



Formar en Ciencias Sociales: Una Cuestión de Crisis

Yesica Lorena Vélez Parra

Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciados en Educación Básica con Énfasis
en Ciencias Sociales

Asesor

Dayro León Quintero López, Doctor (PhD) en Educación

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales

Medellín, Antioquia, Colombia

2021

Cita	(Vélez Parra, 2021)
Referencia	Vélez Parra, Y. L. (2021). <i>Formar en Ciencias Sociales: Una Cuestión de Crisis</i> [Trabajo de grado profesional]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
Estilo APA 7 (2020)	



Centro de Documentación Educación

Repositorio Institucional: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - www.udea.edu.co

Rector: John Jairo Arboleda Céspedes

Decano/Director: Wilson Antonio Bolívar Buriticá

Jefe departamento: Cártul Vargas Torres

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Dedicatoria

A mi familia y a mis amigos, las personas que me han apoyado en todo, que han estado ahí para mí a cada paso del camino, que han sido el pilar sobre el que me apoyo para seguir avanzando.

Agradecimientos

A mi madre y a mi padre por ser quienes apoyaron mis sueños y mis aspiraciones a lo largo de todo este camino, que me han amado y me han formado en la persona que soy ahora, que se han preocupado por mi bienestar y han sacrificado tanto para que yo pueda lograr mis metas y sueños.

A la Universidad de Antioquia, por brindarme un espacio lleno de tantas experiencias y momentos que me encaminaron y me ayudaron a cumplir mis objetivos, que tiene tantos lugares donde he pasado momentos maravillosos, he conocido personas increíbles y me ha abierto un mundo que desconocía.

Por supuesto también agradezco a mi asesor Dayro, que siempre me acompañó a lo largo del proceso, con aportes, comentarios, revisiones y conversaciones que fueron invaluable para llevar este trabajo a su término, siempre comprensivo de las dificultades y atento a ayudarme, motivarme y aclarando todas mis dudas y equivocaciones.

Tabla de Contenido

1. Resumen	7
2. Abstract.....	8
3. Introducción:.....	9
4. Justificación:	10
5. Planteamiento del Problema:	11
5.1. Pregunta Problematizadora:	15
5.2. Preguntas Derivadas:.....	15
6. Objetivos:.....	15
6.1. Objetivo General	15
6.2. Objetivos Específicos:.....	15
7. Antecedentes:.....	19
7.1. Profesionalización docente:.....	20
7.2. Crisis de la Profesionalidad Docente:	24
7.3. Tiempo histórico y las categorías temporales:	26
7.4. Espacio y sociedad.	30
8. Marco Teórico:	34
8.1. Tiempo social:	34
8.2. Espacio Social:	37
9. Metodología:.....	39
9.1. Método de investigación:	41
10. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información:	42
10.1. Investigación Documental:	42
10.2. Revisión Documental:	43
10.3. Fichas:.....	44
10.4. Ficha Bibliográfica:	44
10.4.1. Formato de Ficha bibliográfica:.....	45
11. Momentos de la Investigación:	45
11.1. Primer Momento: Análisis y Construcción del Problema:	46
11.2. Segundo Momento: Recolección y Análisis de Información:	47
11.3. Tercer Momento: Escritura:.....	48

12.	Resultados:.....	48
13.	Conclusiones:.....	65
14.	Lista de Referencias:.....	74

1. Resumen

Formar en Ciencias Sociales: Una Cuestión de Crisis presenta una nueva perspectiva del Proyecto Formativo de la Licenciatura como una forma de indagar los atributos del espacio, las relaciones entre los componentes del Proyecto en relación a la Crisis de la Profesionalidad Docente. Se presenta una profundización teórica en los conceptos de Tiempo y Espacio social, que permite observar la presencia de los mismos en el Proyecto Formativo de la Licenciatura.

Para abordar la pregunta de investigación se acude a la perspectiva teórica de Michel Lussault con sus atributos del espacio y a la perspectiva del tiempo de Guadalupe Valencia con que aporta la perspectiva sobre el tiempo social, para fundamentar las categorías de análisis de este trabajo. En cuanto a la metodología se asumen rasgos pertinentes a la fenomenología, para acercarnos a interpretar estos conceptos y dar una nueva mirada a la Crisis de la Profesionalidad Docente como un eje articulador de la propuesta pedagógica del Proyecto Formativo y un acercamiento a la Crisis de la Profesionalidad Docente como un fenómeno actual a la cual los docentes en formación y en ejercicio debemos hacer frente.

Palabras clave: Crisis de la Profesionalidad Docente, Espacio, Tiempo.

2. Abstract

Training in Social Sciences: A Question of Crisis, thinks about the space-time dimension of the Training Project, inquiring about the attributes of the space, the relationships between the components of the Project, the Crisis of Teaching Professionalism, among others. The theoretical deepening of the concepts of time and space allows a new look at social facts to show their presence in the different components of the Training Project.

To address the research question, the theoretical perspective of space of Michel Lussault with its attributes of space and the perspective of time of Guadalupe Valencia with its perspective on social time is used, to base the categories of analysis of this work. Regarding the methodology, pertinent features of phenomenology are assumed, to approach us to interpret these concepts and give a new look to the Crisis of Teaching Professionalism as an articulating axis of the pedagogical proposal of the Training Project.

Keywords: Crisis of Teaching Professionalism, Space, Time.

3. Introducción:

“**Formar en Ciencias Sociales: Una cuestión de crisis**” es un trabajo investigativo que parte de un análisis al Proyecto Formativo de la Licenciatura en Ciencias Sociales con el cual se pretende problematizar la dimensión espacio-temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente expresada en los diferentes componentes del Proyecto Formativo en relación a la teoría de los atributos del espacio planteadas por Michel Lussault.

Para entender la dimensión espacio-temporal fue muy importante una profundización teórica sobre los conceptos de Tiempo y Espacio, a través del análisis documental y las fichas bibliográficas, instrumentos mediante los cuales se facilitó el acercamiento a las teorías que facilitaron la comprensión de dichos conceptos y cómo se encuentran presentes en los diferentes componentes del Proyecto Formativo.

Esta investigación busca traer a discusión la importancia de dar nuevas miradas a la Licenciatura, la forma en que está conformada, donde se encuentra el énfasis formativo de la Licenciatura, si se da una mayor relevancia a lo temporal o lo espacial, o de qué manera conviven en el Proyecto y cómo la Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser vista desde la dimensión espacio-temporal y repercute en la totalidad del Proyecto Formativo.

Para llevar a cabo esta investigación se recurre al paradigma interpretativo, pues la problemática abordada no busca ser comprendida desde lo cuantitativo ni se busca hacer afirmaciones definitivas o generales. La metodología utilizada es de carácter cualitativo con un método de investigación que atiende aspectos de la fenomenología, pero no es de orden fenomenológico, pues la fenomenología se refiere al estudio de los fenómenos y los fenómenos aparecen en la conciencia, que son objetos de exploración que necesita un amplio espectro de tiempo y espacio con el que no se cuenta para esta investigación. Las técnicas/herramientas que se usaron para abordar los objetivos de investigación son: el análisis documental y las fichas bibliográficas, que son herramientas de recolección de datos cualitativas con las cuales se facilitó la obtención de información y el cumplimiento de los objetivos.

4. Justificación:

Para mí es importante llegar a profundizar tanto en la Crisis de la Profesionalidad Docente, como en la dimensión espacio-temporal del Proyecto Formativo; En primer lugar, porque la Crisis de la Profesionalidad Docente tiene una importancia fundamental en la construcción del Proyecto Formativo de la Licenciatura expresada principalmente desde el Enfoque Conceptual y Contextual del mismo, pero que repercute a lo largo de todo el Proyecto, donde se nos aclara que su principal intención es constituirse como una alternativa a esta crisis de larga data que afecta profundamente nuestra profesión, y nos plantea la necesidad de concebir unas Ciencias Sociales que afronten los retos educativos de la sociedad actual sin dejar de lado la lucha por la transformación social y la búsqueda de una enseñanza crítica de las Ciencias Sociales que contribuya a la formación de una conciencia ciudadana y cultura política.

Como se afirma en el proyecto de la Licenciatura (2017) La Crisis de la Profesionalidad Docente es una de las manifestaciones de la crisis general y profunda que vive la sociedad contemporánea. Que reordena el trabajo, las percepciones, la identidad y el conocimiento docente. También si analizamos lo que se afirma desde diferentes autores como Popkewitz T. (1997), José Gimeno Sacristán (2008), Jahir Lombana (2018) entre los demás autores consultados y leídos a lo largo de esta investigación, la Crisis de la Profesionalidad Docente abarca no sólo la formación de nuevos docentes, sino también cuestiones como la producción de conocimiento, el debate por la calidad docente en relación a las políticas económicas, la estandarización (entre otros), razones por las cuales es importante generar un mayor interés para ampliar la mirada sobre esta problemática.

Por otro lado, analizar la dimensión espacio-temporal resulta importante y necesario para la investigación puesto que nos permite llevar más allá el análisis de la Crisis de la Profesionalidad Docente como un fenómeno social y espacio-temporal que se expresa en el Proyecto Formativo de forma teórica, pero también como una realidad presente en los diferentes espacios académicos universitarios y escolares que se ven afectados por dicha crisis.

Para esto, el tiempo y el espacio social tienen características particulares como las que analiza Valencia G., (2007), cuando afirma la idea de que tiempo y espacio constituyen dimensiones inseparables, tanto en el mundo físico como en el social. Lo que nos lleva a pensar que analizar

la dimensión de un fenómeno o suceso debe ser visto desde ambas dimensiones, pues un fenómeno social ocurre en una realidad que se da en el espacio y que este espacio social es imaginado y construido desde temporalidades.

En cuanto al espacio, Lussault (2007) ejemplifica y argumenta que nuestra existencia de principio a fin es enteramente espacial y que resulta imposible pensar en las sociedades sin pensar en su dimensión espacial puesto que los hechos espaciales ensamblan varias realidades.

A lo que se quiere llegar con esto es a pensar profundamente la necesidad de no ignorar la dimensión espacio-temporal de los sucesos o fenómenos sociales a favor de centrarse solo en una de ambas perspectivas, dado que se conectan y se definen entre sí, acercándonos a comprender mejor lo que ocurre en nuestro contexto.

En este trabajo no se busca generar soluciones a la problemática que se ha mencionado, lo que se busca es aportar herramientas para reflexionar desde las Ciencias Sociales dicha problemática y comprenderla mejor, puesto que la profesión docente se ve directamente afectada y lo son también los docentes y docentes en formación cuya experiencia formativa gira en torno a la alternativa creada por el Proyecto Formativo de la Licenciatura para responder a la Crisis de la Profesionalidad Docente.

5. Planteamiento del Problema:

El recorrido que realiza un docente en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales desde el inicio de su carrera hasta la finalización de su pregrado, incluye todo tipo de experiencias académicas, recreativas, deportivas, etc., mediante las cuales desarrolla conceptos, métodos y actitudes que le permitirán desenvolverse en el campo profesional docente e investigativo una vez que finalice su paso por los diferentes espacios universitarios.

La importancia de estas experiencias es vital para los docentes en formación, así como también es de suma importancia dar de cuenta cual es la guía inicial a partir de la cual la Universidad de Antioquia y la Facultad de Educación especifican que tipo de experiencias académicas se ofrecerán en la carrera, hacia que tipo de formación apuntan, que núcleos formativos favorecen y cuáles son los aspectos que han influido en los objetivos de formación para los estudiantes de la

Licenciatura en la búsqueda de formar excelentes docentes de Ciencias Sociales , todo esto en relación a los sucesos que han afectaron y afectan los discursos sobre educación a nivel nacional e internacional.

La Universidad de Antioquia ha venido transformándose. Según García, R. (s.f.) en su reseña histórica sobre la creación de la Universidad, se inició como el convento de San Francisco en la Villa de la Candelaria, comenzando su labor educativa con las aulas de latinidad y letras menores, continuando con la compra del terreno donde actualmente se encuentra el Paraninfo, siendo afectado por la ideas de cambio que circulaban a principios de 1800, los intentos de reconquista españoles, el decreto del 9 de octubre de 1822 (redactado por el secretario del general Francisco de Paula Santander), continuando con dejar de ser el Colegio de Antioquia para ser el Colegio Académico de Medellín, hasta finalmente establecerse como Universidad de Antioquia en diciembre de 1871. Los cambios y momentos históricos de los que ha sido testigo la Universidad de Antioquia no se detienen ahí, sino que se dan cada vez en mayor escala, desde principios, hasta mediados del siglo XX como por ejemplo la inclusión de alumnos mujeres, personas de color, la creación de la Emisora Cultural, Imprenta, el Museo Universitario, la restauración y ampliación de la estructura física de la Universidad etc.

