

Segunda sección

Carlos Augusto Jiménez Fonseca

Aproximación conceptual al estudio de la formación docente en ciencias sociales

Carlos Augusto Jiménez Fonseca

Quisiera arriesgarme a presentar lo que ante todo concibo como educación, no precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene el derecho de formar personas desde afuera: pero tampoco la simple transmisión del conocimiento, en la que lo muerto y lo cosificado ha sido tantas veces subrayado, sino la consecución de una conciencia cabal [...] una democracia exige personas emancipadas.

Adorno, 1998

En este artículo se hace un acercamiento teórico al concepto de formación docente en general, y al de formación docente en Ciencias Sociales en particular, proponiendo una reflexión teórica y pedagógica a partir de los aportes de tres grandes estudiosos del tema –Gadamer, Foucault y De Certeau– que permite iniciar un estado del arte, el cual tiene como referencia señalar múltiples miradas provenientes de diferentes campos del saber en el ámbito de las ciencias sociales para sugerir el inicio de un estudio integral, que permita pensar la formación docente en ciencias sociales en tres dimensiones: como proceso pedagógico, como política educativa y como formación disciplinar en el quehacer formativo de los futuros profesionales en educación.

Presentación

El presente avance conceptual hace parte del trabajo de investigación *La formación docente en Ciencias Sociales. Tensiones entre la regulación gubernamental y la aplicación pedagógica 1998-2008*, que se inscribe en la línea de historia de la enseñanza de las ciencias sociales, del grupo de formación de educadores del Doctorado Interinstitucional en Educación de las Universidades Distrital Francisco José de Caldas, Pedagógica Nacional y del Valle.

Esta investigación plantea la siguiente tesis: En los últimos años (1998-2009), las reglamentaciones, normas y decretos sobre formación docente en Colombia, no han sido suficientes para fortalecer los programas curriculares de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales, que ofrecen particularmente las Facultades de Educación oficiales

en Bogotá (Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional).

Si bien es cierto que a finales de la década de los noventa los programas de Licenciatura en Educación iniciaron su reorientación a los currículos, planes de estudio y prácticas pedagógicas de acuerdo con las exigencias normativas¹ (Decreto 272 de 1998, Decreto 2566 de 2003 y la Resolución 1036 de 2004) y con las interpretaciones institucionales que orientaron los procesos formativos ofrecidos a sus estudiantes, cada programa de formación docente en Ciencias Sociales en todas las facultades de educación en Colombia asumió desde entonces, y en aras de su autonomía universitaria, los criterios filosóficos, pedagógicos y científicos de acuerdo con sus condiciones y con las exigencias requeridas para la acreditación de los programas, de las facultades y de cada universidad.

Con el inicio de esta política pública educativa en las facultades de educación, se puso en consideración el concepto de *formación* en el seno de cada comunidad académica. La mayoría de los docentes y directivos docentes giraron alrededor de los estudios normativos y de la conceptualización del sentido y significado de *formación*. Para el caso de esta investigación, se asumieron las tesis propuestas en las perspectivas teóricas que pueden ir desde la fundamentación filosófica clásica y moderna (Gadamer), pasando por los *dominios del sujeto* en tanto saber, poder y deseo como proceso *formativo hermenéutico* (Foucault), o la *gramática escolar*, que centra su atención en las acciones cotidianas que se generan en la vida escolar universitaria (De Certeau). Tres tesis que permiten en su estudio demarcar las condiciones que se requieren para *formar* docentes para este milenio.

1 El Decreto 272 de 1998 se refiere a la creación y funcionamiento de los programas de pregrado y posgrado en educación. En el artículo 4 se refiere a la organización de los programas a partir de los núcleos del saber pedagógico básicos y comunes: la educabilidad como proceso de desarrollo personal y cultural; la enseñabilidad de las disciplinas y saberes en el marco de las dimensiones históricas, epistemológicas, social y cultural en su transformación en contenido y estrategias formativas en cuanto a lo cognitivo, lo valorativo y lo social, reflejado en el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso de las tecnologías y el aprendizaje de una segunda lengua; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y las posibilidades de interdisciplinariedad en la construcción de modelos y teorías formativas, estudio de las realidades y tendencias sociales y educativas con dimensión ética, cultural y política de la profesión docente.

El Decreto 2566 de 2003 se refiere a las condiciones para ofrecer programas académicos. El artículo 4 hace énfasis en lo curricular, que demuestra la fundamentación teórica, práctica y metodológica del programa de formación, con su perfil integral y competencias profesionales propias del campo.

La Resolución 1036 del 2004 trata de la calidad de los programas en pregrado, haciendo énfasis en los aspectos curriculares.

Ser docente en este milenio, implica manejar competencias que corresponden a su propia práctica profesional, para ser capaz de desempeñarse en cualquier situación con el sentido pedagógico y político que le confiere dicha interacción escolar. Para esto se requiere que los procesos formativos docentes que ofrecen las universidades en sus facultades de educación, estén relacionados con el manejo de las categorías sociales y escolares, y con las teorías pedagógicas y disciplinares de cada programa. Por lo tanto, la intención de profundizar al respecto se perfiló a la luz de la gramática universitaria, y el estudio se llevó a cabo en cada proyecto curricular de la Licenciatura en Educación con énfasis en Ciencias Sociales, centrado en los análisis de los discursos, programas, actas, escritos y publicaciones, que dan cuenta de las transformaciones que se han efectuado en cada programa para acreditarse y ofrecer una licenciatura de calidad. En consecuencia, estas evidencias de carácter metodológico han posibilitado que el estudio de la formación de docentes implique la construcción de un referente teórico a partir del concepto de *formación*, que por su generalidad, se apoya en las diferentes concepciones conceptuales que los autores de orden universal presentan, un tanto disimiles y a su vez semejantes, o contradictorias desde la óptica disciplinar que se aborde, como se puede apreciar bajo las concepciones filosófica y epistemológica.

La concepción filosófica sobre formación humana que ofrece Hans Gadamer (2002) se entiende como la asimilación de la cultura por parte del individuo; mientras que para Michel Foucault (1979) la formación está anclada al sujeto en calidad de deseo, saber y poder, y en Michel de Certeau (2007), se asocia con las prácticas culturales cotidianas que se traducen en comportamientos de resistencia frente a la autoridad formadora. Contrario a estos planteamientos sobre *formación*, se abordan las explicaciones que Pierre Bourdieu (1981) ofrece sobre la formación como reproducción y como *habitus*. Y en términos particulares, Teresa Yuren (2005) explica este concepto como el desarrollo de un proceso de subjetivación, anclado en la construcción de la identidad de cada persona que se forma con respecto a la transformación de la sociedad. En general, la literatura reseñada facilita la integración conceptual de formación docente para iniciar el viaje formativo planteado por Jorge Larrosa (2000), sobre la base de las narrativas, lecturas y formas de recorrer el mundo para des-aprender lo aprendido y construir nuevos esquemas para interpretar el mundo. Con la *gramática universitaria* se pone en consideración lo cotidiano como expresión de las prácticas culturales que trascienden la misma subjetividad, al darles sentido y significado como si fueran un texto escritural ya elaborado pero no publicado.

Lo anterior facultó plantear el siguiente problema de investigación: ¿Cuál ha sido el impacto de las normas que regulan y orientan la formación do-

cente en Ciencias Sociales, teniendo en cuenta los Decretos 272 de 1998, 2566 del 2003, y la Resolución 1036 del 2004 en las Facultades de Educación oficiales de Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Pedagógica Nacional? Para asumir con profundidad esta pregunta, se partió del hecho de que la búsqueda de la información acercara, o por lo menos referenciara el tema para llegar a establecer que no existe un material teórico específico que permita conocer los alcances de la normatividad reciente (1998-2009) en la formación docente en Ciencias Sociales en Colombia. Tampoco se encuentran trabajos que den cuenta de la elaboración de estudios centrados en la *gramática escolar* universitaria y que analicen la aplicación de las normas y sus procesos de articulación entre formación y disponibilidad, o mejor, la relación entre *ethos* y *habitus* formativo que en cada programa universitario se ofrece. De igual manera, son pocos los análisis centrados en la calidad y la pertinencia de la formación docente, que puedan servir de soporte para las facultades de educación y para todos los interesados en este tema.

Es importante preguntar si los programas curriculares, planes de estudio y prácticas pedagógicas reflejadas en sus proyectos de grado, presentan en su articulación y puesta en marcha, un reconocimiento del sentido y del valor que implica el proceso formativo al escolarizar a sus estudiantes por cinco años, para cualificarlos como sujetos de saber y de conocimiento interdisciplinario, y que requiere de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la educación básica primaria y secundaria, aportando al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico tanto de los docentes como de sus estudiantes.

Lugar de enunciación

Asumir la elaboración conceptual acerca del tema de esta investigación en toda su profundidad, desbordaría el terreno y el tiempo que se va a dedicar a la culminación de este proyecto y su ejecución. Es por eso que sobre el tema de formación docente, se realizó una selección general del material bibliográfico tratando de encontrar un hilo conductor del concepto de formación² y formación docente reciente. Sin embargo, y en aras de construir una aproximación teórica sobre el tema, se abordarán algunas perspectivas

2 El concepto de formación se entiende como la forma o el estilo que caracteriza al ser humano en el desarrollo de sus potencialidades físicas, psicológicas e intelectuales; ha sido un factor esencial para conocer y entender el mundo que rodea al individuo y así enfrentar las diversas necesidades. Pero el mismo concepto de formación en sí es ambiguo, depende de la perspectiva que el sujeto le atribuya, sin embargo se puede afirmar que la formación es la capacidad de transformar en experiencia significativa los acontecimientos cotidianos asumidos como proyecto de vida. Por otra parte, la formación es entendida como la base fundamental del quehacer educativo y del papel que cumple el docente en su misión de enseñar y de formar a sus estudiantes.

disciplinares (filosófica, antropológica, sociológica, pedagógica, política y ciencias sociales) que han producido conocimiento en el último siglo, y que para la construcción de la conceptualización sobre el tema de formación docente, particularmente en Ciencias Sociales, permitirán aclarar más a fondo el sentido de las categorías que se manejan en esta investigación.

