIDÁCTICA DE LA HISTORIA 4 H 3C	CURRÍCULO Y EVALUACIÓN 4 H 3C	ÉTICA Y DOCENCIA 4 H 3C	PROYECTO PEDAGÓGICO III 6C TA: 2 Horas	PROYECTO PEDAGÓGICO IV 6C TA: 2 Horas

	SOCIALIZACIÓN EDUCATIVA 4 H 4C TA: 2 Horas		DIDÁCTICA DE LAS C. SOCIALES 4 H 4C TA: 2 Horas	DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA 4 H 3C	PROYECTO PEDAGÓGICO I 4C TA: 1 Hora	PROYECTO PEDAGÓGICO II 4C TA: 1 Hora		
Investigativo		EPISTEMOLOGÍA Y TEORÍA SOCIAL 4 H 3C	ENFOQUES Y MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN SOCIAL 4 H 3C	INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA 4 H 4C TA: 2 Horas			TRABAJO DE GRADO I 2C TA: 1 Hora	TRABAJO DE GRADO II 2C TA: 1 Hora
Fundamentos Generales						ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA APLICADA A LAS C.S. 4 H 3C		
Total Horas y Créditos	22 H 16C	22 H 16C	22 H 16C	22 H 16C	17 H 16C	17 H 16C	11 H 14C	11 H 14C

A continuación, en la tabla 15 relacionamos los espacios académicos del plan vigente y la propuesta de actualización del programa para dar cuenta de las modificaciones hechas durante el proceso de diseño de la propuesta.

Tabla 15. Comparación entre el programa vigente y la propuesta de renovación (No está dentro del documento de renovación)

Nº	Sem	Espacio académico vigente	Propuesta actualización
1	I	Introducción a las Ciencias Sociales	Se mantiene.
2	I	Epistemología y teoría social clásica	Se mantiene fusionada en segundo semestre con epistemología y teoría social.
3	I	Socialización y aprendizaje	Se mantiene con la denominación <i>Socialización educativa</i> .
4	I	Lengua propia	No se ofrece
5	I	Cultura artística	No se ofrece
6	II	Taller de historia	Cambia a primer semestre.
7	II	Taller de geografía	Cambia a primer semestre.
8	II	Epistemología y teoría social contemporánea	Se mantiene fusionada con la asignatura nº 2 con la denominación <i>Epistemología y teoría social</i> .
9	II	Historia y epistemología de la pedagogía	Se mantiene.
10	II	Estadística e informática aplicada a las Ciencias Sociales	Se mantiene.
11	II	No existía.	<i>Geografía física</i> . Reemplaza la asignatura Sistemas espaciales del mundo de tercer semestre.
12	III	Sociedades originarias del mundo	Cambia a segundo semestre bajo la denominación <i>Sociedades originarias</i> .

13	III	Sistemas espaciales del mundo	No se mantiene. Es reemplazada por la asignatura <i>Geografía física</i> en segundo semestre
14	III	Enfoques y métodos de investigación social	Se mantiene.
15	III	Corrientes pedagógicas contemporáneas	Se mantiene.
16	III	Lengua extranjera I	No se mantiene.
17	III	No existía.	<i>Didáctica de las Ciencias Sociales.</i>
18	III	No existía.	<i>Sociedades medievales.</i> Reemplaza la asignatura <i>Sociedades precapitalistas de Europa y América</i> de cuarto semestre.
19	III	No existía	<i>Geografía de la población</i>
20	IV	Sociedades precapitalistas de Europa y América	No se mantiene. Es reemplazada por la asignatura <i>Sociedades medievales</i> en tercer semestre.
21	IV	Sistemas espaciales de América	<i>Geografía rural.</i> Reemplaza la asignatura <i>Sistemas espaciales de América</i> de cuarto semestre.
22	IV	Teorías y métodos de investigación en historia	Cambia a séptimo semestre.
23	IV	Didáctica de la historia	Se mantiene.
24	IV	Didáctica de la geografía	Se mantiene.
25	IV	Lengua extranjera II	No se mantiene.
26	IV	No existía.	No se mantiene. Es reemplazada por la asignatura <i>Geografía rural</i> en tercer semestre.
27	V	Sociedades modernas de Europa y América.	Cambia a la denominación <i>Sociedades modernas</i> en cuarto semestre.
28	V	Sistemas espaciales de Colombia	Cambia a la denominación <i>Geografía de Colombia</i> en sexto semestre.
29	V	Teorías y métodos de investigación en geografía	Cambia a séptimo semestre.
30	V	Currículo y cultura escolar	Cambia a la denominación <i>Currículo y evaluación</i> en el mismo semestre.
31	V	Lengua extranjera III	No se mantiene.
32	V	Estudios ambientales	Cambia a octavo semestre.
33	V	No existía.	<i>Geografía urbana.</i> Reemplaza la asignatura <i>Sistemas espaciales de Colombia</i> de quinto semestre
34	VI	Sociedades contemporáneas (S. XIX-XX)	Cambia a la denominación <i>Sociedades contemporáneas</i> en quinto semestre.
35	VI	Desarrollo económico y social de América latina y Colombia	No se mantiene.