A lo que se quiere llegar con esta brevísima reseña (puesto que la historia de la Universidad es Amplia y rica) es que la Universidad de Antioquia ha ido ampliando sus espacios y evolucionando continuamente desde su fundación, y esto mismo puede decirse de los programas que ofrece. Para el caso de la Licenciatura en Ciencias Sociales, estos cambios pueden ser evidenciados desde la fundación del programa en 1954 y compilados y resumidos en el Proyecto Formativo de la Licenciatura en Ciencias Sociales, un documento expedido en el año 2017. En este documento se abarca la evidencia de los diferentes eventos claves de la educación colombiana y del mundo, de las transformaciones en las Ciencias Humanas, así como los diferentes paradigmas que han surgido y se han establecido como válidos para estudiar y comprender la realidad social y educativa, entre muchas otras influencias de carácter social, político y administrativo sobre los cuales se fundan los propósitos de la Licenciatura.

Este trabajo investigativo “Formar en Ciencias Sociales: una cuestión de crisis”, nace a partir de un largo proceso investigativo que inicialmente parte de un ejercicio reflexivo en el primer

semestre de práctica profesional en búsqueda de una problemática de interés a partir de la cual se pudiera desarrollar una investigación. Este ejercicio requirió entre otras cosas, realizar una lectura consciente y crítica de diferentes trabajos de grado presentados en años anteriores (desde 2006, hasta 2019), por docentes en formación de nuestra Licenciatura, enfocados principalmente a la educación geográfica, cartográfica, territorialidades, temporalidades, entre otros temas que atañen a las Ciencias Sociales, así como también profundizamos en dos de los principales autores relacionados al espacio social y geográfico actuales, los cuales fueron Michel Lussault y Henry Lefebvre.

Luego de estos ejercicios se realizó una lectura y un análisis al Proyecto Formativo de la Licenciatura, mediante el cual cada grupo o en este caso cada estudiante tuvo la oportunidad de encontrar diferentes interrogantes relacionadas a dicho proyecto en relación a las preocupaciones por el espacio desprendidas de las lecturas de los autores ya mencionados. A medida que se descartaban posibles problemáticas a desarrollar o se hacía visible una problemática para investigar se comenzaron a plantear preguntas problematizadoras en búsqueda de definir los objetos de investigación.

Para el caso de esta investigación, la problemática elegida se hizo visible después de la lectura del Proyecto Formativo, Inicialmente, en el Enfoque Contextual y Conceptual del mismo. Allí se hizo evidente la importancia de la Crisis de la Profesionalidad Docente en la construcción de dicho Proyecto Formativo, teniendo repercusiones en todos los demás componentes, en vista de que todo el Proyecto busca plantearse como una alternativa a dicha crisis. Es así que inicialmente se encuentra un tema central sobre el que se centra el primer interés. La Crisis de la Profesionalidad Docente como un fenómeno que marca toda la experiencia formativa de los docentes en formación de Ciencias Sociales quienes son los actores afectados por dicha problemática.

El proyecto nos plantea que la Crisis de la Profesionalidad Docente es; “Una crisis que viene haciéndose legible desde la década de 1960 y que ha generado un reordenamiento en el trabajo, en los saberes y el conocimiento, y en la identidad y la práctica de las profesiones.” (PPF 2017), lo cual indica un cambio completo y una problemática surgida de las nuevas formas de entender la educación las cuales entran en choque con lo que se entiende por educación, por docente, por

aprendizaje, enseñanza, etc. respecto a esto Popkewitz (1997) en su artículo “La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico, algunas notas comparativas” argumenta como la producción de conocimiento experto o conocimiento profesional educativo implica la producción de un discurso hegemónico desde instituciones como el Estado, la burocracia y la academia, que tienen como consecuencia el dominio del profesorado, pues construyen y generan principios sobre que es exitoso/no exitoso, correcto/incorrecto sobre la educación y la práctica docente, regulando y limitando así la construcción de sus identidades profesionales y el desarrollo de su práctica.

Pero ¿Cómo puede comprenderse mejor esta crisis? ¿por qué es necesario comprenderla Mejor?, estas preguntas me llevaron a pensar en la dimensión espacial de la Crisis de la Profesionalidad Docente y también en su dimensión temporal puesto que están conectadas y que una problemática que se presenta en un contexto también puede ser medida en temporalidades que le dan sentido a su historia, su surgimiento y sus desarrollos.

Se puede entender la Crisis de la Profesionalidad Docente como un reordenamiento espacio-temporal sobre cómo el docente se percibe a sí mismo y es percibido por los demás, también hace referencia al lugar que se le da en la sociedad a su identidad y sus saberes a partir de un discurso de Profesionalidad que busca configurar una visión hegemónica sobre lo que debe ser, saber y hacer un docente, que básicamente se reduciría a responder a las necesidades de una sociedad cada vez más centrada en la competitividad, el aprendizaje de saberes técnicos que apunten a las necesidades actuales del mercado laboral, dejando de lado la búsqueda por formar estudiantes que piensen la sociedad de manera crítica.

Al hacerse la pregunta por lo espacio-temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente se abrió la posibilidad de reflexionar esta problemática desde una nueva perspectiva y desde otros lugares, como por ejemplo los demás componentes del Proyecto Formativo, que como se ha mencionado están directamente afectados por dicha problemática, pues su construcción está condicionada por la necesidad de responder y ser una alternativa a la crisis.

Tal discusión sobre la Crisis de la Profesionalidad Docente abre camino para resaltar la importancia de realizar nuevas miradas y abordar nuevas perspectivas del Proyecto Formativo y su construcción desde lo espacio-temporal, dejando abierta la discusión que podría realizarse al

profundizar la perspectiva espacial del Proyecto Formativo, o más claramente donde puede ser expresada esta conversación a lo largo del Proyecto.

A partir de esto se plantea la siguiente pregunta de investigación, cuyo principal objetivo es realizar un ejercicio de reconocimiento de la dimensión espacio-temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente:

5.1. Pregunta Problematizadora:

- ¿Cómo se configuran en los diferentes componentes del documento del Proyecto Formativo de la Licenciatura en Ciencias Sociales las expresiones conceptuales y metodológicas que se suscitan entre la dimensión espacio-temporal y la Crisis de la Profesionalidad Docente?

5.2. Preguntas Derivadas:

- ¿Cómo se expresa la Crisis de la Profesionalidad Docente en la dimensión espacio-temporal?
- ¿Los componentes del Proyecto Formativo expresan realmente un interés por la dimensión espacial que los compone?
- ¿Cómo se ve expresada la Crisis de la Profesionalidad Docente en los diferentes componentes del Proyecto Formativo?

6. Objetivos:

6.1. Objetivo General

- Reconocer en los diferentes componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura las expresiones conceptuales y metodológicas que se suscitan entre la dimensión espacio-temporal y la Crisis de la Profesionalidad Docente.

6.2. Objetivos Específicos:

- Describir las formas de enunciación de cada uno de los componentes del Proyecto Formativo en su particularidad y su relación con los demás elementos.

- Analizar en los componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura la dimensión espacial de la formación docente en torno Crisis de la Profesionalidad Docente.
- Relacionar las expresiones conceptuales y metodológicas suscitadas en la discusión entre la dimensión espacio temporal y la Crisis de la Profesionalidad Docente.

El objetivo general de esta investigación implica el uso del verbo reconocer, este objetivo demanda una acción investigativa que implica la problematización de un asunto de la realidad desde lo teórico o un asunto teórico desde la realidad. En este trabajo investigativo se buscaría problematizar la Crisis de la Profesionalidad Docente desde la dimensión espacio temporal. Esta crisis que puede ser vista como asunto desde la realidad, que será analizada a partir de la teoría del espacio de Michel Lussault. Mientras que la pregunta problematizadora se preocupa por la configuración de los componentes del Proyecto Formativo en cuanto a la dimensión espacio-temporal de la crisis de la profesionalidad docente, el objetivo general busca a partir de esta pregunta, reconocer en esos componentes las expresiones conceptuales y metodológicas que surgen entre la dimensión espacio-temporal y la Crisis de la Profesionalidad Docente. Es decir, el objetivo general le brinda a la pregunta problematizadora un camino sobre el cual parte su investigación, el objetivo de reconocer la dimensión espacio-temporal y la crisis de la profesionalidad docente.

El verbo reconocer le añade una mayor profundidad a la pregunta de investigación (convirtiéndola en un objetivo) cuyo valor investigativo estaría validado por las teorías del reconocimiento de Axel Honneth y Paul Ricoeur.

Desde Axel Honneth la teoría del reconocimiento puede ser entendida como una teoría social, que parte de la idea de la importancia de la dignidad humana que amerita formas de responder al desprecio, humillación o daño personal a dicha dignidad humana para que la persona o grupo que esté siendo despreciado pueda obtener el reconocimiento.

Acerca del reconocimiento, Honneth (1992) afirma que “la integridad de la persona humana depende constitutivamente de la experiencia de reconocimiento intersubjetiva.” (p. 78), de esto se puede entender que, en primer lugar, el reconocimiento es de carácter intersubjetivo y es

fundamental para la integridad de los seres humanos y negar este reconocimiento es un acto de humillación que atenta contra la dignidad humana.

Honneth (1992) aclara que hay tres formas elementales de desprecio personal; el desprecio físico, que equivale al maltrato del cuerpo, hiriendo la confianza de las personas como seres con autoridad sobre su cuerpo que es constitutiva para la identidad de las personas. Seguido a esto está la humillación que afecta la autocomprensión normativa de la persona que ocasiona la pérdida de la voz o la capacidad de ser escuchado, y por último el desprecio que rechaza el valor social de los individuos que lesiona el estatus de persona o grupo, pues se los considera defectuosos. Finalmente, Honneth afirma que este desprecio es un motor de motivación moral para obtener el reconocimiento.

Al respecto la teoría del reconocimiento de Ricoeur de su libro “Caminos del reconocimiento” publicado en 2004, Belvedresi (2017) sintetiza que: el primer estudio parte del análisis al reconocimiento a partir del lenguaje, desde las definiciones del término reconocimiento, y se muestra escandalizado porque no haya desarrollos de una teoría del reconocimiento. También revisa las funciones del reconocimiento y el reconocimiento en sí, lo cual implica la condición de reconocer y ser reconocido. No puede haber reconocimiento sin esta doble condición. El reconocimiento exige alteridad y pluralidad, debe haber mínimamente dos personas para que se pueda efectuar una acción de reconocimiento.

De estos dos acercamientos a la teoría del reconocimiento podemos decir que al plantear como objetivo principal el reconocer, se está buscando efectuar una acción investigativa en la que el reconocimiento permita vislumbrar en la problemática elegida una acción social de reconocimiento, que implique dar valor a la dimensión espacio-temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente, como una temática relevante para el Proyecto Formativo de la Licenciatura pues aporta una nueva mirada sobre la forma en que está constituida esta guía para la experiencia formativa de los docentes que cursan y cursarán la carrera, cuyo paso por los espacios y cursos de la Licenciatura están de una u otra manera afectados por la Crisis de la Profesionalidad Docente.

Desde lo metodológico el objetivo general coincide tanto con el paradigma interpretativo en el cual se desarrolla este ejercicio de investigación puesto que el reconocimiento como objetivo no

busca establecer reglas generales sobre algo u homogeneizar las experiencias reflexivas (lo cual sería contrario a lo que buscan las teorías del reconocimiento), ni tampoco busca dar una solución a la problemática planteada.

A partir de la pregunta problematizadora y este objetivo general es que se definen los tres objetivos específicos de esta investigación. El primer objetivo tiene por meta describir las formas de enunciación de los componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura en su particularidad y relación con los demás elementos.

Este primer objetivo permitirá a nuestra investigación mirar como el Proyecto es de forma particular y como se encuentra articulado a todos los elementos que se expresan en el mismo, la coherencia de dicha propuesta, desde sus Antecedentes Históricos, Enfoque Conceptual y Contextual, Referentes disciplinares, etc.

El segundo objetivo tiene por fin Analizar Dichos componentes desde la Dimensión espacio-temporal en torno a la Crisis de la Profesionalidad Docente, que a diferencia del primer objetivo pasa de ser algo descriptivo a abrir el análisis tanto de la Crisis como de la Dimensión espacio-temporal de la misma reflejada en los componentes del proyecto.

Finalmente, el tercer objetivo busca Relacionar las expresiones conceptuales y metodológicas que surgen de la discusión de la Dimensión espacio-temporal y la Crisis de la Profesionalidad Docente como una manera de dar evidencia que los conceptos y metodologías desde los cuales se hace evidente la dimensión espacio-temporal y la crisis de la profesionalidad docente en el Proyecto Formativo surgen y se relacionan entre sí.

En sí, el problema de investigación alude a la dimensión espacio-temporal, a la importancia que tiene poder dar una nueva mirada al proyecto formativo, a evidenciar que existe en el Proyecto Formativo una relación con los componentes del espacio de Michel Lussault que deben ser conversados y que pueden abrir una posibilidad para comenzar a conversar más con esta perspectiva importante para las Ciencias Sociales.