En la lectura bibliográfica se resaltan los intentos realizados hasta hoy por profundizar en la categoría de *formación docente*, pero no resultan suficientes y se torna difícil conceptualizar sobre el carácter que debe tener cada programa de formación de docentes en Ciencias Sociales en Colombia; sin embargo con los autores seleccionados en este artículo, se facilita a los lectores interesados en el tema, profundizar por su propia cuenta.

Del concepto de formación

A la palabra formación se le han dado distintas explicaciones, usos e interpretaciones, de las cuales una de ellas ha sido considerada por Hans Georg Gadamer (1995) fundamental para comprender desde la hermenéutica filosófica el concepto de la formación del hombre. Gadamer parte de la concepción hegeliana de que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser y que el hombre no es, sino que su devenir va siendo, es una progresión constante e interminable hacia su conversión en un ser espiritual general, lo que hace necesario el concepto de formación, el cual remite al contenido de la palabra:

Un concepto antiguo de una “formación natural”, que designa la manifestación externa a la formación de los miembros, o una figura bien formada, y en general toda configuración producida por la naturaleza [...]. La formación pasa a ser algo muy estrechamente vinculado al concepto de cultura y designa, en primer lugar el modo especialmente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre [...]. Pero cuando en nuestra lengua decimos formación, nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y el sentimiento de toda vida espiritual y ética y se derrama armónicamente sobre la sensibilidad y el carácter (Gadamer, 1995, p. 39).

Una segunda alusión a este concepto de formación o *building*, lo retoma Clara Inés Ríos (1996, vol.7, p. 15), quien lo define desde la visión gadameriana como el arte de educar, sin embargo, y para aclarar mejor el término expuesto por Gadamer, quien parte desde Protagoras hasta Sócrates, sitúa que la misión del maestro es la de hablar no solo para enseñar, sino también para formar la recta conciencia ciudadana. En esta alusión Ríos se refiere

a la formación como “el sentido de una directriz que ilustre sobre cómo formar al hombre”. Indudablemente no es la pregunta de la que se ocupa Gadamer, por ello en su contexto no es pertinente indagar cuál sería el método para formar una conciencia histórica y una conciencia estética, sino más bien qué debe entenderse por conciencia estética y por conciencia histórica y cómo se relacionan estos conceptos con el ascenso a la generalidad, concepto hegeliano que ilumina el trabajo de Gadamer: ¿cómo puede pensarse desde Gadamer un ideal de formación, teniendo en cuenta que en su concepto el ideal de una concienciación total carece de sentido?

La *formación* es un concepto universal construido desde la filosofía con los aportes de pensadores como Aristóteles, con la formación de las virtudes morales e intelectuales. Herder, quien aproxima la formación, se identificó con el concepto de cultura que da la forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre. Hegel concibió la formación como una relación de complementariedad entre la formación práctica y la teórica. Humboldt, considera que la formación personal solo puede proceder de la organización del mundo. Vico, con su manifiesto pedagógico, ve en la formación del *sensus communis* la libertad de la inteligencia y el ideal de la elocuencia o argumentación verdadera. Bersong, con el proyecto de educación nueva en el proceso de formación del ser humano. Además de lo anterior y desde el enfoque hermenéutico, remite a la comprensión como un problema histórico pero al mismo tiempo de conciencia estética, en donde la formación es una cuestión de autoridad que descansa en el conocimiento. Esta autoridad es entendida como comprensión del otro no como sujeto doblegado e invisibilizado, sino por el contrario, formado para pensar. Es la elevación de la conciencia estética –pero a su vez histórica– la que contribuye de este modo a la educación en la tolerancia, el respeto y la participación democrática posible y verdadera.

De las perspectivas disciplinares

El trabajo de investigación se encaminó a buscar en las disciplinas que hacen parte del conjunto de las Ciencias Sociales, qué es lo que aportan desde el concepto de formación, diversas formas de ver y de expresar sus definiciones y explicaciones sobre el tema, y cómo orientan el mapa cognitivo que facilita la construcción de un estado del arte, así:

Desde la **filosofía** se han realizado considerables aportes al concepto de *formación*. Con una selección bibliográfica en este campo, se estudió la relación de la formación del sujeto que algunos pensadores han realizado. Michel Foucault, en *Vigilar y castigar* (1984), explica la formación y el

funcionamiento del dispositivo disciplinario como una forma de ejercicio del poder en los sujetos que se busca que sean dóciles. El mismo autor en *La voluntad del saber* (1977), describe otra forma de ejercer el poder que también tiene por objeto el cuerpo individual y colectivo. Esta formación biopolítica se ilumina con las explicaciones que Foucault plantea: el dispositivo de seguridad al estudio de la historia de las artes de gobernar y de lo que denominará la gubernamentalidad, la racionalidad de las prácticas de gobernar y la forma como se asumen las normas políticas. Por otra parte Teresa Yuren, Cecilia Navia y Cony Saenger (2005) aportan el concepto de disponibilidad en la formación docente; ellas se ubican en relación con el discurso sobre la formación de los docentes, revisando las prácticas formativas para la construcción del *ethos autónomo*. Mientras que en Edgar Morín (2001) el sujeto se ubica en relación con la formación de un todo complejo. Por otra parte y cercano a esta línea formativa, vinculado con el concepto de formación en cuanto a la lectura y el cuerpo, están Jorge Larrosa (2000) y los autores franceses Leopold Paquay, Margaret Altet, Evelyne Charlier y Philippe Perrenoud (2005), quienes hacen algunos aportes a las técnicas modernas de formación docente.

Desde la **sociología** se han realizado innumerables aportes al concepto de *cultura de la formación*, más que ampliando el de formación. Además las aportaciones foucaultianas del concepto de dispositivos –que junto al de *habitus* de Pierre Bourdieu, quien se refiere al sistema de disposiciones duraderas–, funcionan como esquemas de clasificación para orientar las valoraciones, percepciones y acciones de los sujetos, constituyendo un conjunto de estructuras, tanto estructuradas como estructurantes, a través de las prácticas culturales y sus representaciones (Bourdieu y Paseron, 1997); por su parte, Néstor García Canclini (1990) amplía el concepto de culturas híbridas y plantea la necesidad de explicarlas desde el concepto de formación y desde el punto de vista de los poderes oblicuos. Michel de Certeau descubre al hombre ordinario en el quehacer cotidiano; su tesis enfrenta las propuestas de Foucault y Bourdieu al proponer la categoría de resistencia constante del hombre común contra el *habitus* y el *poder*; así, De Certeau (2007) aporta una nueva mirada de ver la cultura desde lo ordinario, desde lo popular. En esta línea Bernard Lahire (2004) propone la teoría del actor plural, y con él, las reflexiones sobre las distintas formas de reflexibilidad en la acción, la pluralidad de las lógicas de acción, las formas de incorporación de lo social y el lugar del lenguaje en el proceso formativo. En otro sentido, Martin Lawn y Jenny Ozga (2004) proponen el concepto de identidad personal y profesional en el proceso de formación docente.

Desde la **Antropología** el concepto formativo de cultura se referencia a partir del trabajo que adelantaron Robert Wuthnow, James Davison Hunter,

Albert Bergesen y Edith Kursweil (1988) con sus aportaciones sobre el análisis cultural, quienes comparan las diferentes tradiciones del estudio de la cultura en Berger, Douglas, Foucault y Habermas como elementos críticos de la interacción social en el proceso formativo. Ahora bien, Roger Chartier (2005) con su práctica lectora aporta a la construcción del texto para la comprensión de la multiplicidad y diferenciación de la práctica cultural. Aníbal Ponce (1978) propone aclarar el lenguaje afectivo al concepto de gramática. Ana Lucía Rodríguez (2004) compila la polémica de la cultura en el campo de la investigación de las Ciencias Sociales en Colombia. Estas fuentes revelan la necesidad que hay de conceptualizar en torno a la cultura y al cambio cultural que se produce en los programas de formación docente en Ciencias Sociales.

Desde la **Política** se han realizado abundantes aportes³ al concepto de cultura formativa con David Tyack y Larry Cuban (2001), quienes ponen en consideración el tema de los cambios y reformas en educación, resaltando su tesis sobre cómo las escuelas cambian frente a las reformas y cómo se institucionaliza una nueva gramática escolar. Michel de Certeau (1994) expone los caminos plurales de la cultura como invención social y su relación con la política. Foucault, De Certeau y Marín (1996) proponen el estudio de las tácticas y las estrategias en la asimilación de las políticas como resistencia. Jaime Rafael Nieto (2008) aporta desde la genealogía el estudio de la categoría de Resistencia como punto de referencia entre el poder y la obediencia y sus prácticas contestatarias. Francisco A. Ortega (2004) retoma la obra de De Certeau planteando las categorías de la invención de lo cotidiano. Alejandra Birgin, Inés Dussel, Silvia Duschatzky y Guillermina Tiramonti, compiladoras de libro *La formación docente. Cultura, escuela y políticas. Debates y experiencias* (1998), explican la reforma educativa con relación a la formación docente como dispositivo de control educativo. Los resultados de estos estudios evidencian la necesidad de abordar el tema desde la implicación política en el ámbito universitario, permitiendo aclarar cómo cada programa de formación asumió las disposiciones gubernamentales.