36	VI	Investigación educativa y pedagógica	Cambia a cuarto semestre.
37	VI	Sistema educativo colombiano	Cambia a primer semestre.
38	VI	Memoria, territorio y construcción de identidad	Cambia a quinto semestre con la denominación <i>Memoria y territorio.</i>
39	VI	No existía.	<i>Historia de Colombia.</i>
40	VI	No existía.	<i>Elementos de economía.</i>
41	VII	Seminario problemas actuales del mundo	Cambia a octavo semestre con la denominación <i>Problemas actuales del mundo.</i>
42	VII	Proyecto Pedagógico I	Cambia a quinto semestre.
43	VII	Democracia, ciudadanía y derechos humanos	No se mantiene.
44	VII	No existía.	Cartografía y S.I.G
45	VIII	Seminario problemas actuales de América latina	Cambia a séptimo semestre con la denominación <i>Historia de América.</i>
46	VIII	Proyecto Pedagógico II	Cambia a sexto semestre.
47	VIII	Estudios culturales	No se mantiene.
48	VIII	No existía.	Geografía política.
49	IX	Seminario problemas actuales de Colombia	Cambia a octavo semestre con la denominación <i>Historia contemporánea de Colombia.</i>
50	IX	Proyecto Pedagógico II	Cambia a séptimo semestre.
51	IX	Trabajo de grado I	Cambia a séptimo semestre.
52	IX	Ética y docencia	Cambia a sexto semestre.
53	X	Proyecto Pedagógico III	Cambia a octavo semestre.
54	X	Trabajo de grado II	Cambia a octavo semestre.

A continuación, presentamos el proceso de selección y admisión para las personas que aspiran ingresar al programa.

5.9. PROCESO DE SELECCIÓN Y ADMISIÓN DE ESTUDIANTES

Los procedimientos y mecanismos de ingreso para la selección y admisión de estudiantes a la Licenciatura en Ciencias Sociales están contemplados en seis normas de la Universidad:

- Acuerdo 014 de 2018 del Consejo Académico. Por el cual se adoptan criterios generales de admisión para aspirantes a ingresar por primera vez, transferencia externa y nueva admisión, a los programas de pregrado de la Universidad.
- Acuerdo 017 de 2017 del Consejo Académico. Por el cual se establece el proceso de admisión inclusiva para aspirantes pertenecientes a poblaciones de grupos étnicos, víctimas del conflicto armado en Colombia, desmovilizada en proceso de reintegración y habitantes de frontera.
- Acuerdo 008 de 2018 del Consejo Académico. Por el cual se establece el proceso de admisión y educación inclusiva para aspirantes Sordo, con discapacidad visual y con discapacidad física-motora.

- Acuerdo 004 de 2018 del Consejo Superior. Por el cual se otorga un estímulo en los procesos de admisión para la educación superior de Trabajadores Oficiales de la Universidad Pedagógica Nacional y sus hijos.
- Acuerdo 010 de 2018 del Consejo Superior. Por el cual se establece el Estatuto Académico de la Universidad Pedagógica Nacional.

El Acuerdo 014 de 2018 del Consejo Académico, reglamenta los criterios, procesos y procedimientos para la admisión de aspirantes que buscan ingresar a los programas de pregrado de la Universidad, así como los aspectos relacionados con las transferencias externas y las nuevas admisiones. En el artículo 3° se establecen los siguientes criterios para el proceso de selección:

- a) Factor 1: La naturaleza del factor 1 será definida por cada programa y tendrá una ponderación del 60%. En este factor puede haber máximo dos fases, cada una, con el mismo porcentaje. El puntaje obtenido en la primera fase puede determinar la continuidad en el proceso. Para los programas que se establezcan dos fases, la primera corresponde a la aplicación de la prueba general que la Universidad ofrece y la segunda será una prueba específica, la cual será aplicada por cada programa académico.
- b) Factor 2: Entrevista individual con una ponderación del 40%. La entrevista será aplicada a los aspirantes que obtengan los mayores puntajes acumulados en la prueba inicial, en un número definido por el Consejo de Departamento o quien haga sus veces.

Los aspirantes serán escogidos entre los que tengan los mayores puntajes acumulados en las pruebas anteriores.

El mismo Acuerdo establece condiciones particulares para los egresados del Instituto Pedagógico Nacional, colegio de la Universidad. El parágrafo 4 del artículo 3 establece que,

Para efectos de lo establecido en el Estatuto Académico, los egresados del Instituto Pedagógico Nacional serán exentos de la(s) prueba(s) descritas en los factores 1 y 2. Solo tendrán derecho a esta exención, los egresados que, al momento de presentarse a la Universidad, no hayan superado un lapso mayor a dos (2) años desde la obtención del título.

Asimismo, el Acuerdo 014 de 2018, artículo 7, define el proceso para la inscripción por transferencia externa de los aspirantes provenientes de otras instituciones, sean éstas de educación superior o las escuelas normales superiores.

Las solicitudes correspondientes a la modalidad de transferencia externa son formuladas por estudiantes provenientes de otras universidades reconocidas y aprobadas por el Estado colombiano, y cada vez en mayor proporción, por estudiantes que han cursado y aprobado el ciclo complementario en las escuelas normales superiores, con las que la Universidad Pedagógica Nacional ha establecido convenios específicos. Para este último caso, el parágrafo 2 del artículo 7 señala “no será requisito de 32 o más créditos cursados y aprobados sean homologables” como si sucede en otras situaciones de transferencia externa.