Esta investigación aportaría al debate de la integración del conocimiento social, que también es motivo de enseñanza desde objeto de conocimiento de la geografía, como es por ejemplo el espacio geográfico, que es una categoría conceptual donde confluyen tendencias y corrientes de

pensamiento geográfico. Además de que la formación docente (en todas las áreas del conocimiento) se ha consolidado como un área de investigación que resalta la importancia de la dignificación de la profesión docente.

7. Antecedentes:

A Partir del planteamiento del problema de investigación se evidencia el campo de acción sobre el que se desarrollará la investigación y las categorías teóricas que esclarecen el propósito de la misma.

Para ahondar de forma rigurosa frente a dichos conceptos fue necesario hacer un acercamiento a diferentes trabajos investigativos que pertenecen en su mayoría a: capítulos de libros, artículos, trabajos de grado, tesis de maestría, publicaciones gubernamentales, revistas digitales entre otros, los cuales permiten indagar y aterrizar la idea del trabajo de grado.

Para establecer los antecedentes investigativos, se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos académicas exclusivamente en línea, estas bases de datos son: Google académico, Scielo.net, Repositorio de la Universidad de Antioquia, Redalyc.org, Dialnet, la Biblioteca Digital de la Universidad de Antioquia, Revista Uni-pluriversidad de la Universidad de Antioquia, Scribd.com, y la Biblioteca digital Univalle.

Para la selección de los documentos, artículos y libros relacionados al problema de investigación se utilizó un rastreo mediante conceptos claves usando los buscadores de internet como es Google académico, mediante descriptores booleanos los cuales fueron utilizados para reducir y filtrar la búsqueda de documentos adecuados, y así analizar más fácilmente aquellos que aportaban teorías, estudios e investigaciones relacionadas a la problemática de este trabajo de grado y relevantes para la investigación.

El marco temporal establecido para el rastreo de estos datos comprende una franja de tiempo que va desde 1994 a 2020. Hemos determinado este periodo de tiempo porque a pesar de que se necesita ser consciente de la importancia del tiempo en las investigaciones y de cómo trabajos recientes abordan modificaciones relacionadas con los contextos actuales, tampoco se quiere dejar de lado que hay trabajos y publicaciones que a pesar de haber sido publicados hace varios

años no han perdido su relevancia a la hora de definir conceptos y abordar problemáticas actuales. Sin embargo, muchos de los trabajos son en cierta medida contemporáneos con información novedosa y actual. En relación a esto, es necesario mencionar que los países donde fueron publicados estos documentos fueron en su mayoría países latinoamericanos: México, Colombia, Brasil, Chile, Argentina, pero también de países como España, Alemania y Francia.

Durante la elaboración del planteamiento del problema se destacaron diferentes categorías de análisis las cuales permiten reducir los elementos relacionados al trabajo investigativo, para este caso se encontraron cuatro categorías de análisis principales las cuales son:

- Profesionalización docente.
- Crisis de la Profesionalidad Docente.
- Tiempo histórico y las categorías temporales.
- Espacio y sociedad.

Estas cuatro categorías de análisis permiten relacionar la información encontrada con los objetivos y la problemática de investigación.

Respecto a la primera categoría de análisis, la cual es Profesionalización docente, se tuvieron en cuenta 5 títulos que tratan diferentes perspectivas sobre esta categoría de análisis.

7.1. Profesionalización docente:

En primer lugar, para esta categoría de análisis, los trabajos y documentos cubren esta temática desde diferentes perspectivas.

En primer lugar, Garcés (2010) hace referencia a una reflexión sobre la actividad docente y como las exigencias de la profesión, cambian y siguen cambiando. Pagés (2019) habla sobre la importancia de la preparación docente en conocimientos disciplinares y el área del conocimiento, que puedan ser aplicados a las situaciones pasadas, presentes y futuras, así como la transformación del conocimiento social en relación al currículo. Oliveira (2013) expresa la forma en que la formación del profesorado ha sido marcada por la racionalidad técnica y como se han

realizados fuertes movimientos transformadores respecto a este modelo, que buscan formar un profesional ético. Por su parte la Fundación Compartir (2014) nos brinda una perspectiva que contrasta con estos autores pues da una mirada desde lo gubernamental a lo que se considera calidad educativa y calidad en formación docente. Y finalmente Bautista (2019) resalta el análisis de las implicaciones sociales y sociales y ocupacionales del Decreto 1278 de 2002 en comparación al anterior (2277 de 1979) para el ingreso, ejercicio y promoción de la docencia en el sector estatal.

Garcés R (2010) en su artículo “El docente en el contexto actual” plantea una reflexión sobre la actividad profesional docente, sus exigencias y el carácter cambiante de la profesión, donde las exigencias han cambiado drásticamente, debido a nuevas problemáticas y deberes que deben satisfacerse, dando lugar a argumentos sobre una mayor profesionalización del docente vinculados a las reformas curriculares y a la explicación más recurrentes a la problemática del cambio de sentido del trabajo docente: la intensificación. Según Garcés, la intensificación es la forma en que el trabajo docente ha venido intensificándose progresivamente, esperando que los docentes realicen innovaciones en condiciones desfavorables, diversificación forzada de las responsabilidades para cubrir la falta de personal y una sobrecarga de deberes, etc. Esta investigación muestra una perspectiva de la profesionalización docente en la modernidad, las dificultades presentadas por el nuevo rol del docente, la pérdida de estatus social, pero con una gran responsabilidad en el éxito o fracaso de los aprendizajes.

Por su parte en una entrevista transcrita de la Revista Uni-pluriversidad realizada por Quiroz Posada, Ruth Elena Villa-Ochoa, Jhony Alexander al profesor Joan Pagés Blanch (2019) se resalta la importancia de la preparación docente en: conocimientos disciplinares, que se puedan aplicar a diferentes situaciones, la necesidad de docentes que sepan transferir lo aprendido en la Universidad a los problemas que interesan y afectan a los estudiantes, proponiendo la transformación del conocimiento social en relación al currículo, la importancia de la construcción de redes internacionales de grupos de investigación (en este caso en Didáctica de las Ciencias Sociales) resaltando la importancia del modelo de trabajo colaborativo para compartir experiencias y las problemáticas de la práctica docente para crear un modelo global de formación de profesores que permita hacer frente al reto que es la formación docente del siglo XXI. Este artículo permite ver una perspectiva del trabajo colaborativo en relación a la

formación docente que favorece la creación de redes colaborativas que permitan el aprendizaje por medio de las experiencias compartidas.

En relación a esta línea se ubica un artículo de Oliveira A. (2013) llamado “La construcción de la Profesionalidad Docente”, que retoma ideas ya mencionadas sobre la manera en que la formación del profesorado ha sido marcada por el modelo de racionalidad técnica de los sistemas de enseñanza que se desarrolló a lo largo del siglo XX, los cuales no se corresponden con las necesidades de la población actual. Oliveira menciona que este modelo es:

“un modelo de formación de profesores inadecuado al actual contexto social, el mismo que exige un profesional de educación que sepa usar el conocimiento en construcción, un profesor que dialogue con el saber y la cultura de los alumnos, y que consiga superar la concepción de saber escolar como un conjunto de saberes puramente eruditos”
(Oliveira, 2013, pp. 98.)

Esto contribuye a los argumentos presentados por los demás autores que afirman la importancia de un docente contextualizado, ético y dialogante con el contexto de sus estudiantes, que construya conocimiento a partir de la reflexión sobre sus prácticas. La autora también menciona la importancia de la construcción de la imagen profesional del docente que se construye a través de la significación social de la profesión, es decir, la visión que tiene la sociedad de la profesión docente, como de la concepción propia del profesional docente en la vida cotidiana.

En contraste a la perspectiva de estos autores, es importante también resaltar la perspectiva gubernamental de la profesionalización docente, en el estudio realizado para la Fundación Compartir “Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos” del año 2014, se nos presenta una visión de una índole más económica sobre la formación docente y la importancia de la misma. Allí podemos encontrar un acercamiento a los principales puntos del estudio, entre los cuales hablan de por qué apostarle a la calidad educativa y la calidad docente, por parte de la calidad educativa se hace referencia a que dicha calidad es uno de los factores más importantes para el progreso económico nacional y regional y que en sus procesos iniciales las políticas educativas se concentran en mejorar la cobertura, promoción y graduación escolar, resaltando la importancia de consolidar sectores productivos de mano de obra calificada con lo cual se genera valor.

Esta visión coincide también con la perspectiva del informe sobre la calidad docente mediante la cual afirma que el mejoramiento de la calidad docente debe ser el énfasis de la propuesta para apostarle al mejoramiento de la calidad educativa. Ya que si bien existen otros factores que inciden en la calidad educativa como son las características socio-económicas, la dotación, los currículos, los materiales de aprendizaje, etc. es el valor agregado al aprendizaje (es decir su contribución a mejorar el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas) lo que genera la una mejora en la calidad del aprendizaje.

En este informe también se hace un énfasis en que Colombia a pesar de tener amplias ofertas de formación docente, hay pocos programas que hagan buen énfasis en la práctica docente y la investigación pedagógica en comparación a otras carreras y no es un campo apetecido que atraiga a los bachilleres más destacados.

A partir de este informe se encontró un artículo publicado en el año 2009, “La profesionalización docente en Colombia” donde se realiza un análisis de las implicaciones sociales y ocupacionales del decreto 1278 de 2002 en comparación al decreto anterior (2277 de 1979) en cuanto a la normativa que regula el acceso, ingreso, ejercicio y promoción de la docencia del sector estatal.

En este informe Bautista M. (2009) hace énfasis en que se ha fortalecido en los últimos años la idea de que la calidad de la educación es indispensable para disminuir las desigualdades sociales y que el docente tiene un papel determinante en esta labor siendo actores privilegiados para constituir la calidad educativa. Es así que las preocupaciones por mejorar el desempeño de los profesores contribuyen a la producción de reformas educativas que mejoren los procesos de formación de los docentes que en América latina se han acompañado de resistencias sociales y rechazo debido al peligro que dicen representar para sus condiciones laborales. El artículo se centra en que, si bien las reformas educativas tienen como objetivo mejorar la calidad de la educación, no están centradas en mejorar la calidad de vida de los educadores, el artículo lo ejemplifica con la ruptura del monopolio de licenciados y normalistas después del decreto 1278 con el cual profesionales de diversas carreras pueden ejercer la docencia lo cual generó modificaciones en la organización social y ocupacional de la docencia como profesión. Es de notar entonces que, si bien dicha reforma tiene ciertos objetivos sobre la calidad educativa y de

formación docente, las modificaciones que realiza a la el desarrollo de la profesión docente no se puede decir que se centren en la calidad de vida de los educadores y profesionales en formación.

Esta categoría abarca perspectivas de diferentes autores sobre la profesionalización docente, la perspectiva gubernamental de dicha profesionalización, la importancia de la calidad de la educación, la importancia de un docente contextualizado y ético, como la racionalidad técnica ha marcado la formación docente y los diferentes movimientos que han surgido para romper esta perspectiva.

7.2. Crisis de la Profesionalidad Docente:

Esta segunda categoría de Análisis se relaciona con la primera, puesto que la profesionalización docente habla de las condiciones, expectativas y problemáticas de la formación y Profesionalidad Docente, las cuales también son abordadas desde la Crisis de la Profesionalidad Docente, la cual pasaremos a definir y explicar a partir de 5 documentos de autores representativos que hablan sobre la misma.

La Crisis de la Profesionalidad Docente es entendida en el Proyecto Formativo de la Licenciatura como “Una crisis que viene haciéndose legible desde la década de 1960 y que ha generado un reordenamiento en el trabajo, en los saberes y el conocimiento, y en la identidad y la práctica de las profesiones.” (PFL 2017), es decir que es una crisis social, contemporánea, que ha ocasionado y sigue ocasionando un reordenamiento sobre las percepciones que se tienen del docente, de la labor docente, de los saberes y de la identidad de los educadores, vistos desde diferentes perspectivas, lo académico, lo económico, lo social, lo cultural, etc.

El Proyecto Formativo de la Licenciatura también hace referencia que, la premisa central del debate actual de la calidad educativa está intrínsecamente relacionada con el hecho de que la calidad educativa es proporcional a la calidad en la formación de maestros, y la falta de cualificación del profesorado sería la causante principal de que fallen los sistemas educativos en el Continente Sudamericano.