Desde la **Pedagogía** se han realizado numerosos aportes⁴ al concepto de cultura formativa con Gloria Evangelina Ornelas (2000), quien estudia las

- 3 Carlos Ramiro Bravo (2004) aporta la historia de las facultades de Educación que ofrecen el programa de licenciatura en Ciencia Sociales. Reinaldo Mora (2004) trabaja las categorías de modernización curricular, paradigmas de formación. Claudia Vélez de la Calle (2006) expone las tensiones que se dan en la práctica pedagógica en el proceso de formación docente.
- 4 Graciela Messina (1999) aporta un estado del arte sobre el tema de la formación docente; Cecilia Braslavsky (1999) presenta el tema sobre la formación de docentes y sus competencias académicas y laborales. Aracely de Tézanos (2007) relaciona el diseño curricular con la teoría y la práctica estructurada en los programas de formación docente; potencia el saber pedagógico y la práctica docente como los ejes articuladores de los planes de estudio de las licenciaturas en educación. Beatriz Avalos (2000) aporta el concepto de competencias

categorías cultura-educación, permitiendo el abordaje de algunos enfoques teóricos que analizan la formación cultural implicada en el campo educativo y pertinente para esta investigación. Roger Chartier (2000) plantea el concepto de ordenamiento y creación del discurso como representación y práctica que se convierte en dispositivo de formación y de aprendizaje escritural. Fernando Trujillo Sáenz (2006) aporta el concepto de cultura desde la Antropología y la didáctica de la lengua como proceso de formación escolar. Margarite Altet, Leopold Paguay y Philippe Perrenoud (2002) proponen la categoría universalización de la carrera docente y la práctica educativa. Juan Mainer (2001) aporta, como coordinador del libro *Discursos y prácticas para la didáctica crítica*, la explicación sobre los límites y las posibilidades de la formación del profesorado en Ciencias sociales a partir de la pedagogía y la didáctica crítica. Emilio Tenti Fanfani (2007) aporta la categoría social en el desarrollo de la escolarización y la formación docente. Estas fuentes revelan la necesidad de construir bases conceptuales que puedan contribuir a futuras reflexiones en la formación docente, en el marco de la presente investigación.

Desde las **Ciencias Sociales** se han realizado considerables aportes al concepto formativo con Denys Cuhe (1996), quien ofrece una profunda explicación del concepto cultura y su relación con las Ciencias Sociales a partir de los puntos de vista de las corrientes multiculturalistas y comunitaristas. Renato Ortiz (1998) aporta desde el concepto de cultura, los desafíos que tienen las Ciencias Sociales para atender a la posmodernidad. Thomas S. Popkewitz, Barry M. Franklin y Miguel A. Pereyra presentan, como compiladores del libro *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre el conocimiento y la escolarización* (2001), las categorías de escolarización, la enseñanza y el conocimiento. Manuel Ferraz Lorenzo (Ed.) recoge en el texto *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas* (2005) la categoría de realidad cotidiana escolar. Cristina Arrondo y Sandra Bembo (2001) presentan los criterios para la formación académica de los docentes y sus didácticas para la enseñanza de las Ciencias sociales y la Historia.

Otro grupo de fuentes recoge los aportes nacionales que se han hecho a nivel de investigaciones y reflexiones pedagógicas. En torno a la formación

pedagógicas y la malla curricular para las licenciaturas. Denise Vaillant (2007) caracteriza la profesión docente para el desarrollo profesional y docente a nivel internacional. Tatiana Cisternas (2007) caracteriza los criterios pedagógicos, éticos y políticos en la formación de docentes para América Latina. César Pérez (2003) trabaja las categorías como cambio social y cultural, globalización, formación permanente, saberes sociales, didáctica. Nelson Vásquez (2004) propone las categorías psicológicas y sociológicas que analizan los comportamientos profesionales, el conocimiento disciplinario, las concepciones, las capacidades y actitudes, los modelos de formación, el conocimiento profesional..

docente, se encuentran los trabajos de Marina Camargo Abello, Gloria Calvo, María Cristina Franco y Sebastián Londoño (2008), quienes aportan al estudio sobre la formación docente y sus roles cambiantes en la escuela. Alberto Martínez Boom (2004) se centra en explicar la formación escolar como un sistema de procesamiento de la información en el mundo escolar. De igual manera, se encuentra el estado de la discusión en Colombia sobre el tema de formación docente en Rafael Flórez Ochoa (1998), quien plantea la posibilidad de la formación de un nuevo maestro. Marco Raúl Mejía (2007) propone una conceptualización sobre las nuevas formas educativas y las resistencias frente a la globalización educativa. Renán Vega Cantor (2007) hace una crítica a los programas de formación docente en Ciencias Sociales frente a las reformas en los últimos diez años. Los autores mencionados contribuyen a cualificar e iluminar el horizonte conceptual de la investigación en torno a la formación docente de las dos universidades.

Con el anterior referente bibliográfico –no del todo completo– se puede abordar el rastreo del concepto de formación docente. Este rastreo consolida el grado de conceptualización hasta el momento, que gira en torno de la construcción teórica de la categoría formación docente, para así distinguir y comparar la relación entre la formación docente en general y la preparación para ser docente en Ciencias Sociales en particular, a partir de las últimas reglamentaciones. Desde esta perspectiva estrictamente *formativa*, enfocada a los jóvenes estudiantes que cursan este programa de Licenciatura básica con énfasis en Ciencias Sociales, las disciplinas que la integran se presentan como condiciones necesarias para estudiarlas de la siguiente manera: 1. **Pensar la formación docente como proceso pedagógico** del sujeto que se forma frente a su experiencia educativa. 2. **Pensar la formación docente como política educativa** para evidenciar la relación de la política y su incidencia con la formación disciplinar y pedagógica. 3. **Pensar la formación docente en la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales.**

Pensar la formación docente como proceso pedagógico

Al definir la categoría de formación docente como proceso pedagógico, se asume como un proceso permanente de estudio, organización y estructuración de los conocimientos, valores, habilidades y destrezas, para aprender a desempeñarse en el futuro como profesor, acompañado de unas prácticas pedagógicas que le permita instrumentalizar su saber en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con estrategias de acción y de asimilación de las futuras rutinas escolares, pero que a su vez le garantice asumir pedagógicamente el rol de profesor de Ciencias Sociales.

En este sentido, autores como Yuren, Navia y Saenger proponen en su libro *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de forma-*

ción de profesores (2005) una mirada en particular para asumir el estudio de la formación de profesores desde el Doctorado en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en México, y como parte de la convocatoria de investigación científica básica en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2003). Para estas autoras, el problema de la *formación docente* es abordado desde los diferentes dispositivos pedagógicos que se presentan como criterios heteroformativos y autoformativos en los docentes. Estos se establecen a través de las competencias básicas y ciudadanas que pretenden propiciar una convivencia con equidad y el cuidado del docente como ser humano. A este respecto se plantean la siguiente pregunta: ¿Cuál debe ser el carácter ético político en la formación docente en Ciencias Sociales? Navia muestra que se debe tener presente la máxima del cuidado de sí mismo planteado por Foucault (1963), quien habla del *ethos* en el plano de la subjetivación y las representaciones sociales que dan al profesor cierta identidad con lo que hace, dice y piensa.

Leyendo a Michel Foucault (1979), se puede encontrar una definición que presenta el concepto de dispositivo como una formación discursiva que implica los discursos, las disposiciones, las instituciones, los reglamentos, las leyes, los enunciados científicos, las proposiciones filosóficas y morales. No deja nada de lado y lo que resulta verdaderamente interesante es la naturaleza del vínculo que reconoce entre estos elementos heterogéneos y la acción discursiva. También se observa que el discurso, como dispositivo en su contenido, evidencia un control social al tener que responder a los mecanismos de poder en el sistema dominante y al tener que cumplir una función estratégica, conjunto de medidas y disposiciones que se toman para sujetar al individuo. Control y sujeción son los conceptos que la sociología rescata para el análisis de los conflictos y el cambio, especialmente en las instituciones escolares.

Foucault, en su obra *Discurso del poder* (1963), propone ciertos aspectos que se cruzan entre sí para construir una definición de dispositivo y determinan su validez. Estos criterios son los elementos constitutivos, la relación que se da entre estos elementos y la naturaleza del dispositivo, así como el 'para qué' de su constitución y supervivencia, como se puede considerar en los siguientes consecutivos:

1. *Los elementos constitutivos* son un conjunto heterogéneo que implica discursos, instituciones, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas reglamentarias, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, entre otras. Asimismo, lo dicho y lo no dicho son elementos del dispositivo, y el dispositivo mismo es la red que puede establecerse entre sí.

2. *La naturaleza del vínculo* que puede existir entre los elementos heterogéneos que conforman el dispositivo: cambios de posición y modificación de funciones, que pueden ser muy diferentes entre sí y entre otros.
3. *Especie de formación que en un momento histórico dado, tuvo como función principal responder a una urgencia.* Además de que tiene una función estratégica dominante, imperativa y relevante, juega como matriz de un dispositivo en formación. En síntesis, se puede tomar como aspecto clave en la definición de un dispositivo, la particular configuración que adoptan varios elementos estratégicos conjuntamente con cierto tipo de génesis; que en un primer momento habría un predominio del objetivo estratégico, y en un segundo, el dispositivo se constituye como tal.

Para representar la complejidad del concepto de dispositivo y su sentido, Foucault utiliza la metáfora de la red. Esta forma metafórica señala que el dispositivo se constituye a modo de una red en tanto todo acontecimiento o suceso se desarrolla en unas condiciones de posibilidad histórica que le dan lugar, esto es en el seno de la contingencia. Cada acontecimiento es el nudo, y las condiciones de posibilidad hacen la red; y una red es un tejido de acontecimientos que, al interior de la escuela, se teje en forma de bisagra entre un momento y otro, pero que de todas formas cambia en su propia práctica: esto es un dispositivo.

Ahora bien, siguiendo a Foucault se puede afirmar que *un dispositivo* es también un conjunto multilíneal y bi-dimensional de una máquina para hacer ver y para hacer hablar, o sea, producir discursos. Los dispositivos están compuestos por líneas de visibilidad, enunciación, fuerza, subjetivación, ruptura, fisura, fractura, que al entrecruzarse y mezclarse tienen la capacidad de suscitar otras disposiciones. Los dispositivos son regímenes definibles, con sus variaciones y transformaciones, tanto en el caso de lo visible como en el de lo enunciable. Por lo tanto, se debe contar con el carácter epistémico para la formación del discurso “que es en sí discursivo y no discursivo, y sus elementos son mucho más heterogéneos” (Foucault, 1963, p. 186).