También los artículos 8, 9 10 del mencionado acuerdo establecen los requisitos y procedimientos para el proceso de nueva admisión que se aplica

“a aquellos aspirantes que, una vez admitidos en una licenciatura, abandonaron sus estudios antes de haber completado el programa de estudios correspondientes, por un lapso máximo de dos (2) años, que no hicieron uso del derecho del reintegro, o del derecho de renovación de matrícula en las fechas estipuladas por la Universidad, o que perdieron la calidad de estudiante, de acuerdo con los reglamentos.” (Artículo 8 del Acuerdo 014 de 2018 del Consejo Académico).

Teniendo que cuenta que la Ley 21 de 1991 para comunidades indígenas o minorías étnicas (incluido el grupo étnico Rom o Gitano), la Ley 70 de 1993 para los miembros de las comunidades negras, la Ley 191 de 1995 que busca priorizar a las poblaciones que habitan en zonas de frontera, la Ley 1084 de 2006 que establece en el artículo 1º “que el Estado como responsable del educación en el ámbito nacional a través de las instituciones de Educación Superior de carácter público y privado deberá otorgar el 1% de sus cupos a los bachilleres de los departamentos donde no hayan instituciones de Educación Superior y otro 1% a los aspirantes que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público” y la Ley 387 de 1997 acerca de las personas en condición de desplazamiento. Para dar cuenta de esas situaciones específicas, según la normatividad señalada, la Universidad Pedagógica Nacional, a través del Acuerdo 017 de 2017 del Consejo Académico, establece que “asignará hasta el 8% adicional de la totalidad de cupos aprobados para cada licenciatura, a las personas que siendo de las poblaciones mencionadas en el artículo segundo, hayan obtenido los mayores puntajes resultado del proceso de admisión y que sean inferiores al menor puntaje obtenido por los admitidos en proceso ordinario, de acuerdo con los cupos aprobados por el Consejo Académico”. En este sentido, la Universidad responde a las necesidades del contexto y a las exigencias que le impone el Estado, responsabilidades éstas que ha cumplido con el estudio de las solicitudes que cursan los aspirantes interesados y que provienen de este tipo de poblaciones.

De otra parte, el acuerdo 008 de 2018 “establece el proceso de admisión y educación inclusiva para aspirantes Sordos, con discapacidad visual y discapacidad física-motora”, que cuenta con el acompañamiento y apoyo del Grupo de Orientación Apoyo a Estudiantes (GOAE) y según el caso, con el direccionamiento del Proyecto Institucional Manos y Pensamiento. De esa manera la Universidad atiende la Ley estatutaria 1618 del 2013 que establece las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.

Del mismo modo, el acuerdo 004 de 2018 del Consejo Superior crea un estímulo “en los procesos de admisión para la educación superior de trabajadores oficiales de la Universidad Pedagógica Nacional y sus hijos. Para que los trabajadores oficiales de la universidad y sus hijos ingresen a los programas de pregrado de la Universidad será necesario presentar y aprobar la prueba de potencialidad pedagógica o aquella que haga sus veces”. (Artículo 1).

Por último, el artículo 32 del acuerdo 010 de 2018, Estatuto Académico, indica el proceso de homologación de los espacios académicos o asignaturas cursadas y aprobadas por los estudiantes en instituciones de educación superior reconocidas por el Estado colombiano. Las homologaciones son de dos tipos: externas e internas y son estudiadas por el

coordinador del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales para ser presentadas y avaladas por el Departamento de Ciencias Sociales.

El proceso de Selección y Admisión se divulga ampliamente por medio de la página Web de la Universidad y a través de medios de comunicación impresos. Igualmente, cada semestre se desarrollan reuniones informativas en donde se presentan los diferentes programas. En estas reuniones, los aspirantes tienen la oportunidad de alcanzar un conocimiento más amplio de los planes de estudio que se ofrecen y, al mismo tiempo, de resolver las inquietudes que les generen tanto el programa académico como el proceso de selección y admisión.

6. RECURSOS PARA LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA PROYECCIÓN SOCIAL

6.1. PROFESORES DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES

Para el desarrollo de las actividades de docencia, investigación y proyección social el programa cuenta con un cuerpo de profesores en las tres modalidades de contratación previstos por la universidad: planta, ocasional y cátedra. En la tabla 16 aparece la información de tallada de los profesores vinculados por cada modalidad, dedicación y su último nivel de formación académica.

Tabla 16. Dedicación y formación académica de los profesores del programa (2017)

Nº	Nombres	Dedicación	Formación Académica
	Docentes de planta		
1	ATEHORTÚA CRUZ ADOLFO LEÓN	T.C	DOCTORADO
2	ACOSTA JIMÉNEZ WILSON ARMANDO	T.C	DOCTORADO EN CURSO
3	CARUSO LÓPEZ LUISA NATALIA	T.C	DOCTORADO
4	CELY RODRÍGUEZ ALEXANDER	T.C	DOCTORADO
5	CORDOBA ALDANA JOHN HAROLD	T.C	DOCTORADO
6	MENDOZA ROMERO NYDIA CONSTANZA	T.C	DOCTORADO
7	PINILLA DÍAZ ALEXIS VLADIMIR	T.C	DOCTORADO
8	PRIETO VACA VÍCTOR MANUEL	T.C	MAESTRÍA
9	RAMÍREZ PINZÓN JOSÉ ERNESTO	M.T	DOCTORADO EN CURSO
10	RODRÍGUEZ ÁVILA SANDRA PATRICIA	T.C	DOCTORADO
11	SÁNCHEZ MONCADA OLGA MARLENE	T.C	DOCTORADO
12	TORRES AZOCAR JUAN CARLOS	T.C	MAESTRÍA
13	TORRES CARRILLO ALFONSO	T.C	DOCTORADO