Se revisó en primer lugar el artículo de Popkewitz T. (1997), llamado “La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico” que expresa que como la producción de

conocimiento experto o conocimiento profesional educativo implica la producción de un discurso hegemónico desde instituciones como el estado, la burocracia y la academia, que tienen como consecuencia el dominio del profesorado, pues construyen y generan principios sobre que es exitoso/no exitoso, correcto/incorrecto sobre la educación y la práctica docente, regulando y limitando así la construcción de sus identidades profesionales y el desarrollo de su práctica. Es decir, desde la perspectiva de este autor se puede interpretar que la Crisis de la Profesionalidad Docente es un fenómeno que repercute en la autonomía del profesorado y de los docentes en formación, dado que se regula permanentemente las expectativas de calidad educativa y profesional a partir del estado y de la academia, relacionado directamente con el poder de la producción del conocimiento. (Popkewitz, 1997).

Por su parte, Cabeza L., Zapata A. y Lombana J, en su artículo “Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones Educación y Educadores” (2018).

Abren un debate respecto a las políticas para mejorar la educación en Colombia como son becas, subsidios y cobertura, pero la profesión docente está someramente presente en los planes de desarrollo a pesar de que estos son quienes están directamente con los estudiantes. La falta de preocupación por atraer y cuidar a los potenciales docentes plantea un estado de crisis, desde la perspectiva de los aspirantes a otras profesiones, la docencia se plantea como profesión en crisis, debido a los bajos salarios, la pérdida de autoridad frente a los alumnos, las formas de contratación de las instituciones, la sobrecarga laboral tanto docente como administrativa, la falta y deficiencia de materiales didácticos e infraestructura, etc. Desde la perspectiva de estos autores la Crisis de la Profesionalidad Docente, traspasa lo social, hacia lo económico y lo estructural, dado que si no hay condiciones dignas tanto para docentes como para estudiantes no hay posibilidad de atraer y mantener mejores candidatos para ejercer la docencia.

En esta misma línea se pudo encontrar que Aguilar, Calderón y Ospina (2008), hacen referencia a la Crisis de la Profesionalidad Docente como la:

“multiplicidad de discursos y demandas sociales, que intentan definir su accionar, restringir sus efectos, a través de estrategias de corte económico que imponen prácticas y discursos prescriptivos y cuantificables, tales como la evaluación, la gestión y la estandarización que impulsan el proceso de descentralización, entendida como la

transferencia de las responsabilidades en la ejecución de planes educativos (que tienen como fortaleza la planeación presupuestal) los cuales son previamente diseñados por las agencias del Estado, planteando una sola forma de ser maestro”(P. 8)

Desde la perspectiva de estos autores, la Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser vista como el dominio de la autonomía y profesión docente a partir de lo económico y el poder gubernamental que niega las singularidades de los contextos y homogeniza la calidad o falta de calidad en términos cuantitativos como son las pruebas estandarizadas.

Por último, Gimeno (2008) en su artículo “¿De dónde viene la crisis de la profesión docente?” nos explica que una crisis puede ser vista como desestabilización. Entonces la Crisis de la Profesionalidad Docente es vista como la desestabilización de la identidad profesional y personal de los docentes, provocando un cambio en las relaciones de la educación y los contextos, incluyendo a los sujetos implicados, es decir el sistema educativo en general. Visto desde Sacristán, esta desestabilización y/o crisis no es necesariamente negativa y su salida no está predeterminada, es más, llama a que los profesores forjen nuevas identidades profesionales dado que los profesores son parte de los cambios, han sido convocados a desempeñar un papel de liderazgo en el proceso de toma de decisiones sobre los mismos.

Esta categoría de análisis abarca diferentes autores que comparten en su mayoría ideas similares sobre lo que es la Crisis de la Profesionalidad Docente contrastado con la idea de que las Crisis no son necesariamente negativas, sino que convocan a los cambios y ejercer liderazgo en dichos cambios que afectan a los docentes.

7.3. Tiempo histórico y las categorías temporales:

Para esta categoría de análisis se recurrió al uso de tres diferentes documentos entre los que se encuentran capítulos de libros y artículos de revistas digitales mediante los cuales se buscó realizar un acercamiento al concepto de tiempo y cómo este se relaciona con el Proyecto Formativo de la Licenciatura y los objetivos de investigación.

En primer lugar, para definir un poco el concepto de tiempo, se analizó el libro “Entre Kronos y Kairós” de Valencia G. (2007). Quien a lo largo del texto hace un análisis del tiempo como

realidad o como ilusión, sobre cómo nuestro trato con el tiempo está mediado por el lenguaje y formas de medición, sobre las diferentes definiciones que existen, sobre qué es el tiempo, visto desde la perspectiva de físicos, matemáticos, biólogos, filósofos, sociólogos, etc. quienes nos muestran la variedad de visiones sobre el tiempo y su importancia en lo social.

Valencia (2007) en el primer capítulo del libro “¿Qué es el Tiempo? El tiempo y sus problemas” parte en primer lugar de una reflexión acerca del si el tiempo es real o una ilusión humana. Para responder a esta cuestión hace evidente dos posturas, la postura realista desde el tiempo cósmico de Aristóteles que trata el tiempo como concepto universal, que no posee cualidades o propiedades, sino que son cualidades o propiedades, y la postura Fenomenológica/Idealista que inicia con el tiempo de la consciencia de San Agustín. Sobre el tiempo agustiniano Valencia... afirma que sintetizándolo se reduce a “aquel en el cual el pasado no es nada, puesto que ya no es, el futuro todavía no es y el presente deja de ser a cada instante” (p. 17-18) lo cual se refiere a que el tiempo solo existe por y para la conciencia y que dicha conciencia solo puede existir en el tiempo.

Valencia (...) también resalta la fetichización como uno de los problemas principales que se presentan a la hora de hablar del tiempo, debido a que nuestra relación o trato con el tiempo está mediado por el lenguaje, lo que nos lleva a cometer errores pues todos hablamos del tiempo y olvidamos que; el tiempo es una construcción social larga y compleja y “Hablamos con frecuencia de la manera cómo el tiempo pasa, vuela, corre ... se nos escapa. Entonces, podemos reprocharnos por hacer del tiempo un fetiche, por sustantivarlo al dotarlo de una existencia que no le es propia” (p. 26)

La autora propone que para escapar de esta fetichización del tiempo se debe hacer una delimitación del tiempo que fije las fronteras entre el tiempo y su proceso; mientras Los procesos hacen referencia a estados o acontecimientos del mundo, el tiempo El tiempo se limita a aspectos generalizables o abstraibles del mismo, (el tiempo es un concepto más abstracto que el proceso).

El siguiente problema es el problema de la escala, donde Valencia... se pregunta si existe un tiempo unificado que contenga todos los tiempo o tiempos soberanos que tengan su propia naturaleza. Sobre esto afirma que esta pregunta puede ser vista desde tres perspectivas; el tiempo cuantitativo que habla acerca de que el tiempo existe como categoría universal, la posibilidad de

que solo existan tiempo particulares (donde la autora afirma que esto es insuficientes, pues si a cada disciplina le competiera un tiempo, aún se estaría hablando de El Tiempo) y la tercera perspectiva que afirma que “finalmente, admite la existencia de una categoría general, el Tiempo, y de teorías particulares sobre los rasgos temporales asociados a los diversos objetos distinguibles en la realidad.” (p. 34) esta última perspectiva es la que la autora apoya dado que no pretende afirmar un tiempo único sino, que se centra en el punto de vista e interrogantes para hablar de temporalidades asociadas a realidades en particular.

Por último, pero de una gran importancia para esta investigación, Valencia... abarca el problema del tiempo y el espacio. Donde su primera afirmación al iniciar este apartado es “estoy de acuerdo con quienes postulan, desde las ciencias de la materia o desde las ciencias del hombre, la indisolubilidad del tiempo-espacio.” (p.42) Esta primera afirmación entra a relacionarse con la problemática de nuestra investigación ya que de entrada nos da pie para validar que hablemos de “espacio-temporal” en nuestra pregunta y objetivos de investigación, puesto que se basa en la idea de esta indisolubilidad.

Continuando con la autora, este apartado justifica la idea de que el tiempo y el espacio se constituyen como dimensiones inseparables en el mundo físico y el mundo social puesto que “Es obvio que la fisonomía temporal de la realidad sólo puede darse en el espacio y que éste, en tanto espacio social, no puede ser imaginado, creado o construido sino en lapsos y mediante ritmos que atañen a la temporalidad social” (p.42) es decir, que el tiempo solo puede darse en el espacio, y el espacio social se construye y mide en temporalidades.

Este apartado expone también que hay perspectivas filosóficas que abogan por la supremacía del tiempo sobre el espacio porque “todo lo que tiene lugar en el espacio ocurre o dura en el tiempo, pero lo que adviene o dura no necesariamente ocupa un lugar.” (p.43) así como defensores de la supremacía del espacio sobre el tiempo donde se busca defenderse del “terror del tiempo” (p.43)

El segundo texto abordado para esta categoría de análisis es también publicado por esta misma autora, el cual tiene por título “Pensar el tiempo desde las Ciencias Sociales” del año 2002. que parte de la pregunta ¿Cómo pensar al tiempo desde las Ciencias Sociales? Y nos muestra múltiples formas de acercarnos al tema del tiempo en la investigación en Ciencias Sociales, tema

relevante para nuestra propia investigación que busca acercarse a lo espacio-temporal de nuestra problemática.

En su texto, Valencia (2002) comienza afirmando que el tiempo es el “ingrediente” fundamental de varias teorías de las Ciencias Sociales y de los análisis antropológicos de la gran variedad de concepciones del tiempo en diversas culturas y otro tipo de temporalidades sociales, urbanas, etc. así como también asevera que al pensar al tiempo se debe distinguir primero El Tiempo como categoría y los conceptos de tiempo y temporalidad lo cual favorece una epistemología para abordar el tiempo histórico. Valencia también afirma que, para indagar sobre la naturaleza de los fenómenos sociales enmarcados en la realidad histórica, deben desarrollarse categorías que permitan comprender que los procesos sociales se expresan mediante temporalidades. Se resalta también la importancia de lo espacio-temporal cuando Valencia (2002) afirma que:

“queda pendiente desbrozar un elemento más en el camino. Este se refiere a la posibilidad, o imposibilidad, de pensar al tiempo con independencia del espacio. De entrada, diremos que dichas dimensiones, tiempo y espacio, son susceptibles de ser consideradas, analizadas y conceptualizadas de manera separada, pero que conviene hacerlo, como aquí se intenta para el caso del tiempo, partiendo siempre de su indisoluble unidad.” (p.6)

Idea que es coincidente con lo afirmado en su libro “Entre Kronos y Kairós” de 2007 que ya ha sido abordado y que nuevamente refuerza la idea de que el tiempo y el espacio son indisolubles (mas no indiscernibles), es decir, que a pesar de que están unidas, aún son dimensiones diferentes.

A lo largo de este texto, la autora llega a seis conclusiones principales que son: El tiempo social se debe concebir como temporalidad, El tiempo y espacio son indisolubles pero pueden ser analizados de manera separada, la historia puede ser vista desde temporalidades, las temporalidades sociales tienen una compleja combinación entre secuencia y simultaneidad, existen indicios de pasado no caduco, pero no todo lo sucedido debe considerarse ley para el futuro, y finalmente la complejidad social debe ser rescatada a partir de temporalidades.

Finalizando con otra publicación de Valencia G. (2007), el artículo “Transdisciplina y fronteras disciplinarias una aproximación a las encrucijadas teóricas del tiempo social” aborda la idea del tiempo desde las disciplinas y ubica al tiempo en función de varias cualidades; “el de ser creación; límite y frontera; construcción histórico-social; clave de inteligibilidad del mundo; privilegio del presente; y alternativa.” Pp. 184

Estas características dicen Valencia... son componentes del tiempo social y su integración debe darse desde la interdisciplinariedad. Así como también afirma que, aunque el mundo es irreversible se puede transformar al reconocer la no caducidad de algunas historias que “fueron futuros posibles en algún pasado” (p.185)

También afirma que hay caminos prometedores para escapar de la concepción del tiempo newtoniano, este es entendido como un fluir continuo y uniforme y absoluto. Estas maneras son “el de la enunciación y desarrollo conceptual de la centralidad del tiempo; el de la aclaración de sus formas de estructuración; el de la orientación temporal de las sociedades y colectividades sociales” (p.186) cuyas consideraciones tienen como finalidad conducir al reconocimiento del Tiempo y el mundo. El Tiempo como Mundo y el mundo como conglomerado de tiempos.

Esta categoría de análisis abarca una misma autora que desarrolla en sus textos la idea del tiempo, desde las diferentes concepciones que existen sobre el mismo, las discusiones que se ha desatado, principalmente la idea de la indisolubilidad del tiempo y el espacio aun si pueden ser estudiadas individualmente y el desarrollo del Tiempo como categoría y del tiempo histórico visto a partir de temporalidades.

7.4. Espacio y sociedad.

Para esta última categoría de Análisis, se investigó principalmente a un autor. De la multiplicidad de autores que tratan esta categoría de análisis, se consideró que su relevancia y contribución al tema de lo espacial y lo geográfico es fundamental para la comprensión del concepto de espacio y su relación con lo social.