Por otra parte, se resalta la posibilidad de considerar válido y necesario hablar del carácter o *ethos*, que en toda formación docente debe estar presente. El *ethos* se expresa en las prácticas, procesos y rituales que hacen parte del dispositivo institucional, en donde los maestros los interiorizan desde épocas estudiantiles, y que ahora, en su rol de docentes, asumen como cultura magisterial y su consecuente *ethos* profesional. El *ethos* profesional se puede complementar desde otra perspectiva que no necesariamente sigue la línea foucaultiana, y en oposición retomo los planteamientos de Bourdieu, quien en sus estudios relacionados con la formación pedagógica y social, afina el concepto de *habitus*. En el sentido de lo práctico, Bour-

dieu (1990) define como *habitus* al conjunto de esquemas a partir de los cuales toda persona percibe y actúa en el mundo. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. Pero el *habitus* es al mismo tiempo estructurante, porque son las estructuras las que producen pensamientos, percepciones y acciones: el *habitus* se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles –estructuradas, predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes– que integran todas las experiencias pasadas, y funciona en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes de cara a una coyuntura o acontecimiento y que él mismo contribuye a producir (Bourdieu, 1990, p.178).

Hay que recordar que el concepto de *habitus* para Bourdieu implica *ethos* –conjunto de posiciones éticas–; *eidos* –modos de pensar, propios de una sociedad o cultura– y *hexis* –conjunto de posiciones corporales adquiridas, propios de una clase social–. Entonces cuando se habla de *habitus* más *eidos* y *hexis*, nos referimos a dos componentes: epistemológicos y filosóficos, que encarnan la profesión del docente reflejada en su práctica pedagógica.

El éxito de todo trabajo pedagógico secundario va a depender de la forma en que se tenga en cuenta la educación básica y media del docente en su preparación como profesor y de todo lo aprendido en su vida estudiantil, que constituye su historia y que no se puede ignorar si se quiere que éste trabaje de forma fructífera. Entonces no se puede olvidar que existe un *habitus*, que es completamente distinto a cualquier actividad que se realiza cotidianamente en la escuela y en la vida en general.

En el sistema educativo hay una tendencia a la reproducción, a la rutina, “se dice que el maestro joven se orientará por los recuerdos de su vida de instituto y de su vida de estudiante” (Yuren y Navia, 2005). Se refiere en este sentido a una imitación de la práctica docente, como calcar un estereotipo que se trae del pasado, lamentable, sin ninguna innovación. Esta situación, generalmente se da cuando el educador no tiene una sólida formación didáctico-pedagógica.

De igual manera, el sistema educativo legitima la acción pedagógica, que está respaldada por la autoridad educativa, delegada a un cuerpo de especialistas o licenciados con saberes específicos, además de crear las condiciones para un trabajo pedagógico institucionalizado, donde los actores reconocen su dependencia con las relaciones de fuerza constituyentes de la sociedad y

con los grupos con los que se está contribuyendo a la reproducción cultural. El sistema garantiza el trabajo educativo, codificándolo y homogeneizándolo de forma tal, que lo que logra es rutinizar la cultura escolar, restando creatividad a los actores. Los programas educativos llevan a una rutina repetitiva, año tras año, con el eco del mismo mensaje conformista.

Frente a esta situación, se habla de la necesidad de la motivación en la formación docente, pensando en el carácter disposicional que debe tener cada estudiante en formación, como si se consolidara en su proceso educativo una manera de ser por la vía de los *rituales de formación magisterial*, caracterizados por no permitir la crítica y la autocrítica. La diferencia entre ser estudiante docente y ser practicante docente, consiste en la relación de subordinación del primero sobre el segundo. Así, el practicante convierte su práctica docente en el rito “*cuasi sagrado*” de la profesión, que proporciona el sentirse una autoridad incuestionable. Todo trabajo educativo se basa en un discurso que tiende a explicitar y a sistematizar los principios de este *habitus*, que obedece primordialmente a las exigencias de la institucionalización del aprendizaje.

El funcionamiento de la escuela, en especial el de la relación pedagógica, es considerado como una máquina para reproducir desigualdades sociales. No hay igualdad de oportunidades porque los talentos y los “dones” han sido desigualmente distribuidos, pero, además, porque la escuela favorece las actitudes y las disposiciones, los *habitus*, propios de las clases dirigentes: la disertación, lo oral, las maneras de trabajar y de jugar, son algunas de las maneras para seleccionar a los niños de las clases dominantes, excluyendo a los otros” (Dubet, 2002, p. 118).

Finalmente, debe entenderse el concepto de formación docente como proceso pedagógico, partiendo de la referencia de los dispositivos que deben construir en su preparación académica los futuros docentes para desempeñarse en el campo educativo. Esto es, a su vez, empezarlos a mirar como profesionales de la educación, quienes han interiorizado en dicho proceso formativo el *ethos* y el *habitus*. Estos dos criterios constituyen en sí un dispositivo de formación pedagógica que se articula a través de la práctica profesional docente.

Pensar la formación docente como política educativa

Gloria Calvo, en la *Formación de docentes en Colombia* (2004), señala que en el país son mínimos los trabajos que dan cuenta de los procesos históricos y formativos de las facultades de educación, salvo el caso de las

Universidades Pedagógicas de Bogotá y Tunja, pero solo está registrada y reportada ante la Unesco la Universidad Pedagógica Nacional. Por tal razón, esta investigación sobre la formación docente que en los últimos diez años han planteado los programas curriculares, propone indagar por el tipo de maestro que se está formando tanto en su preparación como en su práctica pedagógica a partir de los Decretos 272 de 1998, 2566 de 2003, y la Resolución 1036 de 2004.

En este sentido Vélez, al hablar respecto a *Las tensiones sobre la práctica social* (2006), se refiere a las tensiones epistemológicas y sociológicas que se dan dentro del proceso curricular formativo docente y su relación con la didáctica de las Ciencias Sociales en forma interdisciplinaria y reflexiva. Estas tensiones disciplinarias permiten vislumbrar un punto crucial del proyecto de formación docente en relación con el siguiente interrogante: ¿cuál es la función de las Facultades de Educación⁵ en el proceso de formación de docentes en cuanto a su preparación disciplinar y al compromiso de transformación social que debe gestarse desde la escuela?

Diversos estudios realizados en los últimos años en el mundo, demuestran que el conocimiento de otros sistemas educativos se ha basado en la medición de rendimientos y procesos. Análisis y mediciones que hacen parte del fenómeno de ajuste de las Facultades de Educación, que las lleva a responder con más precisión a los niveles, rangos o capacidades estipulados por las políticas públicas educativas. Aquí lo internacional se torna local y viceversa:

La formación de los maestros en los países avanzados integra contenidos (en ciencia, matemáticas, estudios sociales, lenguaje) con habilidades pedagógicas flexibles adaptadas a las múltiples maneras que tienen los niños de aprender y resolver problemas. Esto significa que la reforma de la formación de los maestros deberá enfatizar –para los países latinoamericanos– la aptitud administrativa en las aulas y la enseñanza de materias y disciplinas del conocimiento, así como el aumento del conocimiento de las asignaturas. Es también importante brindarles a los futuros docentes oportunidades para intervenir personalmente en conocimientos y enfoques prácticos y para ejercitar lo que aprenden como estudiantes. Desafortunadamente, la

5 En Colombia las Universidades que ofrecen este programa de licenciatura en educación básica con énfasis en Ciencias Sociales son: U. del Amazonas, en Leticia; U. de Nariño, en Pasto; U. de la Guajira, en Riohacha; U. de Pamplona, en Pamplona; U. del Cauca, en Popayán; U. del Tolima, en Ibagué; U. Distrital Francisco José de Caldas, en Bogotá; U. Antonio Nariño, en Bogotá; U. Pedagógica Nacional, en Bogotá; U. la Gran Colombia, en Bogotá; U. Libre de Cali; U. Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en Tunja; U. Pedagógica y Tecnológica de Pereira; U. de Caldas, en Manizales.

mayoría de los maestros latinoamericanos, cuya formación pedagógica ha sido deficiente, ya forman parte del sistema⁶ (BID: 2003):

En el informe del Banco Interamericano de Desarrollo, se encuentra la idea de regulación llamada “sistema nacional de formación docente”, que surge con la Ley General de Educación y todos los decretos reglamentarios que establecen ciertos parámetros orientados a la regulación de la formación docente. Al respecto se afirma: “Por otra parte, todas estas intenciones se orientaban hacia la conformación de lo que desde la promulgación de los decretos se comenzó a llamar Sistema Nacional de Formación de Docentes, el cual, aunque está definido en los mismos, todavía parece no haberse afianzado, debido al insularismo en que permanecen” (MEN, 1994).

En esta perspectiva del compromiso social, la formación de docentes en Colombia⁷ tiene que ver con el acceso de la población a las facultades de Educación, según el estrato socioeconómico. La Ley 115, Ley General de Educación de 1994, en los artículos 1° y 110° se refiere a la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y deberes, que requiere un educador de reconocida idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional; el Artículo 2° se refiere a los programas académicos en educación que corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio que se articula interdisciplinariamente. De igual manera, en el artículo 4° se refiere a la autonomía universitaria y de los programas académicos en Educación; plantea que se organizarán teniendo en cuenta los núcleos del saber pedagógico básicos y comunes, los cuales podrán ser complementados con los que adicionalmente establezca cada institución:

1. La **educabilidad** del ser humano, en general, y de los colombianos, en particular, en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de

6 Banco Interamericano de Desarrollo. Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe. Este informe fue elaborado por el personal de la Unidad de Educación del Departamento de Desarrollo Sostenible: Claudio de Moura Castro, Asesor Sénior sobre Educación; Juan Carlos Navarro, Especialista en Educación; y Laurence Wolff, Consultor. También contribuyó Martin Carnoy, profesor de Educación de la Universidad de Stanford. Los autores agradecen la colaboración de Marcelo Cabrol (Región 2), Ruthanne Deutsch (Economista, División de Desarrollo Social) y Aimee Verdisco (Consultora). Junio 2000.