14	VEGA CANTOR RENÁN	T.C	DOCTORADO
Docentes ocasionales			
1	ALDANA BAUTISTA ALEXANDER	T.C	MAESTRÍA EN CURSO
2	APONTE OTALVARO JORGE ENRIQUE	T.C	MAESTRÍA
3	CAÑÓN MUÑOZ CARLOS ARTURO	T.C	ESPECIALIZACIÓN
4	CARMONA ROJAS MADISSON YOJAN	T.C	MAESTRÍA
5	CASTELLANOS SEPÚLVEDA LUIS FELIPE	T.C	MAESTRÍA
6	GÓMEZ NORE PATRICIA	T.C	MAESTRÍA
7	HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ CLAUDIA MILENA	T.C	MAESTRÍA
8	LOMBANA MARTÍNEZ OSCAR IVÁN	T.C	MAESTRÍA
9	MARÍN ARDILA LUIS FERNANDO	M.T	MAESTRÍA
10	NARANJO PINEDA SANDRA EUGENIA	T.C	MAESTRÍA
11	NIETO ORTIZ PABLO ANDRÉS	T.C	MAESTRÍA
12	RUIZ QUIROGA MÓNICA	T.C	MAESTRÍA
Docentes cátedra			
1	ARDILA PEÑUELA OSCAR ANDRÉS	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
2	BAEZ QUINTERO CESAR IGNACIO	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
3	BERTIERI SOLER CLAUDIA LILIANA	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
4	CABRERA JIMÉNEZ JESÚS ANTONIO	HORA CATEDR A	ESPECIALIZACIÓN
5	CARO PARRADO JONATHAN	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
6	CASTRO BUENO FABIO	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
7	CASTRO LOZANO JOHN ALEXANDER	HORA CATEDR A	DOCTORADO EN CURSO
8	CASTRO NIÑO JOHN WILLIAN	HORA CATEDR A	MAESTRÍA

9	DIAGO CAMACHO JUAN SEBASTIÁN	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
10	FLORIDO MOSQUERA HUGO EDILBERTO	HORA CATEDR A	DOCTORADO EN CURSO
11	GALINDO JOYA JORGE ARMANDO	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
12	GIRALDO CASTAÑO GERMAN HISLEN	HORA CATEDR A	DOCTORADO EN CURSO
13	GONZÁLEZ LIZARAZO ANDREA	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
14	GONZÁLEZ PERDOMO YESID	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
15	HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ CLAUDIA MILENA	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
16	HIGUERA MALAVER LUIS ALBERTO	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
17	LARA MORALES EDGAR HERNÁN	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
18	LÓPEZ GÓMEZ WILSON DARÍO	HORA CATEDR A	ESPECIALIZA CIÓN
19	LOZANO GONZÁLEZ ÁNGELA MARÍA	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
20	MARTÍNEZ FONSECA JUAN MANUEL	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
21	MARTÍNEZ MORA NATHALIA	HORA CATEDR A	DOCTORADO EN CURSO
22	MOJICA VILLAMIL ALEJANDRO	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
23	MORENO MARTÍNEZ ORLANDO	HORA CATEDR A	MAESTRÍA

24	ORTEGA PUERTO BEATRIZ EUGENIA	HORA CATEDR A	ESPECIALIZA CIÓN
25	ORTIZ CASTIBLANCO CRISTHIAN CAMILO	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
26	OSPINA FLORIDO BYRON GIOVANNY	TIEMPO COMPLE TO	MAESTRÍA
27	PINTO TORRES ALBA ELENA	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
28	PIÑEROS BUITRAGO JORGE ARNULFO	HORA CATEDR A	ESPECIALIZA CIÓN
29	RODRÍGUEZ DE MORENO ELSA AMANDA	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
30	RODRÍGUEZ HEREDIA DOUGLAS GIOVANY	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
31	RUIZ ANGULO RICARDO	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
32	SOLER MEJÍA JHIDER	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
33	VARGAS ROJAS JHON ALEXANDER	HORA CATEDR A	MAESTRÍA
34	VILLAMIL VELÁSQUEZ JAVIER FERNANDO	HORA CATEDR A	MAESTRÍA

Como se puede observar en la tabla 16, el programa tiene catorce profesores de planta. Trece cuentan con dedicación de tiempo completo y uno en dedicación de medio tiempo. Doce tienen doctorado finalizado o en curso y dos tienen nivel de maestría. El número y nivel de formación de los docentes de planta se ha venido incrementado en los últimos 5 años, fortaleciendo los tres procesos misionales de la Universidad. En este grupo de profesores recae buena parte de la gestión administrativa del Departamento y de otras instancias de la Universidad que incluye para el 2017 una decanatura, una vicerrectoría, la rectoría, entre otras.

Los profesores ocasionales para el año 2017 son doce. La mayoría tiene formación de maestría. En este grupo recae fundamentalmente la coordinación del programa, el proyecto pedagógico y las líneas de investigación. Los profesores catedráticos suman 34 y tienen

como responsabilidad el desarrollo de los espacios académicos de la Licenciatura. Así mismo, los profesores con vinculación de tiempo completo proponen y desarrollan proyectos de investigación a través del CIUP y atienden las invitaciones a participar en proyectos de extensión o proyección social elevadas por la Subdirección de Asesorías y Extensión.