En primer lugar, se encuentra Michel Lussault con su libro “El hombre espacial” del año 2007, un documento que nos acerca a comprender los atributos del espacio, y que parte de la premisa

de que la existencia humana es enteramente espacial, siendo imposible pensar las sociedades sin pensar en su dimensión espacial, puesto que todas las sociedades se organizan en la articulación de dimensiones. La dimensión espacial involucra directamente los problemas de distancia y ubicación, mientras que la dimensión temporal se encarga de las manifestaciones del problema del tiempo, a partir de lo cual se afirma que toda realidad combina esta y otras dimensiones. Es decir, este autor afirma que, dado que las sociedades se constituyen mediante espacialidades y que dichas espacialidades se miden mediante temporalidades, y la relación de diferentes dimensiones.

Lussault (2007) comienza su análisis del espacio con dos premisas: la primera es que el hombre es un animal espacial, y la segunda es que las sociedades se constituyen mediante la organización de las espacialidades.

En la primera parte de su texto, más específicamente en el capítulo “El espacio de las sociedades”, Lussault (...) afirma que el espacio humano está construido a partir a la necesidad de los actores sociales de regular el problema de la distancia.

Sobre la distancia Lussault (...) nos dice que “se debe reconocer que la distancia es una noción intrínsecamente multidimensional, tanto como la cosa a la que designa: el conjunto de manifestaciones de la separación de las realidades sociales y sus efectos” (p.51) la distancia es una cualidad evidente del espacio pues no hay ninguna actividad que realicemos que no genere relaciones de distancia. Y estos hechos ocasionan que los operadores sociales desarrollen estrategias espaciales, o tecnologías de regulación de la distancia que muestran la manera en que organizamos fracciones del espacio para nuestros fines materiales e ideales en un momento particular. El autor afirma que, si se domina la distancia, se puede acceder a realidades separadas y ponerlas en contacto unas con otras.

Las técnicas o tecnologías de regulación de la distancia es posible distinguir dos principales: la copresencia y la movilidad. La copresencia es la búsqueda de contacto topográfico que hace posible las relaciones entre objetos que tienen contigüidad física (que están cercanos físicamente unos a otros), mientras que la “movilidad, o el dominio de la lejanía” (p.57) acerca las realidades que pueden estar distantes mediante el movimiento, ya sea que estas realidades sean materiales o

inmateriales. El desplazamiento es el movimiento de las realidades materiales y la telecomunicación el de las realidades inmateriales.

Lussault (...) también hace evidente dos tipos de proximidad. La proximidad topográfica que son espacios que se caracterizan por la continuidad y la contigüidad entre espacios en contacto físico recíproco. Y la proximidad topológica que es la proximidad que permiten las redes de comunicación y transporte que se caracterizan por la conexidad donde “lo cercano no es necesariamente contiguo, sino conexo” (p.64) la conexidad puede ser entendida como la vinculación de diferentes puntos en una red.

En el último apartado de la primera parte de este libro Lussault (...) presenta los atributos de cualquier realidad espacial. Los cuales son:

Escala: este atributo del espacio se pregunta por una de las características fundamentales de cualquier entidad u objeto: el tamaño. Esta es una preocupación válida debido a que “Las realidades espaciales cobran especificidad en su tamaño y en sus efectos.” (p.79) esta pregunta por el tamaño abre paso a la diferenciación de dos tipos de escalas: la escala geográfica y escala cartográfica. La primera distingue los espacios por el tamaño y la segunda relaciona proporcionalmente un espacio con su representación (mapa, maqueta, etc.)

Métrica: este atributo del espacio regula la relación entre lo cercano y lo lejano, midiendo la distancia que separa realidades entre un mismo espacio o dos. Estas evaluaciones de distancia pueden asociar el espacio y el tiempo. Para Lussault (...) al pensar en la métrica afirma que “Cuando decido desplazarme hacia algo o alguien, debo captar, aunque sea sucinta e intuitivamente, la distancia que me separa de mi objetivo, percibir si estoy muy lejos o no” (p.84) en resumidas cuentas, la métrica se preocupa por las acciones que implican desplazarse de un lugar a otro en términos de lo cercano y lo lejano.

Hay dos tipos de métricas: la métrica topográfica y la métrica topológica sobre lo cual Lussault explica que:

“La primera reúne todas las tecnologías de evaluación de la distancia de los espacios regidos por los principios de continuidad y contigüidad. La segunda alude a las

tecnologías de evaluación de la distancia de los espacios regulados por los principios de discontinuidad y conexidad.” (p.83)

Lo cual se puede relacionar con lo que Lussault dijo sobre las técnicas de regulación de la distancia, mientras que la métrica topográfica aludiría a la copresencia por aludir a los espacios regidos por la continuidad y contigüidad, la métrica topológica aludiría a la movilidad por hablar de los espacios regulados por la discontinuidad y conexidad.

Sustancia: A continuación, el tercer atributo del espacio presentado por Lussault es la sustancia. Sobre esta el autor nos expone que alude a la composición de un hecho o hechos sociales como traducción o expresión de la dimensión espacial. Es decir, donde está localizado un hecho social y que representa para los actores sociales.

Configuración: Por último, la configuración como atributo del espacio, este según Lussault es entendido como la disposición de los objetos, y las realidades sociales en el espacio. Alude también a la historicidad de los objetos que no es solo el cuantos años pueda tener, y las relaciones posibles entre diferentes entidades.

El segundo autor que se destacó en la búsqueda de los antecedentes es Henry Lefebvre con su libro “La producción del espacio” publicado en 1994, en el cual Lefebvre afirma que el espacio encarna las relaciones sociales, y que el espacio social es un producto (social), que sirve tanto de instrumento como de acción, y constituye un medio de producción, de control y de dominación y poder. Así como también afirma que el espacio contiene relaciones sociales y es necesario saber cuáles, cómo y por qué.

Lefebvre (1994) expone en la primera parte de su texto que durante mucho tiempo se ha acostumbrado a ver al espacio como algo inerte, neutral e inmutable, un espacio meramente geométrico ocupado por cuerpos y objetos, lo cual es solo una ilusión que niega y rechaza que el espacio sea un producto social.

Por el contrario, a esto Lefebvre considera al espacio como un resultado de la acción social, pero a la vez como parte de ellas “No hay relaciones sociales sin espacio, de igual modo que no hay espacio sin relaciones sociales.” (p.15) aclarando que el espacio este compuesto de las relaciones

sociales, pero que estas relaciones se dan en el espacio, por lo que están intrínsecamente conectados.

Lefebvre elabora una triada conceptual que se compone de: las prácticas espaciales, las representaciones del espacio y los espacios de representación que se corresponden con tres tipos diferentes de espacios, uno para cada uno. Para el primero es el espacio percibido, en segundo lugar, el espacio concebido y luego el espacio vivido.

Para Lefebvre el espacio percibido es el espacio de la experiencia material de la realidad cotidiana y urbana, que incluye la producción y reproducción social. El espacio concebido es el espacio de los científicos, un espacio que ordena, fragmenta y restringe. Y el tercero el espacio vivido, es el espacio de lo imaginado y lo simbólico de la existencia material.

Estos dos textos fueron elegidos principalmente por su amplio trato del espacio, debido a que hay una gran cantidad de trabajos en lo que al espacio y al espacio social se refiere, se hicieron búsquedas mediante los operadores booleanos para descartar la gran cantidad de documentación y finalmente elegir los documentos que resultaran más representativos para la investigación.

Estos dos autores abordan el espacio a partir de lo social, exponiendo sus atributos, las relaciones que encarnan, las tecnologías de dominio de la distancia, la importancia de la mirada social al espacio, permitiendo encontrar una relación con la problemática ya expuesta, debido a que la Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser entendida a partir de estas teorías como un suceso espacial en el cual se evidencian relaciones sociales, de poder, de dominación, de escala, métrica, configuración y sustancia cuyas características repercuten en aspectos de la vida y la cotidianidad en diferentes contextos.

8. Marco Teórico:

8.1. Tiempo social:

Este trabajo se centra en dos conceptos clave, tiempo social y espacio social.

Para abordar el primer concepto “Tiempo” es crucial indagar y analizar dicho concepto. Existen amplias definiciones sobre lo que es el tiempo, cuáles son sus características, que lo define, qué

problemas lo rodean, y no existe un consenso general sobre la definición de este concepto dada la dificultad para definirlo.

Expresado por Valencia G. (2007) el tiempo presenta una gran cantidad de dificultades a la hora de ser definido pero que pueden ser sintetizadas en dos posturas: el tiempo como algo real y el tiempo como algo inexistente. (p. 17).

No es lugar de esta investigación entrar a argumentar por una u otra postura en esta discusión, sin embargo, es necesario mencionar la existencia de la misma ya que es fundamental a la hora de discutir este concepto, el tiempo como algo real o irreal como existente o inventado es una discusión de larga data.

Esta misma autora en su artículo “Pensar el Tiempo desde las Ciencias Sociales” Publicado del año 2002, afirma que para hablar del tiempo social en primer lugar hay que hablar primero de una dimensión común de todas las temporalidades, “El tiempo”. Este tiempo es definido como duración, un continuo fusionado a un cambio perpetuo.

Es decir, según esta autora, el tiempo como categoría es duración, movimiento y cambio perpetuo de los sucesos y estos sucesos son diversos.

Continuando con la definición del concepto de tiempo social Valencia G. (2007), plantea que todo tiempo es humano e histórico y, como tal, una invención socialmente construida, y que para la definición de tiempo social hace distinción entre dos problemas: el tiempo social y sus formas de abordaje. Según esta autora el tiempo social es la característica fundamental de los procesos socio históricos, debido a que cualquier fenómeno social mientras sea histórico puede ser analizado en función de la temporalidad. p. 85-87

Valencia argumenta aceptar la denominación del “tiempo social” bajo tres condiciones. La primera argumenta la posibilidad de situar el tiempo social en diferentes niveles de análisis, de lo particular a lo general, desde un objeto de investigación empírica a una dimensión que sirve para ordenar y distinguir las sociedades. La segunda habla de que el tiempo social se refiere a sus componentes funcionales y procesos simbólicos de su estructuración. Y la tercera, a la necesidad de reconocer la bidimensionalidad de la temporalidad social, el antes y el después que dependen del ahora.

Es decir, el “tiempo social” no tiene una definición únicamente empírica y cualitativa. Además, tiene una característica bidimensional a partir de los antes-después que varía con las sociedades y culturas y dentro del cual se desarrollan los procesos históricos donde este antes-después equivale al cambio, y es un producto de la vida social, del mundo de la vida, y las relaciones que allí se dan.

Esta autora centra su trabajo en el tiempo y sus múltiples definiciones, características, formas de abordarlo, sin embargo, también deja claro que es imposible pensar al tiempo independiente del espacio.

Valencia (2007) en el primer capítulo de su libro “Entre Kronos y Kairós” titulado “¿Qué es el tiempo? El tiempo y sus problemas” afirma que el tiempo y el espacio son indisolubles más no indiscernibles. Es decir que tiempo y espacio son dimensiones que pueden ser vistas por separado pero que se mantienen unidas. Defiende esta idea a partir de que el tiempo solo puede darse en el espacio y que el espacio como espacio social no puede ser construido sino a partir de lapsos y ritmos que atañen a la temporalidad. Sin embargo, esta indisolubilidad no indica que ambos conceptos sean indiscernibles (es decir que no pueda ser diferenciado uno de otro) sino que ambos cuentan con una naturaleza diversa en sus dimensiones.

Valencia G. (2002) argumenta que “Toda forma de apropiación de la realidad, desde cualquier perspectiva teórica y desde cualquier ámbito de la creación humana, suponen al tiempo, y al espacio, como condiciones de inteligibilidad fundamentales para acceder a lo real.”

Tomando entonces estas argumentaciones es necesario entonces hacer una mención de la importancia del concepto de tiempo y el tiempo social (el concepto de espacio será abordado más adelante) como objeto de estudio y enseñanza de las Ciencias Sociales. Debido a que la formación docente de nuestra licenciatura cuenta con un enfoque centrado también en la enseñanza del tiempo y las sociedades, donde la metodología apunta al aprendizaje de la interpretación de los hechos sociales.

Según el Proyecto Formativo de la Licenciatura (2017) los espacios de formación del núcleo del campo de saber de las Ciencias Sociales “Sociedades y contextos en el tiempo” los espacios formativos y cursos correspondientes a este núcleo permiten al maestro en formación construir

comprensiones e interpretaciones que le permitan analizar o transformar la realidad social en relación con lo disciplinar y lo didáctico desde los contextos. Lo cual implica no solo hablar de un lugar sino de las condiciones históricas y socio antropológicas que son inherentes a la realidad.