7 La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, sentó las bases para el desarrollo de la acreditación previa de las facultades de Educación, y la reestructuración de las escuelas normales, los Decretos 3012 de 1997 y 272 de 1998 sobre formación docente. Las normales superiores, luego de este trance, pasarían a convertirse en unidades de apoyo a la formación inicial de docentes, eliminándose así el tradicional bachillerato pedagógico.

- desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
2. La **enseñabilidad** de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, y su transformación en contenido y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información, y el dominio de una segunda lengua;
 3. La **estructura histórica y epistemológica de la pedagogía** y sus posibilidades de interdisciplinariedad, y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;
 4. Las **realidades y tendencias sociales y educativas** institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa.

Ahora bien, en el concierto internacional somos vistos no como un sistema pensado de manera articulada, sino como una puesta en escena de diversas tendencias y modalidades de formación docente, según lo menciona Vaillant en *La formación de formadores* (2002), al referirse a este proceso educativo en los últimos diez años (1998 al 2008) así:

Los docentes de enseñanza primaria se capacitan a nivel de educación secundaria en las Escuelas Normales, y los niveles más altos, en Escuelas de Educación. Los estudios culminan con el título de Normalista Superior. Los docentes de educación secundaria se forman en facultades de educación de instituciones de educación superior, que además entrenan a los docentes de educación física y educación industrial; o en universidades pedagógicas. Deben tener una Licenciatura (2002, p. 18).

Pareciera que el proceso formativo, obedece a políticas educativas que se inscriben en el concierto capitalista, bajo el modelo económico de transición hacia el neoliberalismo centrado en el libre mercado, la calidad y la conectividad, dejando atrás el modelo proteccionista, entrando a ofrecer el servicio educativo como parte integral de la canasta familiar. En este sentido, la educación se ofrece gratuita y obligatoria, y el valor educativo enfrenta serias contradicciones con las políticas fiscales sobre salarios de los docentes. Para Martínez Boom en *De la escuela expansiva a la escuela competitiva* (2004), este fenómeno se da en el continente al producirse un giro productivo en la educación que busca la rentabilidad por encima de todo. Significa que en América Latina y en Colombia la educación se está reconfigurando como un sistema en donde los agentes educativos cambian acorde a nuevas prácticas pedagógicas, y a los discursos políticos rentables que generan las políticas educativas.

Las Facultades de Educación en Colombia, representadas en Ascofade, han sumido la misión de formar docentes, para el cambio educativo que la sociedad requiere. Pero a su vez propician las innovaciones en cuanto a la recuperación de saberes pedagógicos y las prácticas discursivas que permitan en los educandos docentes, posicionarse frente a las políticas públicas educativas.

Desde 1998 la Unesco⁸ ha venido impulsando estas políticas educativas, a través de su Conferencia Mundial sobre la Educación frente al nuevo milenio. Desde entonces se planteó para la comunidad mundial, la urgencia de un cambio educativo atendiendo a las necesidades sociales de los pueblos, fomentando la solidaridad, la igualdad, la calidad, pero sobre todo su integración a la sociedad mundial del conocimiento. Entre las propuestas para la elaboración de un perfil de los docentes se han destacado los siguientes criterios:

1. Educar para un contexto global, para la sociedad mundial y del conocimiento.
2. Educar en el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, el manejo de una segunda lengua, formación en valores y en el sostenimiento del medio ambiente.
3. Aprender cómo y qué se debe enseñar desde una fundamentación conceptual y epistémica.
4. Promover la responsabilidad social, los procesos formativos, el desarrollo humano centrado en el hacer, convivir y trascender (Unesco, 1998).

Estos desafíos asumidos por el MEN, se ven reflejados en el Decreto 1278 de 1998, el cual hace énfasis en orientar a las facultades de educación del país para que los formadores de educadores en su participación democrática y en su trabajo interdisciplinario y formativo, contribuyan a una educación de alta calidad para así pensar en preparar a los docentes acorde con las necesidades educativas. El mismo MEN orienta los aspectos que deben cumplir las facultades de Educación en la formación de licenciados en educación, como lo señala la resolución 1036 de 2004, que establece

8 El ideal planteado por la Unesco, sobre todo para la educación superior en lo que concierne a la formación de docentes, señala los siguientes aspectos: a) Formar diplomados altamente calificados de cara a las necesidades presentes y futuras de la sociedad; b) Educación con criterios de paz y democracia y el respeto de los derechos Humanos; c) Difundir conocimientos e investigaciones en el campo de las Ciencias Sociales, las humanidades y las artes; d) Comprender, interpretar, preservar, fomentar y difundir las culturas nacionales dentro del contexto pluralista y diversidad cultural; e) Consolidar los valores de la sociedad; f) Capacitar a los docentes para mejorar la educación en todos los niveles. La Misión de la Unesco en procura de la calidad de los procesos educativos es el resultado de la conferencia Mundial de educación (1990), La educación encierra un tesoro (1996) y el Foro mundial de Dakar sobre la educación (2000), del programa de naciones Unidas para el Desarrollo y la Educación: agenda siglo XXI (1998).

las características específicas que deben cumplir los programas de pregrado en educación:

Los programas académicos en educación corresponden a un campo de acción cuya disciplina fundante es la pedagogía, incluyendo en ella la didáctica, por cuanto constituye un ámbito de reflexión a partir del cual se genera conocimiento propio en forma interdisciplinaria. Los programas académicos en educación tienen el compromiso social de formar profesionales capaces de promover y realizar acciones formativas, individuales y colectivas y de comprender y actuar ante la problemática educativa en la perspectiva del desarrollo integral humano sostenible (Resolución 1036 de 2004, art. 2).

Estas disposiciones y reglamentaciones permitieron, hasta la fecha, demostrar que las facultades de Educación han asumido con responsabilidad la tarea de la formación de sus estudiantes, como futuros docentes competentes, capaces de articular las propuestas académicas con carácter pedagógico e investigativo. Pero también con estas condiciones formativas, cada universidad ha de crear un nuevo perfil de docente frente a las nuevas exigencias del mercado educativo y del mundo globalizado. Hoy en día se le percibe desde sus falencias, pero casi nunca desde sus potencialidades. En este orden de ideas, las universidades propugnan por formar un docente cualificado y actualizado a las exigencias del mundo escolar contemporáneo.

Pensar la formación docente en la interdisciplinariedad de las ciencias sociales

Para Alejandro Álvarez (2004, p. 5) los avances en la discusión sobre las Ciencias Sociales centradas en el conocimiento social, rompen definitivamente con el concepto de ciencias, y permiten desprenderse del lastre positivista, ya que la pedagogía recupera su lugar de producción teórica y los maestros asumen su responsabilidad como intelectuales para ayudar en la configuración de un campo propio con una fundamentación epistemológica que le da sentido a la formación docente en la construcción de su mundo como un campo disciplinar.

La construcción de mundo visto así como un campo multidisciplinar, permite al docente que se esta formando, explicar las relaciones que plantea la globalización y la apertura económica y cultural, así como su incidencia en el conocimiento, en especial el de las Ciencias Sociales, desde un pensamiento crítico (Vega, 2008, p. 501).

El docente en formación o de oficio, asume con mayor responsabilidad y profundidad el manejo de los conceptos y definiciones que las Ciencias Sociales arrojan constantemente, supera las dificultades y se propone transversalizar los aprendizajes desde la interdisciplinariedad. Por lo tanto, se requiere preparar al docente para que aprenda a trabajar desde ella, y que la entienda como la participación de todas las disciplinas humanas y sociales que tienen que ver con las explicaciones sobre un fenómeno social determinado, sin importar si pertenecen a las Ciencias Sociales o a las Ciencias Humanas. Miñana Blasco aporta en este sentido los procedimientos que desde la interdisciplinariedad sirven para trabajar de manera conceptual y operativa, indicando algunas rutas para decodificarlas, dando lugar a soluciones, modelos teóricos y conceptualizaciones específicas (2000, p. 9).

Por otra parte, González Casanova comenta que es la diversidad en los problemas y temas tratados en estas disciplinas lo que propicia diversificación en cuanto a sus enfoques metodológicos y su fragmentación en múltiples y variadas disciplinas y especialidades:

Los linderos de las disciplinas sociales –el espacio teórico-cultural de las fronteras– han sido campo fértil para la novedad y la renovación. En dicho espacio pueden tenderse puentes: se alcanzan los contornos de otras ciencias, se acogen sus concepciones y, con ellas, se amplía la visión de una realidad que, desde cualquier punto de vista se encuentra en constante cambio (González, 2002, p. 3).

¿Pero de dónde salen los conceptos? González Casanova (2002) sostiene que para dar respuesta a este interrogante hay que preguntarse qué conceptos se pueden privilegiar en el trabajo investigativo: los orientados por la teoría o más bien, por los resultados empíricos de las investigaciones anteriores. Los nuevos conceptos en el campo de las Ciencias Sociales ayudan a la reestructuración teórica y discursiva de estas ciencias con la creación de nuevos paradigmas y modelos de interpretación de la realidad social.

El autor propone para las estructuras, teorías, mediaciones, líderes, funciones, estrategias, circunstancias y organizaciones, leyes y discursos, los siguientes conceptos para las Ciencias Sociales, saberes específicos que se plantean una disciplina de lo social; Wallerstein (1996) en su obra “nos propone abolir las divisiones disciplinarias para lo que se necesita algún nivel de consenso acerca de las líneas divisorias”. No se trata tanto de modificar las fronteras disciplinares, como de una ampliación de la organización de la actividad intelectual sin atención a las actuales fronteras. Señala el autor, la necesidad de superar las falsas antinomias entre el pasado y el presente, las disciplinas idiográficas y las nomotéticas, y, por último, entre el mundo civilizado y el mundo bárbaro. Revisa también los conceptos en Ciencias

Sociales sobre la base de la experiencia y la sabiduría que adquiere el ser humano y sus relaciones con sus congéneres, permitiendo registrar las vivencias a través de la historia que se ha elaborado y sistematizado, por lo que las ciencias dan respuesta a los comportamientos y a las actividades realizadas y materializadas por los individuos como hechos sociales.