6.2. SELECCIÓN DE DOCENTES Y JEFE DE DEPARTAMENTO

El Departamento de Ciencias Sociales realiza la selección de sus docentes e investigadores de planta a través de concurso público y abierto en cumplimiento de las normas establecidas por la Universidad a este respecto, consignadas en el Estatuto Docente (Acuerdo 038 de 2002) y de conformidad con el Decreto 1279 de 2002 y la Ley 30 de 92 y demás disposiciones que reglamentan la educación superior y la función pública. De acuerdo con el estatuto del profesor universitario (Acuerdo 038 de 2002), los profesores universitarios “se clasifican de acuerdo con su vinculación, dedicación y categoría”. Por el tipo de vinculación, un profesor puede ser: de planta, ocasional o catedrático. Según el tipo de dedicación, puede ser de dedicación exclusiva, tiempo completo, medio tiempo o cátedra. Por su categoría, un profesor puede ser: auxiliar, asistente, asociado o titular.

Para la selección y vinculación de profesores de planta mediante concurso público, el Consejo Académico de la Universidad reglamenta a través de *Acuerdos* los criterios, procesos y procedimientos que deben tener en cuenta las unidades académicas. La más reciente reglamentación al respecto es el Acuerdo 008 del 9 de junio de 2008 del Consejo Superior Universitario, en el cual se contempla que los profesores de planta se vinculan mediante concurso público, siendo que los Consejos de Facultad definen los criterios, perfiles y bases del concurso, conforme a sus necesidades. La norma también define los requisitos generales y específicos, así como los factores de ponderación, calificación y los procedimientos y calendario de este evento.

Para la selección de los profesores ocasionales y catedráticos, la Universidad convoca semestralmente a una selección de méritos, los aspirantes presentan sus hojas de vida, que son evaluadas por el Consejo de Facultad, con el apoyo del Comité Interno de Asignación y Reconocimiento de Puntaje (CIARP). Después de esta evaluación, se realiza una entrevista en el Departamento y se procede a seleccionar a los profesores, según el puntaje obtenido. Este proceso de selección y vinculación de profesores catedráticos y ocasionales se comenzó a aplicar a partir de 2003 y continúa vigente.

En la Universidad Pedagógica Nacional el CIARP es el encargado de la promoción y clasificación de los docentes de planta, ocasionales y catedráticos.

Para la selección de Jefe de Departamento, de acuerdo con el Estatuto Docente, el Estatuto General de la Universidad Pedagógica Nacional (artículos 44 y 45) y el Acuerdo 059 de 2006, la Universidad convoca a elecciones públicas, en donde el profesorado de planta se expresa y propone candidatos elegibles al cargo. En los últimos cinco años, han ejercido la Dirección del Departamento los profesores: Wilson Armando Acosta Jiménez (marzo 2012-marzo 2014), John Harold Córdoba Aldana (marzo 2014 - enero 2017) y actualmente ejerce

el cargo el Doctor Alexander Cely Rodríguez (a partir de febrero 2017).

6.3. PUBLICACIONES Y CENTROS

El Departamento de Ciencias Sociales cuenta con las siguientes publicaciones:

La Revista **Folios**: es el órgano de difusión de la producción intelectual de la Facultad de Humanidades. “Con una periodicidad semestral, Folios publica trabajos en las áreas de Literatura, Lingüística, Idiomas Modernos y Clásicos, Filosofía, Geografía, Historia y demás Ciencias Humanas y Sociales. En su sección de artículos, Folios incluye ensayos, revisiones bibliográficas, reflexiones o desarrollos teóricos y elaboraciones conceptuales, así como, en tanto que revista científica, publica también informes o avances de investigación que aborden problemas relevantes a su espectro temático. Es de especial interés para la revista los trabajos que aborden temas y problemas de las pedagogías de las disciplinas afines a su campo temático” (Tomado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/about/editorialPolicies#custom-0>).

Publicación indexada en Colciencias, en Categoría A2.

La Revista **Folios de Humanidades y Pedagogía**: “es una revista en formato único electrónico con periodicidad semestral que tiene la finalidad de publicar y divulgar resultados de la reflexión, la gestión del conocimiento y la investigación en temas y problemáticas de los campos de literatura, lingüística, semiótica, filosofía, geografía, historia y didáctica de la pedagogía, enseñanza de lengua propia y lenguas extranjeras, y otras disciplinas y ciencias humana afines” (Tomado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/FHP>). Tiene como uno de sus propósitos difundir a través de medios digitales los resultados de los trabajos de grado de los estudiantes a partir de la recomendación de los jurados y números especiales para la difusión de los eventos académicos de la Facultad.

La Revista **Anekumene** es una publicación conjunta con la Redladgeo y tiene como centro de interés la difusión de la producción científica en los campos de la geografía, la cultura y la educación.

En la tabla 17 aparecen descritos los espacios físicos con que cuenta el programa para el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de investigación, docencia y proyección social.

Tabla 17. Infraestructura física al servicio del programa

Espacio	Área	Características	Descripción
A-207	34,68	Salón. 30 personas.	Este salón cuenta con un televisor, un tablero, un escritorio para maestro, con su respectiva silla y 28 pupitres.
A-208	34,35	Salón. 30 personas.	Este salón cuenta con un televisor, un

¹⁴ Se refiere al tipo de lugar ocupado: salones, auditorios, laboratorios, etc.