Estas implicaciones del Proyecto Formativo en relación a la explicación del concepto del tiempo nos permiten abordar su importancia como objeto de reflexión didáctica y objeto de enseñanza, dado que la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela contempla al tiempo y el espacio como las categorías sobre las cuales se comprende la realidad.

La problemática principal de esta investigación que se encuentra en el interés por la profundización de la dimensión espacio temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente se ve afectada por la definición del concepto de tiempo en cuanto a que permite la conexión de los conceptos de tiempo y espacio como indisolubles por lo cual la problemática abordada es posible de analizar, debido a que si todos los fenómenos temporales se desarrollan en el espacio, es posible decir que la Crisis de la Profesionalidad Docente como un fenómeno educativo tiene una dimensión espacial y una temporal que se encuentran conectadas y pueden ser discernidas a lo largo del Proyecto Formativo.

8.2. Espacio Social:

Para abordar este concepto de “Espacio social” es importante comenzar definiendo el concepto de espacio.

Michel Lussault en su libro “El hombre espacial” inicia con la afirmación de que “toda la existencia humana de principio a fin es enteramente espacial” (p.9) debido a que los seres humanos existimos en el espacio y también creamos espacio de forma constante, por lo que es imposible pensar las sociedades sin pensar su dimensión espacial. También afirma que los seres humanos día a día disponemos y organizamos el espacio para nuestros fines, pero a su vez se privilegia demasiado el enfoque descriptivo de los fenómenos espaciales. Es decir, nos limitamos a describir el espacio. Lussault, M. (2007) argumenta que:

“El espacio geográfico y la espacialidad humana surgen, pues, de una dificultad fundamental que se les presenta a las sociedades, y que cada una de ellas tiende a regular con sus medios propios, variables según la época y el estado de las estructuras sociales: la distancia.” (p. 47)

El espacio para Lussault es un conjunto de fenómenos que expresan la regulación social de las relaciones de distancia entre realidades distintas. Esta distancia es la expresión de la diferenciación de las realidades, estar separado es estar distante. Pero que también permite acercar dichas realidades hasta que hagan contacto.

Para este autor el espacio es un concepto donde se comprende el conjunto de relaciones (materiales e ideales) de una sociedad, en un tiempo dado, entre todas las diferentes realidades sociales.

Este argumento sobre las relaciones y sus aspectos materiales e inmateriales nos permite un acercamiento a comprender que el espacio no se define sólo desde lo físico, sino desde las relaciones, más específicamente las relaciones de distancia. Estas relaciones no se limitan a aquello que puede verse o tocarse, sino también a las ideas, a lo político, a lo social, a lo cultural, dado que en todas estas realidades también pueden manifestar relaciones de distancia y separación.

Dicho esto, Lussault define también cuatro atributos principales del espacio: Escala, Métrica, Configuración y Sustancia. Estos elementos son las características de todo espacio humano y desde lo cual los fenómenos sociales también pueden ser leídos como fenómenos espaciales.

En primer lugar, la Escala; este atributo del espacio se encarga de definir las relaciones de tamaño entre diferentes entidades puesto que el tamaño de los objetos constituye una de sus características fundamentales. La escala cuenta con dos subelementos que son la escala geográfica y la escala cartográfica. La escala geográfica permite distinguir objetos en el espacio según sus tamaños mientras que el segundo tipo de escala nos remite a una relación de proporción entre un espacio y su representación.

El segundo atributo del espacio según Lussault M. (2007), es la Métrica; este atributo regula la distancia. La relación entre lo cercano y lo lejano. Se encarga de definir y medir la distancia que separa las realidades (si se está cerca o lejos de algo) y pueden asociar el espacio y el tiempo.

La Métrica también cuenta con dos subelementos, la métrica topográfica y la métrica topológica. La métrica topográfica alude a las tecnologías mediante las cuales se evalúa la distancia de los espacios y está regida por los principios de continuidad y contigüidad. La métrica topológica alude en su lugar a las tecnologías de evaluación de distancias regidas por los principios de discontinuidad y conexidad.

El tercer atributo del espacio es la Configuración; este atributo se encarga de la modalidad de disposición de las realidades sociales, su organización. Es decir, este atributo espacial se encarga del orden. La forma en la que se disponen las cosas en el espacio y la historicidad de las misma, este atributo está directamente relacionado con el tiempo.

Por último, se encuentra La Sustancia: este atributo hace referencia a la colocación en el espacio ideal y material de las cosas sociales mediante la expresión, que es la exterioridad del fenómeno y objeto en el espacio.

9. Metodología:

El presente ejercicio se desarrolla por medio del paradigma interpretativo, que según Ricoy C. (2006) citando a Pérez S. (1994) explica este paradigma se caracteriza en entender que la teoría constituye una reflexión desde la praxis, donde los procesos se comprenden desde las propias creencias valores y reflexiones, buscando comprender la realidad y sabiendo que el conocimiento no es neutral si no que refiere a los significados, cultura y peculiaridades de los sujetos. Este paradigma apuesta por la pluralidad en los métodos y estrategias de investigación y están ligadas a los escenarios educativos buscando contribuir a comprender, conocer y actuar en diferentes situaciones.

También Ricoy C. (2006) citando a Cohen y Manion (1990) afirman que en este paradigma prima la conciencia subjetiva, profundiza en los motivos de los hechos, no busca hacer afirmaciones generales dado que la realidad es dinámica e interactiva.

Este paradigma permite a la investigación un acercamiento abierto a reconocer y analizar la problemática planteada sobre la discusión de lo espacio-temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente, teniendo en cuenta que es un fenómeno social que no es neutral, que es visto desde diferentes perspectivas y afecta múltiples contextos, y acercarnos desde la perspectiva del Proyecto Formativo a dicha crisis, y a la posibilidad de reflexión espacio-temporal de la misma.

Como eje central de la investigación se encuentra la necesidad de reconocer dentro del Proyecto Formativo de la Licenciatura como expresan en los diferentes componentes que lo conforman, las formas de expresión conceptuales y metodológicas entre la Crisis de la Profesionalidad Docente y su dimensión espacio-temporal. Por tanto, como docente en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales trato de hacer una lectura crítica de las situaciones espacio-temporales que convergen alrededor de la Crisis de la Profesionalidad Docente y su papel relevante en el Proyecto Formativo, en el cual el enfoque cualitativo permite el abordaje apropiado de los objetivos planteados.

Sobre el enfoque cualitativo Galeano M. (2004) afirma que:

“La investigación social cualitativa apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de la lógica de los diversos actores sociales, con una mirada "desde adentro", y rescatando la singularidad y las particularidades propias de los procesos sociales.” (p.20)

Por medio de este enfoque cualitativo se pretende abordar la Crisis de la Profesionalidad Docente y su dimensión espacio-temporal como el resultado de procesos históricos que cuentan con un devenir temporal y que se manifiestan en diferentes espacios de forma particular, en este caso en la construcción del proyecto y que se expande afectar no sólo la construcción teórica del mismo sino las experiencias educativas de los docentes en formación de la Licenciatura.

Retomando a Galeano M. (2004) afirma que “para la realización de una investigación social cualitativa no existe una estrategia estándar, sino que lo característico es la confluencia de varias de ellas. Aunque con desarrollos históricos diferentes, todas operan simultáneamente, se

combinan, se cruzan, se confrontan y se complementan, imprimiéndole al proceso de investigación flexibilidad y creatividad.” Pág. 20.

Es decir que la investigación social cualitativa tiene una amplia gama de estrategias que pueden ser combinadas, y complementadas entre sí para facilitar el abordaje de esas particularidades históricas y actores sociales que acompañan un fenómeno.

9.1. Método de investigación:

El método de esta investigación atiende aspectos de la fenomenología, pero no es de orden fenomenológico. Pues este se refiere al estudio de los fenómenos y los fenómenos aparecen en la conciencia, que son objetos de exploración que necesita un amplio espectro de tiempo y espacio. Las coincidencias con el método fenomenológico se dan debido al interés por entender la experiencia común de varias personas (en este caso la Crisis de la Profesionalidad Docente), en describir el significado del fenómeno para comprenderlo mejor, en que los métodos de recolección de datos son coincidentes con los que se planea usar para abordar los objetivos de investigación y en que el tipo de resultado que este método busca obtener no aguarda encontrar verdades concretar sino una mayor comprensión del fenómeno.

Sobre el método fenomenológico Fuster D. (2018), parafraseando a Rizo- Patrón (2015) afirma que:

“La fenomenología conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad, que se presenta en cada instante de la experiencia humana. La trascendencia no se reduce al simple hecho de conocer los relatos u objetos físicos; por el contrario, intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general” Pág. 205

Es decir que por medio de la fenomenología es posible estudiar y comprender un suceso, u objeto de una forma más detallada sin reducirlo a una perspectiva u otra, lo que un fenómeno puede representar para varias personas y como ha sido experimentado por ellas, y contextualizar dichas experiencias sin generalizarlas.

Esta metodología es pertinente a la investigación en vista que, en primer lugar, no se busca generalizar o reducir la Crisis de la Profesionalidad Docente, o darle solución, ni tampoco se busca generalizar conclusiones sobre la dimensión espacio-temporal de la problemática de investigación en los componentes del Proyecto Formativo. Lo que se busca en la investigación y que la metodología escogida nos ayuda a lograr es dar una nueva perspectiva que posibilite nuevas discusiones sobre la dimensión espacio-temporal del proyecto formativo, lo que lo ha constituido y permitido su desarrollo hasta la actualidad.

10. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información:

Esta investigación utilizó diferentes instrumentos y técnicas de recolección de información con la finalidad de acercarnos a la problemática dilucidada previamente. Se ha de mencionar que estos instrumentos y técnicas se han ido aplicando a lo largo de todo el proceso para recopilar la información e ir sustentando y obteniendo los resultados de cada objetivo en forma pertinente.

Durante el proceso investigativo los instrumentos y técnicas de recolección fueron aplicados a cada uno de los textos que fueron abordados para el abordaje de los objetivos, de modo que pudieran servir como sustento teórico para las afirmaciones, conclusiones, resultados y análisis obtenidos. Dado que este trabajo no se basa en prácticas profesionales docentes en una institución educativa, sino del abordaje teórico y conceptual del Proyecto Formativo de la Licenciatura, los instrumentos elegidos y sus respectivos análisis son los siguientes:

10.1. Investigación Documental:

La investigación documental es útil en cuanto nos permite obtener, interpretar, comparar y realizar análisis al respecto de la información sobre un objeto de estudio es un tipo de instrumento que según a Galeano M. (2004):

“No requiere que el investigador participe del mundo que estudia. Por el contrario, su trabajo lo realiza "desde fuera". El mundo no reacciona ante su presencia mostrándose ante él de una forma particular, ni el investigador afecta las acciones e interacciones del grupo o situación que analiza. En este sentido, la investigación documental poco tiene que preocuparse por controlar "los efectos del investigador".” (p. 113)

Este instrumento se consideró adecuado en la investigación dado que la problemática a abordar es vista desde una perspectiva teórica partiendo principalmente del Proyecto Formativo de la Licenciatura como eje central de la Formación de los docentes de Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia, en el que los cursos de la carrera se plantean en su conjunto para responder a la Crisis de la Profesionalidad Docente que es el eje articulador de la propuesta y que dicho fenómeno es tanto temporal como espacial por lo que sus repercusiones no solo pueden ser evidenciadas en lo teórico si no también en la realidad, los objetivos planteados en la investigación se han alineado desde lo teórico más que lo práctico pues no se busca hacer una intervención que busque solucionar la problemática de la crisis, si no reconocerla, analizarla y describirla a mayor profundidad.

Retomando a Galeano M. (2004) resalta la importancia de la investigación documental para la investigación cualitativa con los siguientes apartados:

“...no es solo una técnica de recolección y validación de información [...] También combina diversas fuentes (primarias y secundarias). Su expresión más característica la vemos en los estudios basados en archivos oficiales y privados, y en los trabajos de corte teórico que también se sustentan en documentos de archivos. [...] Todos estos textos pueden ser "entrevistados" mediante las preguntas que guían la investigación, y se los puede "observar" con la misma intensidad con que se observa un evento o un hecho social.” Pág. 114

Esta característica de la investigación documental permite a este proceso investigativo una forma de abordar los objetivos y observar la información sobre la problemática de forma adecuada para definir y contrastar argumentos, conceptos e ideas que permitan llegar a aportes y conclusiones relevantes para la misma.

10.2. Revisión Documental:

La revisión documental es una técnica de búsqueda de información, dicha técnica permite “rastrear, ubicar, inventariar, seleccionar y consultar las fuentes y *documentos* que se van a utilizar como materia prima de una investigación. Las fuentes se clasifican en primarias y

secundarias y funcionan como verificadores que soportan la veracidad de la información.”