Las Ciencias Sociales son por consiguiente, un conjunto de disciplinas y saberes que han alcanzado su mayoría de edad recientemente. Disciplinas como la Historia, la Psicología o la Sociología proponen un método hermenéutico centrado en la interpretación y la explicación de las acciones humanas, y se pueden presentar fragmentadamente en cuanto a sus especificidades e interpretaciones del mundo social. Esta situación se evidencia por que tanto las Ciencias Sociales como las Ciencias Humanas comparten ámbitos teóricos con otras disciplinas que dan cuenta de la comprensión de los fenómenos sociales, dándole sentido y explicación a los conocimientos que reclama la sociedad.

Para Ruiz Silva las Ciencias Sociales se presentan con variadas metodologías que abren paso a nuevos conocimientos de los fenómenos sociales aún relacionados con los fenómenos naturales y en donde los comportamientos humanos se traducen en una necesidad de buscar explicaciones del desenvolvimiento social:

Las ciencias [...] se apropiaron de todo el presente capitalista con el objetivo de sustentarlo y legitimarlo. La verdad es que las ciencias sociales, como producto de la modernidad, se consolidaron de manera reciente, jalonadas principalmente por la historia política alemana, desde comienzos del siglo XIX, se acercaron al método científico y a la fuente escrita, que, vista de manera objetiva, representaba la verdad en la historia (Ruiz, 2003, p. 30).

Esta verdad histórica, vista desde el campo de las Ciencias Sociales, exige un grado de objetividad que evidencie los fenómenos sociales. Wallerstein (1996) señala que las Ciencias Sociales son una empresa del mundo moderno, en la medida en que se necesita desarrollar un conocimiento secular y sistémico sobre la realidad, que sea susceptible de validación empírica. Abrir las Ciencias Sociales es buscar nuevas posibilidades de construir conocimiento. Conocimiento social que para Ruiz Silva (2003, p. 30) es, ante todo, universalista, eurocentrico y estadocéntrico, que entendido como la física social, está inscrito en grandes categorías totalizantes y teorías que la comunidad científica explica desde el comportamiento social, económico y político de los pueblos.

Bolio (2000, p. 13) confirma lo anterior, señalando que el objeto de estudio de las Ciencias Sociales lo constituyen los diversos aspectos del comportamiento humano, observable e interpretado en su conjunto de sentidos y significados, es decir los seres humanos en sociedad. Para estudiar este comportamiento, el autor lo ha catalogado y clasificado de acuerdo con tiempos, contextos, intereses y necesidades que las mismas disciplinas imponen, dando mayor prioridad a las que de alguna manera aportan más a la interpretación social, sin desconocer que cada una de ellas tiene su propio estatuto epistémico y un alto contenido teórico que permite abordar sin vacilaciones la realidad social. Clasifica las Ciencias Sociales en:

- Las Ciencias puramente sociales que incluyen Política, Economía, Historia, Jurisprudencia, Antropología, Sociología, y Trabajo Social;
- Las Ciencias semi sociales: Ética, Educación, Filosofía y Psicología, y
- Las Ciencias con implicaciones sociales: Biología, Geografía, Medicina, Lingüística y Arte.

No obstante, la anterior clasificación permite afirmar que las Ciencias Sociales han llegado a un punto de consolidación y de apropiación de la realidad social y cada una de sus disciplinas dan cuenta de su papel frente al pasado y al presente, aportando hipótesis y generando nuevas explicaciones acordes a las exigencias de las relaciones sociales capitalistas que se evidencian en los nuevos proyectos de Estados democráticos que demandan conceptos, categorías y grandes teorías para su interpretación. Julio Aróstegui afirma que:

Hasta el momento ha permanecido la polémica acerca de si las Ciencias Sociales son “ciencias, pseudociencias, ciencias inmaduras, ciencias multiparadigmáticas o ciencias morales”. Lo cierto es que se mantiene el debate entre la comunidad académica y científica, hasta llegar al punto de polarizarse en posiciones tales que un grupo de expertos niegan la posibilidad de cientificidad y otros afirman que el carácter científico de las Ciencias Sociales está en sus paradigmas que les permite construir explicaciones sobre la realidad social (2001, p. 49).

Las anteriores clasificaciones permitieron que Jean Piaget (en Aróstegui, 2001, p. 50) propusiera una nueva clasificación de las Ciencias Sociales al ordenarlas en las ciencias nomotéticas e ideográficas introducidas por Windelband (citadas por el mismo autor) para diferenciar las Ciencias Naturales de las Ciencias Sociales, estableciendo dentro de las Ciencias Sociales o Humanas la siguiente clasificación: nomotéticas (psicología, sociología, etnología, lingüística, economía, demografía); históricas (disciplinas historiográficas e historiografías sectoriales); jurídicas (derecho, ciencias jurídicas especiales) y filosóficas (lógica y epistemología).

Las Ciencias Sociales clasificadas por Jean Piaget, se dan en disciplinas o saberes. Pero aclara que estas disciplinas se presentan según el reordenamiento que cada teórico de las Ciencias Sociales les da de acuerdo con su grupo o generación y con su grado de pertinencia social. Por ejemplo: la Historia se considera Ciencia social o humanística; la Geografía se considera una ciencia social independiente; el Derecho, como una ciencia social; la Psicología, como ciencia natural y ciencia social; y la Estadística, como Ciencia social.

Desde otra perspectiva el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior ICFES, presenta una clasificación que recoge las posibilidades de organizar las Ciencias Sociales a partir del Tesoros de Unesco:

- Clasificación Decimal Universal: *Sociología, Estadística, Política, Economía, Derecho, Administración Pública. Asistencia Social, Educación, Comercio, Etnología.*
- Clasificación Decimal de Dewey: *Sociología, Estadística, Ciencia Política, Economía, Derecho, Administración Pública, Patología Social. Educación, Comercio, Costumbres.*
- Unesco-TESAUIROS: *Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Derecho, Ciencias Administrativas, Educación, Ciencias del comportamiento.*
- ICFES: *Sociología, Ciencias Políticas, Economía, Sociología, Ciencias Políticas y Economía.*

Esta clasificación de las Ciencias Sociales desconoce las disciplinas de la Historia y la Geografía al considerarlas incluidas en la educación. El desempeño de las Ciencias Sociales se puede centralizar en disciplinas como la Sociología, las Ciencias políticas y la Economía, que serían las más relevantes en el desarrollo de la sociedad, sin desconocer la importancia que presentan las ciencias que tiene que ver con el comercio y con la administración.

Con el anterior esquema de repertorios sobre la clasificación de las Ciencias Sociales, se puede afirmar que cada disciplina obedece a las políticas e ideologías dominantes sobre el manejo y control de la ciencia y que se dan exclusivamente en este campo. Al respecto se puede mencionar al científico estadounidense William (1974), quien propone una lista bibliográfica extensa y sistemática clasificando las Ciencias Sociales en ocho campos así: Historia, Geografía, Economía, Sociología, Ciencias políticas, Antropología, Educación y Psicología. Además de las anteriores disciplinas, aclara que la lingüística, la estadística y la Demografía son consideradas parte de las Ciencias Sociales, mientras que, comúnmente, la Historia pertenece a las humanidades. Por otra parte, Educación, Comercio y finanzas, al igual que Administración pública, Trabajo social, Criminología y Derecho, son

generalmente ubicados en los campos aplicados antes que teóricos. También resalta el autor que un buen número de las disciplinas de esta clasificación son más comúnmente denominadas por las comunidades académicas norteamericanas como ciencias del comportamiento, dado que sus métodos de investigación frecuentemente envuelven observaciones directas de la conducta humana, por lo que una definición de este tipo excluiría a la Historia, la Economía y la Geografía.

Para disciplinas como la Sociología, Ciencia política, Economía y Antropología, hay un acuerdo unánime entre los académicos para su inclusión dentro de las Ciencias Sociales. Las tres primeras coinciden con la conformidad establecida por los esquemas de clasificación y los Tesoros; con respecto a las ciencias antropológicas, dos repertorios acotan su alcance a la especialización socio-cultural, el resto no. Por ejemplo la *Guide to reference book* la desdobra separando por un lado a la antropología y la etnología, y por otro, a la mitología, el folklore y la cultura popular.

Una vez ampliada la conceptualización de las Ciencias Sociales, se encuentra que esta clasificación está dada por el Consejo Nacional Norteamericano, NCSS que desde 1921, definió lo que debería ser el estudio de las Ciencias Sociales y las humanidades, para promover la competencia cívica en el programa escolar. Los estudios sociales ofrecen un proceso sistémico y coordinado de disciplinas como Antropología, Arqueología, Economía, Geografía, Historia, Leyes, Filosofía, Ciencia política, Psicología, Religión y Sociología. Además de contenidos apropiados de las Humanidades, Matemáticas y Ciencias naturales. En esencia, los estudios sociales promueven el conocimiento y la práctica de comportamiento civil (*Natural Council For Social Studies*, 2004, p. 1). El mismo Consejo Nacional de Estudios Sociales propuso algunos estándares temáticos interdisciplinarios como cultura y diversidad cultural; tiempo, continuidad y cambio; personas, lugares y ambientes; desarrollo individual e identidad; individuo, grupo e instituciones; poder, autoridad y gobierno; producción, distribución y consumo; ciencia, tecnología y sociedad; conexiones globales, ideas y prácticas civiles. De las anteriores temáticas interdisciplinarias, cinco disciplinas orientan los estudios de las Ciencias Sociales: Historia, Geografía, Civismo y gobierno, Economía y Psicología

El reto que enfrenta el docente como formador, como pedagogo acorde a las exigencias de la educación, es el de poseer como mínimo las siguientes competencias docentes en su práctica pedagógica cotidiana. En cuanto al conocimiento, sugiero los siguientes criterios de formación pedagógica que resumen lo anterior:

1. Un lector de la realidad social, que se apropie de los fundamentos históricos, epistemológicos y establezca relaciones interdisciplinarias en su práctica pedagógica.
2. Un constructor de la didáctica de las Ciencias Sociales, para ofrecer una enseñanza a partir de la especificidad de cada uno de los saberes.
3. Un conocedor de las especificidad de los aprendizajes y de las condiciones de los ambientes educativos, de acuerdo con los niveles de formación.
4. Un viajero por las vías de las nuevas tecnologías, que se configuran como alternativas de nuevos conocimientos
5. Un evaluador que promueve la constatación de sus ideas y el reconocimiento que se construye en la interacción dialógica.
6. Un líder escolar, con dimensión académica y de la institución escolar que se proyecta a su comunidad.