¹⁵ Se refiere a los metros cuadrados que equivalen al total de los espacios. Si no lo conoce conviene dejarlo en blanco

			tablero pequeño, un escritorio para maestro, con su respectiva silla y 29 pupitres.
A-221	24,61	Salón. 20 personas.	En este salón se encuentra un televisor, dos tableros pequeños, 19 pupitres y un escritorio con silla para el profesor.
A-324	35,27	Salón. 35 personas.	En este salón se encuentra un televisor, un tablero, 40 pupitres y un escritorio con silla para el profesor.
A-325	35,54	Salón. 35 personas.	Este salón cuenta con un televisor, un tablero pequeño, un escritorio para maestro, con su respectiva silla y 40 pupitres.
A-326	35,18	Salón. 35 personas.	Este salón cuenta con un televisor, un tablero, dos escritorios para maestro con una silla y 44 pupitres.
A-327	35,66	Sala Hipermedial. Sala compartida con otros programas de la Facultad de Humanidades	Este salón cuenta con: 20 equipos de cómputo, un televisor, 3 archivadores de pared, un escritorio, un tablero Panasonic, un armario que funciona como casillero, una silla giratoria y 20 sillas para estudiantes.
C-102F	46,42	Salón. 25 personas.	En este salón se encuentran dos tableros grandes, un escritorio con silla para el profesor y 26 pupitres.
A-216	16,80	Oficina. Cuatro profesores.	En esta oficina se encuentran cuatro cubículos para profesor, cada uno de ellos con escritorio y silla, dos bibliotecas pequeñas, un teléfono y 8 sillas adicionales.
A-217	17,42	Oficina coordinación de la LCS. Espacio compartido con la coordinación de la Licenciatura en Filosofía.	Esta oficina cuenta con: dos escritorios con computador, dos sillas giratorias, un tablero, mesa de reuniones para tres personas, dos archivadores y dos teléfonos.
A-301	13,33	Oficina. Tres profesores.	En esta oficina se encuentran tres escritorios con sus respectivas sillas, dos de ellos con computador, un armario y una biblioteca pequeña.
A-308	33,92	Oficina. Seis módulos para trabajo de los profesores. Un armario metálico. Un baño.	En esta oficina se encuentra un computador, un armario metálico, un baño común, siete mesas y seis sillas giratorias, dos archivadores de pared, un tablero pequeño y 14 sillas adicionales.

A-309	33,12	Oficina. Cuatro profesores. Mesa para reuniones.	En esta oficina se encuentran cuatro módulos para profesores, cada uno con computador, cinco sillas giratorias, un teléfono, una mesa para reuniones con cinco sillas y siete sillas adicionales, dos archivadores de pared.
A-310	16,39	Oficina. Dos funcionarios. Secretaría del Departamento de Ciencias Sociales y secretaría de la LCS y Filosofía.	En esta oficina se encuentran dos escritorios con su respectiva silla (giratoria), dos impresoras, un armario, dos teléfonos y dos archivadores de pared.
A-311	16,05	Oficina. Dirección del Departamento. Baño compartido con la secretaría.	Esta oficina cuenta con: dos escritorios, uno de ellos con computador, mesa para reuniones para cuatro personas, un televisor, una biblioteca pequeña y dos sillas adicionales.
A-314	15,79	Oficina. Dos profesores. Baño privado.	Esta oficina cuenta con tres escritorios y uno de ellos con computador, un teléfono, baño privado, un archivador de pared, un armario pequeño y 4 sillas adicionales.
A-302	34,94	Sala especializada. CEDECS. 30 personas.	En esta sala se encuentra un escritorio con computador, 8 mesas grandes, un televisor, seis equipos de cómputo (tres de ellos nuevos y tres antiguos), una impresora, un equipo de sonido, un teléfono, varias bibliotecas de madera, tres estantes con llave, un tablero, 30 sil
A-315	51,76	Sala especializada. CEGLPC. 32 personas.	Esta sala cuenta con dos escritorios, uno de ellos con computador, cuatro módulos con computador para estudiantes, un televisor, cinco mesas grandes, 44 sillas, dos planotecas, dos tableros uno de ellos digitalizado, cinco armarios dos de ellos con llave, una biblioteca grande con 10 estantes con llave, mapas, planisferios y elementos geográficos.

Todos los salones al servicio del programa cuentan con televisor; las salas especializadas, la hipermedial y las oficinas cuentan con computadores nuevos o, al menos, con computadores actualizados para cubrir las necesidades de los usuarios. En el caso del CEDECS y CEGLPC, aparte del computador asignado para el coordinador de la sala, se habilitaron tres computadores nuevos para el servicio de los estudiantes. Estas dos últimas

salas poseen simultáneamente varios elementos (televisor, computador, grabadoras, equipo de sonido, DVD, Video beam) para su funcionamiento y, dependiendo el caso, también para el préstamo a los estudiantes y profesores.

El servicio de biblioteca en la UPN cuenta con alrededor de 125.000 ejemplares y más de 55.000 títulos. El material bibliográfico está distribuido en varias colecciones como libros, diccionarios, tesis y trabajos de grado, audiolibros, revistas, material audiovisual y resúmenes analíticos estructurados (RAE). La consulta del material bibliográfico puede realizarse a través del portal de la Biblioteca Central a través de siguiente vínculo:

<http://www.pedagogica.edu.co/biblioteca/index.php>

Entre sus servicios se cuenta con: formación de usuarios, préstamo interbibliotecario, préstamo en sala y para domicilio e internet, tutorías y equipos especializados para personas con limitaciones visuales, casilleros y boletín informativo de nuevas adquisiciones. En la tabla 18 presentamos las adquisiciones de libros realizadas por la biblioteca central para la LCS en el periodo 2011-2015.