Galeano M. (2004), Pág. 120

Esta técnica de búsqueda de información hace necesaria la realización de un inventario de fuentes, que contenga una bibliografía completa con datos sobre dónde se encuentra el material utilizado, basado en los propósitos de la investigación y el logro de los objetivos. Esto es sumamente útil para la clasificación de los datos y su posterior análisis.

Debido al enfoque de la investigación se consideró que la revisión documental es una técnica de investigación adecuada para los propósitos de la misma, dado que es importante tener una manera de ordenar los documentos consultados para su uso y posterior análisis.

10.3. Fichas:

Las fichas son un instrumento que permite el registro e identificación de variadas fuentes de información, así como facilita la organización de las fuentes de datos de las técnicas de revisión documental en investigación documental.

Según Mérida R. (2006): “Sirve para registrar la información destinada a la construcción del marco teórico, para la fundamentación de la hipótesis y también para redactar el informe o reporte final de la investigación.” Pág. 63.

Existen varios tipos de fichas, pero los utilizados para esta investigación son:

10.4. Ficha Bibliográfica:

Según Mérida (2006), la ficha bibliográfica es un instrumento que se utiliza en la investigación documental donde se identifican y anotan los datos de un documento u obra ya sea libro, folleto, revista, tesis, etc., de forma que se pueda diferenciar e identificar de otras. Está generalmente realizada en cartulina y permite mantener un orden y acceso rápido y fácil a las fuentes consultadas. Entre los diferentes tipos de fichas las dos más utilizadas para la presente investigación son:

a. Ficha Bibliográfica: es la ficha que se realiza para la clasificación de un libro o enciclopedia.

b. Ficha Hemerográfica: esta se realiza en caso de que la información provenga de una revista o periódico.

Este instrumento fue utilizado a lo largo de toda la investigación debido a su practicidad y utilidad puesto que los documentos recopilados corresponden en su mayoría a los tipos de documentos clasificados mediante este tipo de fichas.

10.4.1. Formato de Ficha bibliográfica:

Número de Ficha:	Tipo de documento:	Ubicación:

Tema:	Título:	Autor:	Editorial:
Resumen:		Palabras Clave:	

11. Momentos de la Investigación:

El período investigativo se compone de tres momentos, la contextualización y búsqueda de la problemática a investigar y finalmente el momento de escritura.

11.1. Primer Momento: Análisis y Construcción del Problema:

Esta investigación inició con los ejercicios de análisis propuestos al inicio de la práctica profesional I. Inicialmente se realizó un ejercicio individual de lectura crítica de diferentes trabajos de grado realizados en un marco de tiempo desde 2009 hasta 2018 por docentes en formación de la Licenciatura en Ciencias Sociales cuyo principal énfasis era la geografía. Este ejercicio constaba de hacer una revisión a cuatro diferentes trabajos de grado, y realizar un ejercicio de síntesis del problema de investigación, el objetivo de la investigación y los aportes realizados por dichos trabajos, así como las posturas teóricas de dichos trabajos expresados por medio de una infografía con la finalidad de familiarizarnos tanto con la configuración de los proyectos de investigación como la posibilidad de encontrar ideas, opciones y sugerencias para comenzar a definir los intereses investigativos.

Este ejercicio nos brindó bases y conceptos respecto a la Didáctica de la Geografía (que era el enfoque principal de todos los proyectos revisados).

Este ejercicio dio paso a un ejercicio similar, pero esta vez, la lectura y el análisis se dirigieron al Proyecto Formativo de la Licenciatura. En esta oportunidad la lectura estaba enfocada en encontrar aspectos del Proyecto Formativo de la Licenciatura que pudieran ser problematizados desde lo espacial.

Es aquí donde se construye la etapa inicial del proyecto investigativo, mediante la elaboración tentativa de la problemática de investigación que rige este trabajo y preguntas derivadas que pudieran permitir el establecimiento de objetivos. En el caso de este proyecto la problematización se vio dirigida al Enfoque Contextual y Conceptual del Proyecto Formativo pues fue en el caso de la elaboración de esta investigación el componente que más llamó la atención por la forma en que repercute en todos los demás componentes y en la elaboración del proyecto que aclara busca establecerse como una alternativa a la Crisis de la Profesionalidad Docente.

Dado que los trabajos investigativos debían tener su enfoque en la geografía, la problemática de investigación que se centró en la Crisis de la Profesionalidad Docente, fue complementada por la dimensión espacio temporal, pues al analizar el proyecto, fue posible dilucidar que había una

posibilidad de reconocer la dimensión espacio-temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente en el Proyecto Formativo de la Licenciatura, lo que dio paso a la construcción de los objetivos para lograr el abordaje del problema.

11.2. Segundo Momento: Recolección y Análisis de Información:

Después de los ejercicios académicos realizados para la elaboración de la pregunta problematizadora y los objetivos fue necesario un acercamiento a la metodología mediante la cual se propuso abordar la solución de los mismos. En ese momento, se realizaron más ejercicios académicos de lectura, síntesis, fabricación de esquemas para el abordaje de metodologías de investigación para encontrar la que fuera adecuada para cada investigación.

Se realizaron lecturas sobre cada metodología propuesta, las cuales fueron Fenomenología, Etnografía, Estudio de caso, Teoría fundamentada e Investigación acción. Las cuales fueron contrastadas con la pregunta problematizadora, exponiendo si las características de la misma coincidían con una o más de las metodologías de investigación y argumentando por qué eran compatibles o debían ser descartadas.

A partir de los ejercicios realizados para definir la problemática, los objetivos y la metodología, se procede a establecer los instrumentos de carácter exploratorio con el fin de realizar la búsqueda de información que permitiera vincular La Crisis de la Profesionalidad Docente con la dimensión espacio-temporal, para hacer seguimiento y verificación de que la información obtenida si fuera relevante para el proyecto investigativo y permitiera el abordaje de los objetivos.

Estos instrumentos fueron escogidos debido a la necesidad de recolección de información de fuentes primarias y secundarias, todas obtenidas por medio de la internet y cuya utilidad fue valorada a partir de la forma en que permitieron la clasificación de las diferentes categorías de análisis, la obtención de los antecedentes y los abordajes teóricos correspondientes al Marco Teórico.

11.3. Tercer Momento: Escritura:

una vez finalizado el segundo momento, fue continuado con la escritura de la investigación aquí, se hicieron efectivos los anteriores dos momentos, ya que, al haber establecido la problemática, la pregunta de investigación, los objetivos, los antecedentes, el marco teórico y la metodología pertinente para la investigación había que expresar los resultados de la misma y abordar los objetivos propuestos al inicio del proyecto.

Para esto, se realizó un re abordaje del análisis realizado al Proyecto Formativo de la Licenciatura, esta vez, enfocados en buscar en los componentes del Proyecto Formativo todo lo referido a la Crisis de la Profesionalidad Docente, así como a la dimensión espacio-temporal de la misma, en primer lugar, describiéndolas y luego relacionándolas entre sí de forma concreta y evidente.

Reconocer en los diferentes componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura las expresiones conceptuales, metodológicas y actitudinales que se suscitan entre la dimensión espacio-temporal y la Crisis de la Profesionalidad Docente. Abordando los objetivos uno por uno para finalmente llegar a presentar los resultados de la investigación.

12. Resultados:

Para la descripción de los resultados de esta investigación se hizo un abordaje de los objetivos siguiendo el orden de ubicación de los mismos. De esta manera los herramientas e instrumentos de recolección y análisis de información dan cuenta de; en primer lugar, el abordaje de los componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura de Ciencias Sociales, su configuración, la presencia de la dimensión espacio-temporal y su relación con la Crisis de la Profesionalidad Docente.

En este capítulo se dará a conocer los resultados obtenidos a lo largo de este proceso investigativo presentando una descripción de los resultados y ofreciendo explicaciones e interpretaciones sobre el objetivo general de este proyecto, el objetivo general es:

Reconocer en los diferentes componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura las expresiones conceptuales y metodológicas que se suscitan entre la dimensión espacio-temporal y la Crisis de la Profesionalidad Docente.

Se considera que este objetivo se aborda de la realización de los objetivos específicos propuestos y los instrumentos de recolección y análisis de información utilizados para alcanzarlos. El primer objetivo específico es:

Describir las formas de enunciación de cada uno de los componentes del Proyecto Formativo en su particularidad y su relación con los demás elementos.

Este objetivo específico fue abordado mediante la lectura y análisis al Proyecto Formativo de la Licenciatura, sintetizando de manera ordenada la forma en que cada componente se configura y describe de forma particular (su ubicación en el Proyecto y su argumentación) y su relación con los demás componentes, coherencia e importancia.

El Proyecto Formativo de la Licenciatura establece inicialmente una posición desde lo temporal, esto se evidencia en que el primer componente del Proyecto Formativo son los Antecedentes Históricos del programa y Tradición, componente en el cual se establece la historicidad de la Licenciatura en Ciencias Sociales y como ha sido transformada continuamente desde su creación.

Estas transformaciones se muestran como evidencia de los cambios experimentados que coinciden con eventos claves de la educación, como son por ejemplo los aportes de la Escuela Normal Superior, las transformaciones de los años 60 y 70's en la Ciencias Humanas (estructuralismo, existencialismo, marxismo, sociologismo) mediante las que se han configurado a las Ciencias Sociales como un campo de interpretación de la sociedad, un instrumento de lucha política, una forma de romper la tradicionalidad de la educación y el empirismo en la enseñanza, así como también se configurado a las Ciencias Sociales como un campo en continua y permanente construcción.

Es necesario mencionar que esta reseña histórica no se enfoca en los espacios físicos en los cuales se ha desarrollado la licenciatura, como la construcción de la facultad de educación o los lugares ocupados, configurados y transformados en beneficio de la formación de docentes de

Ciencias Sociales desde la fundación de la Licenciatura en 1954, sino que se centra en el cambio de los enfoques teóricos al momento de formar docentes en Ciencias Sociales, así como las influencias que ha tenido el programa debido a decretos y resoluciones educativas y las demandas por parte del Ministerio de Educación Nacional, y entes internacionales preocupados por la calidad educativa de nuestro país.

Estas transformaciones pueden ser vistas a partir de lo mencionado por Valencia G. (2004) al plantear que el tiempo social es la característica fundamental de los procesos socio-históricos pues cada fenómeno social puede ser analizado en función de temporalidades.

La Historia del Programa, que resume los cambios de la Licenciatura a partir del año 1954 (Año de fundación de la Licenciatura en la Universidad de Antioquia) se expresa temporalmente, midiendo temporalidades que evidencian los cambios teóricos de las Ciencias Sociales, y como se ha mencionado eventos claves de la educación a nivel nacional y mundial que moldearon la licenciatura hasta ser lo que vemos en la actualidad.

El segundo componente del Proyecto Formativo de la Licenciatura da lugar a los estatutos, políticas y reglamentos internos creados por la universidad para regular la vida del programa, así como también a normatividad externa vigente que toma forma de decretos y leyes que regulan la acreditación y calidad educativa de la Licenciatura desde lo establecido por instituciones como el Ministerio de Educación Nacional.

Este segundo componente guarda relación directa con el primero pues en la Historia del Programa se hace mención a las resoluciones y decretos que lo regulan y por tanto dan vida a la Licenciatura, lo que puede ser interpretado a partir de los atributos del espacio de Michel Lussault desde la métrica. La Métrica es entendida como aquel atributo del espacio que se preocupa por regular la distancia que separa las realidades en base a si se está cerca o lejos de algo. En este caso, las normativas que constituyen el pilar legal y reglamentario del programa establecen vínculos entre los planteamientos de la ley, los documentos investigados acerca de la Crisis de la Profesionalidad Docente, y los Componentes del Proyecto Formativo, lo cual se profundizará más adelante en los resultados del segundo objetivo y tercer objetivo que se preocupan por la dimensión espacial de los componentes del Proyecto Formativo.

El tercer componente del Proyecto Formativo es el Enfoque contextual y conceptual del programa. Este componente tiene una importancia vital en el proyecto formativo, pues repercute en todos los demás componente y objetivos de formación del programa, dando las directrices generales mediante las cuales el Proyecto Formativo (2017) busca “constituirse en una alternativa posible a la Crisis de la Profesionalidad Docente como cuestión central de la problemática educativa en tiempos de globalización” (p.6), dicha Crisis de la Profesionalidad Docente se establece como una crisis social contemporánea, visible desde los años 60’s que ha ocasionado un reordenamiento sobre cómo se percibe y es percibido un docente, sus saberes y su identidad.

La Crisis de la Profesionalidad Docente se convierte en la cuestión central de la problemática educativa respecto a la formación de docentes, que conduce a la lucha global en favor de conformar el magisterio como profesión. Sin embargo, las “políticas educativas cortoplacistas que terminaron por dejar al descubierto la imagen paradójica de un sistema educativo que viviendo su mejor momento tiene como huésped a un docente en malestar” PFL (p.7) nos da a entender que, a pesar de las luchas por la mejora de la calidad educativa, se centran en la estandarización y en la preocupación por los saberes técnicos más que por el docente como un productor de cambio o un transformador de la comunidad que eduque a sus estudiantes en el pensamiento crítico.