Lo anterior permite ser complementado con el desarrollo de la investigación: el docente debe ser un explorador permanente a partir de la práctica pedagógica, la cual se convierte en el principal centro de reflexión y problematización; un cuestionador de los planteamientos teóricos, identificando los problemas, vacíos y nuevas tendencias; un lector que se asombre ante las nuevas miradas producto de la interacción con el texto y el contexto.

Además de lo anterior, el docente es competente pedagógicamente cuando se convierte en un profesional comprometido con su formación, su quehacer académico y la cotidianidad de la vida escolar; de igual modo, debe ser un constante comunicador que dialogue sobre los hechos socio-educativos del mundo escolar; comunicativo e interpretativo de la diferencia, expresada en ritmos de aprendizaje, limitaciones en el desarrollo, formas de actuar e interpretaciones diversas; también un promotor de relaciones educativas medidas por el diálogo, el debate, los acuerdos, los consensos y un tutor en la travesía de los saberes, donde se descubren nuevas explicaciones e interpretaciones.

El ser competente implica, desde mi punto de vista pedagógico, tener la capacidad de recontextualizar los conocimientos, métodos y estrategias pedagógicas al medio donde se trabaja, es decir al aula de clase, y por ende, la institución escolar. A esta capacidad se le conoce también como *gramática de la escuela*; el docente que entienda y asimile las gramáticas de la escuela estará preparado para manejar mejor el campo de las *competencias pedagógicas* que, sistematizándolas, son las siguientes:

- Ser competente en los procesos comunicacionales de los textos escritos y de los códigos de lectura semiótica...
- Ser competente en la organización espacial (diagramas, representaciones, gráficos, figuras, etc.).

- Ser capaz de establecer sistemas de clasificación de objetos y de situaciones históricas.
- Ser capaz de instrumentalizar y medir, al igual que comparar y cuantificar datos estadísticos en todas sus dimensiones.
- Ser capaz de contextualizar el significado de la realidad en general.

La apropiación y desarrollo de estas competencias pedagógicas exige de todos los docentes no solo tener un aprendizaje sólido de los conocimientos disciplinares –lo cual es importante–, sino en particular, tener conocimiento de la cultura universal y de la cotidiana, de los procesos de formación que ocurren en sus estudiantes, del desarrollo de habilidades para relacionar la diversidad de culturas que se entretajan en la institución escolar.

Con relación a la investigación, el nuevo docente debe ser un explorador permanente a partir de la práctica pedagógica, la cual se convierte en el principal centro de reflexión y problematización; un cuestionador de los planteamientos teóricos, identificando los problemas, vacíos y las nuevas tendencias.

Finalmente entendemos que las políticas encaminadas a orientar la formación docente se han convertido en el centro de muchas miradas por los especialistas en estos temas, pero a su vez son interpeladas por su calidad en la enseñanza y por la pertinencia de los conocimientos que deben saber los estudiantes y que hacen parte de estos programas, además de ahondar en la formación ética y los valores en que se educarán las nuevas generaciones. Lo cierto es que vivimos en tiempos que requieren redefiniciones pedagógicas, didácticas y evaluativas, y que desde los programas de formación se creen las bases necesarias para consolidar el perfil profesional que el país necesita.

Conclusión

La formación docente ofrecida por la universidad, en general enfrenta grandes desafíos frente a los cambios profundos en la sociedad y en las relaciones internacionales, que han modificado igualmente la realidad de los profesionales en el trabajo y de los estudiantes en proceso de profesionalización. En tal sentido, el proceso de formación docente impone la necesidad de asumir la investigación y la interacción institucional debe reconsiderarse para hacer coherente la relación universidad-sociedad.

La universidad, con sus programas de formación docente, debe redefinir el perfil profesional. Por tanto, el profesor necesita desarrollar competencias

estructurales que le faculten para enseñar, investigar y realizar tareas de liderazgo y gestión con calidad. La calidad de la formación en la educación superior, es una condición básica para hacer un trabajo correcto con la formación de talentos humanos, sobre la base del desarrollo de conocimiento y el servicio a la sociedad. En este sentido, la *formación* debe superar el instrumentalismo de desarrollar unidades de aprendizaje; más bien, con la práctica pedagógica, desempeñarse en la construcción del conocimiento. Por consiguiente se hace énfasis en las siguientes categorías formativas:

- **La Enseñanza:** asumida dentro del marco de competencias deseables como fundamento del diseño de procesos de formación vinculados a las necesidades actuales, potenciando las cualidades previas de todos los actores educativos (diversidad personal, profesional, étnica, cultural, política y religiosa). *Las líneas de formación del profesorado, los planes curriculares de pregrado, los escenarios de discusión con expertos externos a la universidad* son hoy parte de la labor de una enseñanza de calidad en la formación y preparación docente.
- **La Investigación:** asumida como el arte de hacer el análisis documental y la reflexión profunda de ideas, tesis y teorías para reorganizar los propios marcos de referencia, comprender más claramente la realidad, generar nuevos insumos para desarrollar el pensamiento articulado a la ciencia.
- **El Aprendizaje:** como el resultado final de todas las actividades académicas y científicas de la universidad, en la medida en que el aprendizaje no solo es señal de saber disciplinar, sino, es el puente para seguir avanzando en la construcción del conocimiento. El aprendizaje es la referencia e impulso para gestores, profesorado, estudiantes y personas e instituciones externas que entran en contacto con la universidad.

A manera de cierre, se puede entender que la formación docente enfrenta retos y cambios que ofrece el mundo del conocimiento, donde no es suficiente el dominio disciplinar, en este momento se impone el reto de evolucionar permanentemente, de generar una constante construcción, deconstrucción y reconstrucción de ideas, métodos, estrategias y técnicas de acuerdo con el tiempo en que vivimos y la sociedad a la cual servimos. Que se innove con nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje, que es lo que la escuela de hoy reclama. La necesidad de pensar en una formación docente que tenga en cuenta los principios filosóficos y pedagógicos de la tradición histórica, hace más que pertinente volver a insistir en la disponibilidad como elemento fundamental para ser hoy en día un docente profesional de la enseñanza de las Ciencias Sociales en las universidades de Bogotá.

Bibliografía

- Aisemberg, B. y Alderoqui, S. (1998). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Altet, M.; Paguay, L. y Perrenoud, P. (2002). *La formación de profesionales de la enseñanza* (23), Colección investigación y enseñanza. Sevilla: Diada Editorial
- Álvarez, A. (2004). *Rutas pedagógicas en Ciencias Sociales*. Bogotá: IDEP.
- Álvarez, A.; Castro, J. O. y Noguera, C. (2000). *La ciudad como espacio educativo. Bogotá y Medellín en la primera mitad del siglo XX*. Bogotá: IDEP- SOCOLPE-Arango Editores.
- Arrondo, C. y Bembo, S. (Comp.), (2001). *La formación docente en el profesorado de historia*. Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Avalos, B. (2000). *El desarrollo profesional de los docentes: proyectando desde el presente al futuro Buenos Aires*. Argentina: Unesco.
- ASCUN (2002). *Agenda de políticas y estrategias para la educación superior colombiana: 2002-2006*. Bogotá: Corcas Editores Ltda.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2000). *Reforma de la educación primaria y secundaria en América Latina y el Caribe*. Washington, D.C.
- Birgin, A.; Dussel, I.; Duschatzky S. y Tiramonti, G. (1998). *La formación docente. Cultura, escuela y política*. Buenos Aires: Editorial Troquel Educación.
- Bolio, F. (2000). *Las Ciencias Sociales*. México: Editorial Trillas.
- Bourdieu, P. (1967). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Editorial Labor.
- _____ (1990a). *El sentido de lo Práctico*. Madrid: Editorial Taurus Humanidades.
- _____ (1967). (1990b). Una ciencia que incomoda. En: *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- _____ (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Editorial Eudeba.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1997). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. Recuperado en septiembre de 2009. Disponible

en: *Revista Interamericana de Educación*. Buenos Aires. ANEP: www.anep.edu.uy/educarnos/educarnos_03/educ_01_inv_03.html.

Bravo, C. (2004). *La formación de licenciados en Ciencias Sociales de la Universidad Estatal colombiana: de la revolución en marcha al Frente Nacional (1978)* [Tesis Doctoral: Rude Colombia]. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. G. Aristi (Trad.). Madrid: Alianza Editorial.

_____ (2000). *Formas de historia cultural*. B. Urrutia (Trad.) Madrid: Editorial Alianza.

Calvo G. et al. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Un diagnóstico de la formación docente en Colombia*. Bogotá: Universidad Pedagógica-Unesco.

Camargo, M.; Calvo, G.; Franco, M. C. y Londoño, S. (2008). *La formación de profesores en Colombia: necesidades y perspectivas*. Bogotá: Facultad de Educación, Universidad de la Sabana.

Cardenas, A. et al. (2000). *El Maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Chartier, R. (2000). *Entre poder y placer. Cultura escrita y literatura en la edad moderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.

_____ (2005). *El mundo como representación*. Barcelona: Editorial Gedisa.

Cifali, M. (1992). *Freud pedagógico: psicoanálisis y educación*. México: Siglo XXI Editores.

Cisternas, T. (2007). Consideraciones para el análisis de la investigación. En: *Revista Pensamiento Educativo* 41(2), 189-206.

Cohen, A.; Congost, R. y Luna, P. (Coord.), (2006). *Pierre Vilar: una historia total, una historia en construcción*. Granada: Editorial Universidad de Granada.