Tabla 18. Libros adquiridos por la Biblioteca Central para el programa de la LCS

Año	Compras o suscripciones	Canje	Donaciones	Producción UPN	Total
2015	8	2	0	0	10
2014	38	5	8	4	55
2013	40	3	3	1	47
2012	22	2	4	3	31
2011	3	3	1	3	10
Total	111	15	16	11	153

La tabla 19 consolida la consulta a las colecciones y uso de los servicios de la biblioteca por parte de estudiantes y profesores de la LCS entre los años 2011-2015.

Tabla 19. Consulta de colecciones por parte de profesores y estudiantes vinculados a la LCS. 2011-2015

COLECCIONES	2011		2012		2013		2014		2015	
	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.
Préstamo de libros	3402	25	3625	3	3042	0	2076	0	1465	0
Préstamo libros de referencia*	705	16	1204	4	124	2	87	6	321	6
Prestamos de revistas	212	2	274	21	53	11	81	0	47	1
Préstamo de documentos y microfichas	63	0	88	4	58	0	44	0	18	0
Préstamo de tesis y/o trabajos de grado	49	0	289	0	171	0	139	0	175	0

Total consultas	4431	43	5480	32	3448	13	2427	6	2026	7
SERVICIOS	2011		2012		2013		2014		2015	
	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.	Est.	Prof.
Préstamo sala de multimedia	2346	0	3761	0	5451	0	2324	0	2700	0
Préstamo sala de música		81		84		19		9		11
Envío RAE***					25	0	8	0	5	0
Elaboración de bibliografía	2	0	2	1	2	2	0	1	2	2
Diseminación selectiva de información**		0		22		55		64		2
Servicio tiflotecnológico	0	0	85	0	95	0	8	0	2	0
Formación de usuarios					0	0	0	0	0	0
Total consultas	2348	81	3848	107	5573	76	2340	74	2709	15

* El préstamo de libros de la Sala de Referencia no estuvo activo durante el segundo semestre de 2014

** El servicio de préstamo de la Sala de Música y Diseminación Selectiva de Información está dirigido a profesores.

*** Los servicios de Envío de RAE y Formación de Usuarios, iniciaron en el año 2013.

Fuente: Biblioteca Central

Igualmente, el portal de la Biblioteca Central cuenta con acceso a bases de datos en suscripción: Web of Sciences, Scopus y Naxos que pueden ser consultadas por los estudiantes y profesores del programa.

En la tabla 20 se presentan los recursos bibliográficos electrónicos que aparecen en el portal de la biblioteca de la Universidad y que pueden ser consultados por estudiantes y profesores de la LCS.

Tabla 20. Bases de datos disponibles

NOMBRE DE LA BASE	DESCRIPCIÓN
Science.gov	Información científica de diversas áreas del conocimiento en Bases de Datos de agencias federales de EEUU.
Banco Mundial	Reúne documentos referentes al desarrollo mundial, estudios económicos y publicaciones e investigaciones del banco.
Dialnet	Portal líder en el suministro de contenidos electrónicos de literatura científica hispanoamericana.
BID	Documentos referentes a estudios de vida en América Latina y el Caribe, educación, salud, infraestructura, estadísticas y más.
Google Académico	Buscador de producción científica en diferentes formatos como

	artículos, libros, trabajos de grado, tesis, entre otros.
Redalyc	Sistema de Información científica con revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal.
SciELO	Acceso a revistas en todas las áreas del conocimiento con búsqueda en artículos científicos.
Directory of Open Access Journals	Provee acceso a revistas en todas las áreas del conocimiento pertenecientes a 122 países.
HighWare Stanford University	Contenidos de revistas, libros, trabajos referenciales y demás publicaciones académicas. Trabaja áreas de ciencias naturales, sociales y médicas.
Trabajos Doctorales en la Red	Acceso a texto completo de tesis doctorales de universidades españolas, en todas las áreas del conocimiento.
Humanindex	Productos científicos generados por los investigadores de los 10 institutos, 7 centros y 3 programas del Subsistema de Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Organización de Estados Iberoamericanos	Servicio de información y documentación especializado en educación, ciencia, tecnología, sociedad e innovación, y cultura en Iberoamérica.

Al mismo tiempo, entre los años 2011 y 2015 el Centro de Estudios Geográficos Leonardo Pérez Castillo (CEGLPC) (A-315) y el Centro de Estudios Especializados en Ciencias Sociales Germán Colmenares (CEDECS) han venido ofreciendo el servicio regular de préstamos de material bibliográfico, cartográfico, informático, herramientas de apoyo a la docencia (televisores, proyectores, brújulas, etc.).

6.4. RECURSOS INFORMÁTICOS Y DE COMUNICACIÓN

El Programa de LCS cuenta con la Sala de Informática (Sala Hipermedial A-327), que es compartida con los otros programas de la Facultad de Humanidades. En esta sala se realizan actividades programadas en los espacios académicos que incluyen uso de *software*, multimedia o acceso a redes de información. También se hace uso de recursos tecnológicos básicos para el trabajo docente e investigativo y para la práctica geográfica (laboratorio de geografía A-315) en los centros de documentación del departamento (Sala de historia A-302). En la tabla 21 presentamos un balance de los recursos disponibles, precisando su estado y ubicación.