Colciencias (1993). *Historia social de la ciencia en Colombia, fundamentos teórico-metodológicos*. Tomo I. Bogotá: Editorial Tercer Mundo.

Colombia, Ley 30 de 1992.

Colombia, Ley 115 de 1994.

Colombia, Decreto 272 de 1998

- Colombia, Formación de maestros, elementos para un debate. (2000) Bogotá CAENS.
- Consejo Nacional de Acreditación, CNA (2003). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa, y criterios para evaluar la investigación en sentido estricto*. Tomo I. Bogotá: Educación Superior, Calidad y Acreditación.
- Correa, M. L. (2002). Formación del Semillero de Investigación Pedagógica y Educativa: Una estrategia para la formación de maestros investigadores. En: *Revista Perspectivas* (11). Cúcuta: Facultad de Educación, Artes y Humanidades. Universidad Francisco de Paula Santander.
- Corvalan, J. (2002). Las Transformaciones educativas recientes y los cambios de política social en Chile y en América latina. En: *Revista Umbral* (6), *Por una educación para un mundo nuevo*. Santiago de Chile.
- Cuche, D. (1996). *La noción de cultura en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ediciones Visión, Problemas Claves.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certau, M. (1994). *La cultura en plural*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- _____ (2007). *La invención de lo cotidiano*. Presentada por la Universidad Iberoamericana. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Devallade Rendo, A. (2001). *La formación del Profesorado. Proyectos de formación de centros educativos*. Barcelona: Editorial Greo.
- Díaz, H. (2002). *Enseñanza de la historia*. La Habana: Edición Pueblo y Educación.
- Díaz Villa, M. (1988). *La formación académica y la práctica pedagógica*. Bogotá: ICFES.
- Dortier, J. F. (2002). *Les sciences humaines. Panorama des connaissances*. Paris: Éditions Science Humaines.
- _____ (2006). *Histoire des sciences humaines*. Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Dubet, F. (2002). Controversias sobre Pierre Bourdieu. En: *Revista Colombiana de Pedagogía* (42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

- Elliot, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Editorial Morata.
- Fandiño, G. M. (2007). *El pensamiento del profesor*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ferraz, M. et al. (2005). *Repensar la historia de la educación. Nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Finocchio, S. y Dussel, I. (2002). *Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1993). *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Editorial Crítica.
- _____ (1992). *La historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Editorial Morata.
- Flórez Ochoa, R. (1998). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Editorial McGraw-Hill.
- Forero, F. (2003). Pedagogía y Saberes. En: *Cambio de la formación del docente*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Foucault, M. (1963). *El discurso del poder*. México: Folio Ediciones.
- _____ (1977). *La voluntad del saber* (2v.). A. Aparicio et. al, (Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- _____ (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- _____ (1987). *La Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.
- _____ (1993). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1999). *El orden del discurso*. Barcelona: Editorial Tusquets.
- _____ (2003). *Sobre la ilustración*. J. de la Higuera (Trad.). Madrid: Editorial Tecno.

- _____ (2007). El nacimiento de la Biopolítica. *Curso en el Collage de France (1978-1979)*. Establecido por Michel Sepellart bajo la dirección de Francois Eward y Alessandro Fontana. H. Pons (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M.; De Certau M. y Marin, L. (1996). *Escribir las prácticas*. H. Pons (Trad.). Avellaneda: Editorial Manantial.
- Franco, M. y Levin, F. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Gadamer, H. G. (1995). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- _____ (2002). *La educación es educarse*. F. Pereña (Trad.). Barcelona: Paidós.
- Galvan Gil, R. (1999). *La formación del profesorado ante las necesidades educativas especiales*. 721-730.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas*. México: Editorial Grijalbo.
- García, M. (1999). Formación del profesorado. En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado Marcelino* 2 (1), 264. Recuperado en: septiembre 2009. Disponible en: www.aufop.com/files/articulos/1224327878.pdf.
- González, P. et al. (2002). *Ciencias sociales: algunos conceptos básicos*. México: Siglo XXI Editores.
- Jolibert, J. (2004). *Transformar la formación docente inicial*. Buenos Aires: Editorial Magisterio.
- Kemmis, S. (1998). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Editorial Morata.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Larrosa, J. (2000). *La pedagogía profana*. Bogotá: Editorial educativa.
- Lown, M. y Ozaga, J. (2004). *Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. México: Ediciones Pomares.
- Mainer, J. (Coord.), (2001). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica*. Sevilla: Diada Editorial.

- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Bogotá: Editorial Antropos.
- Mejía, R. (2004). Leyendo las políticas de la globalización. En: *Pensamientos y Realidades en Educación Contemporánea* [en línea]. Recuperado en septiembre de 2009. Disponible en: www.paginasyboletines.com/curriculum/.../politicas_educativas.pdf.
- Mesina, G. (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (19), 145-210.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia: Decretos 1278 de 2002, 2566 de 2003 y Resolución 1036 de 2000.
- Miñana, C. (Edit.), (2000). *Interdisciplinariedad y currículo. Construcción de proyectos Escuela-Universidad*. Memorias del V seminario internacional: UN-RED. Bogotá.
- Mora, R. (2004). *Historia de las prácticas curriculares en los procesos de formación de Licenciados en Ciencias Sociales*. [Tesis doctoral]. Tunja: Rude Colombia.
- _____ (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Morin, E. (2001). *El pensamiento complejo*. Madrid: Editorial Gedisa.
- Nieto López, J. R. (2008). *Resistencia. Capturas y fugas del poder*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Ornelas, G. (2000). *Formación docente ¿En la cultura? Un proyecto cultural educativo para la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección textos 17.
- Orozco, J. C. (2000). Relaciones y tensiones entre investigación e innovación. En: *Educación*. Colección Desarrollos de Investigación en Educación I. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Simposio Nacional de Investigación Educativa. Septiembre 30 al 1 de Octubre de 1999.
- Ortega, F. (2004). *La irrupción de lo impensado*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ortiz, B. I.; García, B. y Santana, L. (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ortiz, L. C. (2006). Los aportes teóricos, conceptuales y prácticos de Pierre Vilar a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la disciplina histórica. En: A. Co-

- hen; R. Congost y P. Luna (Coords.). *Pierre Vilar: una historia total, una historia en construcción* (pp. 259-284). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Ortiz, R. (1998). *Los artífices de una cultura mundializada*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Fundación Social.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Peña, F. (2007). *Reflexiones acerca de la investigación en educación y pedagogía*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Jiménez, C. (2003). *Formación docente para la construcción de saberes sociales*. [Tesis doctoral].
- Ponce, A. (1978). *La gramática de los sentimientos*. Buenos Aires: Editorial Boedo.
- Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico: algunas comparaciones. En: *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* (29), 0213-8646.
- Popkewitz, T.; Franklin B. y Pereyra, M. (Comp.), (2003). *Historia cultural de la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Restrepo, B. (2000). *Conceptos y aplicaciones de la investigación formativa y criterios para evaluar la investigación científica en sentido estricto*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación, CNA.
- Restrepo, M. y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica: el concepto, un modelo, un estilo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Resweber, J. P. (2000). *El Método Interdisciplinario*. M. E. Rodríguez Luna (Trad.). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ríos, C. I. (1996). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. En: *Revista Educación y Pedagogía* 7 (14-15), 15-35. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, A. L. (2004). *Pensar la cultura. Los nuevos retos de la historia cultural*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, G. et al. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago de Cuba: Profaf.
- Runge, A. K. (2003). Foucault o la revalorización del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. En: *Revista Educación y Pedagogía* XVII (37), 219-232. Medellín, Universidad de Antioquia.

- Tarrach, R. (2002). La universidad ante la innovación. En: *Universidad y Sociedad*. Madrid: Fundación Santillana.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La condición docente. Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tezanos de A. (2007). Formación de profesores: una reflexión y una propuesta... En: *Revista Pensamiento Educativo* 41 (2), 57-75. Recuperado en septiembre de 2009. Disponible en: pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/.../416-933-1-PB.pdf.
- Trujillo Saenz, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje*. Andalucía: Editorial Octaedro.
- Tylack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Unesco; Orealc (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. Experiencias de algunos países*. Autor.
- Universidad de Antioquia (2008). Formación de maestros y maestras. En: *Revista Educación y Pedagogía* XX (50).
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias Sociales. (1999). *Formación de docentes e investigadores para la comprensión y transformación de las realidades sociales y culturales*. Bogotá: Proyecto de Facultad.
- Universidad pedagógica Nacional (2001). *La formación docente*. Bogotá: Documento académico.
- Vaillant, D. (2002). Formación de Formadores. Estado. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. En: *Partnership for Educational Revitalization in the Americas de la Práctica*. PREAL. Recuperado en febrero de 2009. Disponible en: Quebec.www.mineduc.cl/biblio/documento/Vaillant25.pdf.
- Vásquez, N. (2004). *La formación del profesorado de Historia en Chile*. [Tesis doctoral] Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vega Cantor, R. (1998). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Bogotá: Editorial Antropos.
- _____ (2007). *Un mundo incierto, un mundo para aprender y enseñar. Las transformaciones mundiales en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

- Vélez de la Calle, C. (2006). Tensiones entre la práctica social del maestro y la formación docente en las facultades de educación: un vínculo por resolver en el currículo. En: *Sapiens*, diciembre 7 (2), 11-23.
- Villar, C. E. (2002). *La formación de docentes-investigadores. Fundamentos y aplicaciones de un dispositivo tutorial*. Buenos Aires: Editorial Esquel.
- Wallerstein, I. (2003). *Abrir las ciencias sociales*. Informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las Ciencias Sociales (7°. Ed.). S. Mastrángelo (Trad.). México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2002). *Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones Abya-Yala.
- Williams, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Wuthnow, R.; Davison, J.; Bergesen, A. y Kursweil, E. (1988). *Análisis cultural*. México: Paidós.
- Yuren, T.; Navia, C. y Saenger, C. (Coord.), (2005). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber* (2°. Ed.). Barcelona-México: Siglo del hombre editores, Anthropos, U. de Antioquia.