Tabla 21. Recursos tecnológicos disponibles para el programa de la LCS. 2015

RECURSO	UBICACIÓN Y NÚMERO DISPONIBLE
Computadores	20 en el aula multimedial. (Marca Janus. Memoria RAM 8 gigas). Algunos programas informáticos: ArcGis, Adobe audition, Adobe in Desing, Photoshop, Lightroom, Office 2013, Google Earth, Hotpotates. 2 en el CEGLPC (Marca Janus. Memoria RAM 8 gigas)

	4 en el CEDECS. (Marca Janus. Memoria RAM 8 gigas). 12 en las oficinas de profesores.
Vídeo beam	1 EPSON en el CEGLPC
Televisor	1 Sony Bravia en el aula multimedial 1 Televisor marca Panasonic en el CEDECS 6 televisores en aulas de clase
DVD	1 SONY en el CEGLPC
Equipo de sonido	1 Sony en el CEDECS
Proyector de acetatos	1 en el CEGLPC
Grabadora	1 SONY en el CEGLPC
GPS	10 en el CEGLPC
Planímetros digitales	5 en el CEGLPC
Curvímetros digitales	10 en el CEGLPC
Altímetros	6 en el CEGLPC
Brújulas profesionales	10 en el CEGLPC
Estereoscopios de bolsillo	9 en el CEGLPC
Estereoscopios profesionales	13 en el CEGLPC
Mesas digitalizadoras	1 en el CEGLPC
Termómetros digitales	10 en el CEGLPC

Siete televisores, seis computadores, 10 brújulas, una mesa digitalizadora y los 10 termómetros digitales fueron adquiridos con los recursos CREE (Impuesto de Renta para la Equidad) durante el segundo periodo del año 2015.

Con la combinación de los profesores asignados al programa, la infraestructura física, el material bibliográfico, las publicaciones y las sallas especializadas el programa se dispone a actualizar su propuesta curricular frente a las demandas del entorno social y las necesidades de la comunidad académica que integra la Licenciatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*: Morata. p.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Crítica. 460 p.
- Bell, D. (1984). *Las ciencias sociales desde la segunda guerra mundial*. Madrid: Alianza. 129 p.
- Berges, L., Cuesta, R., Diaz, F., y Fierro, R. (Eds.). (2002). *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Caracas: Laboratorio Educativo. 132 p.
- Braudel, F. (1994). *Una lección de historia*. Madrid: Mondadori. 210 p.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* Morata. p.
- Castro-Gomez, S., y Guardiola-Rivera, O. (2000). Geopolíticas del conocimiento o el desafío de “impensar” las ciencias sociales en América Latina. En S. Castro-Gomez (Ed.), *La reestructuración de las ciencias sociales en América latina*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. pp. XXI-XXXI.
- De Lella, C. (2003). Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio*, 20-24.
- De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI - CLACSO. 368 p.
- Diaz, M. (1998). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: Icfes. 156 p.
- Dogan, M., y Phare, R. (1993). *Las nuevas ciencias sociales*. México: Grijalbo. 293 p.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Bogotá: Planeta. 474 p.
- Gómez, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I*. Madrid: Tecnos. 517 p.
- Hayek, F. (2007 [1944]). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza. 368 p.
- Hernández, F. (1997). De Icaro a Dédalo: la transdisciplinariedad en la educación escolar. *Investigación escuela*, 32, 33-42.
- Herrera, M., y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo. El caso de la Escuela Normal Superior una historia reciente y olvidada*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 150 p.
- Hopenhayn, M. (2005). *América Latina desigual y descentrada*. Bogotá: Norma. 373 p.
- Jiménez, A., y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 269 p.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* Buenos Aires: CLACSO. pp. 11-40.
- Llobera, J. (Ed.). (1980). *Hacia una historia de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Anagrama. 240 p.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Serie lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 68 p.
- O'Brien, R. (1992). *Global financial integration: the end of geography*. London: Royal Institute of International Affairs. 120 p.
- Parsons, T. (1984 [1968]). *La estructura de la acción social. Tomo III*. Madrid: Guadarrama. 982 p.

- Perez, A. (1988). La función y formación del profesor para la comprensión. En J. Gimeno y A. Perez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Irata.
- Rodríguez, E., y Larios, B. (2006). *Teorías del aprendizaje, del conductismo radical a la teoría de los campos conceptuales*. Bogotá: Magisterio. p.
- Sotolongo, P., y Delgado, C. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social*. Buenos Aires: CLACSO. 244 p.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata. p.
- Torres, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y saberes* 30, 19-32.
- Torres, J. (2006 [1994]). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata. 279 p.
- Touraine, A. (1965 [1969]). *Sociología de la acción*. Madrid: Ariel. p.
- Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard. p.
- UNESCO (Ed.). (2010). *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. México: UNESCO. 426 p.
- UNESCO, ISSC, y CLACSO (Eds.). (2015 [2013]). *Informe mundial sobre ciencias sociales*. Paris: UNESCO. 687 p.
- Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 141 p.
- Wallerstein, I. (1996 [2003]). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI. 114 p.
- Wittrock, B. (2010). Intervenciones cambiantes: repensando lo social, lo humano y lo natural. En UNESCO (Ed.), *Informe sobre las ciencias sociales en el mundo. Las brechas del conocimiento*. México: UNESCO. pp. 214-218.