El centro del debate educativo está fundamentado en que la calidad de la educación sea proporcional a la calidad de la formación de maestros, lo que provoca que la responsabilidad por la falla o la mejora del sistema educativo recaiga en los mismos, sin tener en cuenta, factores tanto externos como internos que afectan la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela y la misma formación docente, así como su desempeño profesional. El Proyecto Formativo, desde la perspectiva crítica de la educación, buscan la formación de maestros de Ciencias Sociales como sujetos críticos que conozcan la realidad nacional e internacional y que participen activamente en la vida social del país.

Los Referentes disciplinares y epistemológicos, resumen los procesos socio-históricos que llevaron al surgimiento y la configuración de las Ciencias Sociales, desde los cambios surgidos

en Europa del siglo XVI en adelante. Sucesos como la aparición de la burguesía, reclamo de libertades antes desconocidas, la aparición del estado nación y los procesos de colonización.

Este componente del Proyecto Formativo profundiza en las preguntas sobre lo humano que llevaron a pensar en el hombre como sujeto de estudio, en la búsqueda de una explicación sobre el hombre. Evidencia los cambios desde el primer modelo de estudio basado en las Ciencias Naturales en la búsqueda de establecerse como disciplina científica y como los procesos de complejización de las sociedades modernas ayudaron a que las Ciencias Sociales tomaran fuerza planteando nuevas formas de leer el mundo, diferentes a la tradición lógico-positivista inicial.

Estos cambios llevan a valorar al sujeto en la investigación y llegar al entendimiento de que el conocimiento es una construcción social, que busca no solamente explicar algo, dando importancia a los imaginarios, representaciones, sentidos y significados de los sujetos en la realidad o la vida diaria.

Llegado el siglo XX hubo una búsqueda para que los saberes sobre lo natural, social y humanístico se reunieron, dando paso al debate sobre la fragmentación del conocimiento, considerando que, al unir estas disciplinas, se podría brindar una forma más profunda de comprender la realidad. A partir de estas transformaciones el objeto de las Ciencias Sociales en la actualidad percibe la realidad no como un acontecimiento aislado, sino que debe ser analizada bajo marcos más amplios, y diversas metodologías, puesto que el mundo sigue transformándose y esto exige la creación de nuevas interrogantes y líneas de estudio desde varios campos del saber con el fin de comprender realidades cada vez más complejas.

Para comprender a lo que hace referencia este asunto de las realidades complejas, hemos de profundizar en la teoría de la complejidad de Edgar Morin, a partir de Barberousse (2008), que habla de que ningún objeto o acontecimiento en el mundo es un objeto aislado, sino que forma parte de una idea mayor que lo contiene, por lo que mantiene una interacción constante con otros elementos del sistema y con el sistema complejo. Esta teoría del conocimiento complejo centra su aspiración en la búsqueda de un conocimiento no parcelado, dado que la racionalidad científica moderna es mecánica y reduccionista creando así una visión del mundo simplificada con una falta de visión global y de las relaciones que nos vinculan.

En miras del proyecto de formación de la licenciatura, los docentes de Ciencias Sociales deben buscar hacerse nuevas preguntas en el marco de estas realidades complejas, realidades que se encuentran en permanente cambio, que parten desde lo local, a lo global y se relacionan entre sí, esta búsqueda debe hacerse de forma rigurosa pero no dogmática, que tenga en cuenta que el conocimiento es de naturaleza incompleta debido a su permanente estado de construcción.

Esta discusión también se ve reivindicada en el proyecto de la Licenciatura desde los perfiles del aspirante, el licenciado y desde los propósitos formativos y los principios institucionales de la licenciatura.

En primer lugar, el perfil del aspirante hace énfasis en que deben tener interés en constituirse como sujeto crítico y autónomo, así como tener sensibilidad frente a los problemas sociales del mundo contemporáneo. Esto es una clara reivindicación a la teoría crítica de la cual toman hilos, pues esta busca la formación de este tipo de sujetos, críticos, sensible, autónomos, reflexivos, éticos y participantes de la realidad social. Por otra parte, también resalta la importancia de estar abierto a posturas divergentes, una clara referencia a la hermenéutica de Gadamer, donde a partir del dialogo abierto se busca encontrar acuerdos mas no verdades y eso implica la apertura a escuchar lo que el otro tiene que decir.

En cuanto al perfil del licenciado es bastante claro que se busca una vez avanzado el proceso formativo del docente, cuente con una identidad formada como educador, identificándose a sí mismo como un maestro de humanidad, lo cual nos lleva a pensar en Comenio y su forma de ver la escuela como talleres de humanidad donde la educación es un proceso que nunca debe terminar, y que debe ser entendido como un acontecimiento ético. Sobre esto Melich (2000), habla que la educación debe darse como una relación con el otro desde la alteridad (una relación cara a cara), desde la responsabilidad, la hospitalidad y debe darse valor a las experiencias que nos motivan y movilizan el aprendizaje. En este sentido, el maestro como intelectual debe ser capaz de motivar el aprendizaje dándole valor a la interacción con el otro para poder construir conocimiento. Pero no sólo se basta con estas características, pues el docente que busca formar la licenciatura debe ser un maestro sujeto de saber que piense y reflexione sobre la realidad social que es diversa, problemática, compleja, contradictoria, y que pueda poner en práctica propuestas didácticas y evaluativas adecuadas para los niveles cognitivos de sus estudiantes, respetando las

diferencias y generando posibilidades para construir su práctica y atender a las necesidades de los contextos educativos.

El proyecto hace una interesante mención en el Perfil del Licenciado de Ciencias Sociales sobre un sujeto maestro del tiempo presente, consciente y abierto al cambio lo cual nos lleva a preguntarnos ¿un maestro del tiempo presente no necesita también ser un maestro de los espacios presentes? Ya que el espacio es el lugar donde ocurre el acto educativo, se configura el contexto y se desarrolla el ejercicio de la docencia. En los propósitos formativos de la licenciatura encontramos un énfasis en la formación de maestros de humanidad.

Al continuar el análisis del Proyecto Formativo de la Licenciatura encontramos en los principios institucionales que son el marco de valores y principios que orientan el quehacer tanto de la universidad como de la licenciatura, un énfasis en la formación de maestros que se desempeñen en distintos contextos educativos, cuya producción de conocimiento se orienta a la búsqueda de soluciones a problemas educativos de la región mediante la integración de contenidos pedagógicos, didácticos y disciplinares los cuales se confluyen en la práctica pedagógica. Esto está directamente relacionado con los propósitos de formación que resaltan la intención de formar maestros con humanidad y una identidad profesional reflexiva de sus prácticas pedagógicas que cualifique la Profesionalidad Docente.

Como es notorio se hace referencia a la Profesionalidad Docente, que, si bien se ha hablado ya de la crisis de la misma, en este caso se hace referencia la Profesionalidad como un reivindicador del papel del docente como un intelectual formado que se desempeñe de forma contextualizada y sea capaz de pensar y utilizar críticamente la información.

En los componentes pedagógicos y curriculares el proyecto hace énfasis en el hecho de que los procesos de formación propuestos y promovidos desde la licenciatura buscar incentivar la crítica y la independencia de los docentes en formación, mediante un proceso formativo sin reduccionismo cientificista, apuntando a la transformación y la libertad de pensamiento. Para esto, la didáctica y la pedagogía crítica son necesarias para lograr dichos objetivos de formación.

Al respecto de fundamentación pedagógica del proyecto de la licenciatura, es necesario decir que se fundamenta desde la perspectiva crítica del currículo y entiende la acción didáctica como una

acción comunicativa entre profesor y alumno, una apertura de la realidad material y espiritual de una persona, y la apertura de esta persona a la realidad, evidenciando el interés de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Antioquia por promover el proceso de enseñanza-aprendizaje como un proceso de acción y reflexión, un proceso emancipador y crítico que permita al docente develar las lógicas de poder, las lógicas de dominación y romperlas.

Para lograr ese proceso formativo propuesto desde la fundamentación pedagógica las modalidades y métodos docentes juegan un papel fundamental a la hora de abordar los objetivos planteados por el Proyecto de Formación.

En este componente se hace evidente la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje que respondan a las demandas de diferentes órdenes. La sociedad del conocimiento, las exigencias políticas y normativas tanto de docentes y estudiantes plantean la renovación de las prácticas tradicionales e incentivan las metodologías que propicien interacciones significativas.

Se busca desplegar el pensamiento reflexivo y creativo en los maestros en formación para el cultivo de una posición crítica que permita llevar a cabo el proceso de identificación como sujetos de saber. Estos procesos abordan la necesidad de una formación en solitario mediante el abordaje de material seleccionado para los ejes problémicos en los cursos formativos, estimulando la reflexión sobre lo estudiado para luego reforzar y comprender las concepciones individuales promovido tanto con el aprendizaje individual como colectivo, acompañado también de horas de docencia asistida y orientar su trabajo autónomo así como abrir canales de comunicación virtual permanente para el encuentro docente-estudiantes.

El Proyecto Formativo pretende en conclusión que “las metodologías propuestas promuevan, entre profesores y maestros en formación, interacciones entre sujetos-objetos-discursos-contextos desde una postura crítica, unas metodologías de enseñanza que estimulen el aprendizaje autónomo y que permitan la reflexión y el análisis crítico” (p.20). Estas pretensiones contemplan también espacios formativos como son; El seminario (un espacio para la indagación), el taller (lugar de formación y creación), el proyecto (un espacio para la formulación de preguntas y planteamiento de hipótesis), la salida de campo (una experiencia de formación para desarrollar habilidades de lectura de fuentes en terreno).

Además de estas metodologías que permean el programa, los núcleos que constituyen el campo de saber pedagógico de la licenciatura cuentan con propuestas metodológicas particulares para sus especificidades.

Dichos núcleos constituyen el campo de saber pedagógico con un carácter flexible donde los espacios invitan al trabajo colectivo y encuentros que buscan la toma de posición y potenciar la docencia con resultados investigativos, garantizando también la mediación pedagógica entre profesores y estudiantes.

Estos núcleos son el Núcleo de Práctica Pedagógica; este núcleo involucra las experiencias docentes e investigativas para la construcción de alternativas o solución de problemáticas relacionados a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Sus metodologías se abordan desde el taller y el seminario.

Los cursos del núcleo Devenir de las Ciencias Sociales recurren al análisis hermenéutico como metodología. Privilegiando el análisis de fuentes para una reflexión crítica sobre lo epistemológico de las Ciencias Sociales, favoreciendo la producción escrita para la expresión de la reflexión crítica. También favorecen la enseñanza problémica y el seminario investigativo.

Los espacios de formación del núcleo Relaciones espacio-ambiente-sociedad abordan la emergencia de procesos investigativos para acercar al estudiante a la construcción del conocimiento, toma de posiciones y sustentación de las mismas, así como formular y explicar problemas. Generalmente están vinculados a problemas socio espaciales propios de un territorio y su metodología despliega técnicas como la salida de campo, los ejercicios con datos estadísticos, la cartografía, maquetas, software, etc. referidos a la localización y diferenciación en el espacio.

Finalmente, los cursos del núcleo Sociedades y Contextos en el tiempo, se guían por estrategias metodológicas que favorecen la interpretación de hechos sociales. Favorecen la escritura de ensayos, informes de lectura, mesas redondas, debates, gabinetes de discusión paneles, etc., para la reflexión individual o grupal argumentada para la construcción colectiva de conocimiento.

Estos núcleos se articulan también con el campo de saber pedagógico y el de las Ciencias Sociales a partir de tres interrogantes que atienden al problema central: Constituirse como una posible alternativa a la Crisis de la Profesionalidad Docente.

Dichas preguntas son:

¿Cómo se constituye un maestro en formación de Ciencias Sociales en sujeto de saber? ¿Qué tipo de relaciones establece con el mundo el maestro de Ciencias Sociales sujeto de saber?

¿Cómo construye discurso el maestro de Ciencias Sociales sujeto de saber y cómo este discurso configura las prácticas?

Estas preguntas pretenden que el maestro se relacione con los objetos de conocimiento, se reconozca como sujeto de saber y que piense críticamente por sí mismo y que sea capaz de resolver problemas, proponer soluciones y actúe sobre ellas.

Estas metodologías permiten abrir también la discusión de la Evaluación de los aprendizajes. El Proyecto Formativo se plantea como distanciado del paradigma tradicional asociado a la medición de resultados estrictos, favoreciendo la perspectiva crítica, que resignifique los procesos de formación y permita a los docentes en formación dar cuenta de los conocimientos que se tienen y los que se aprenden a lo largo del proceso formativo.

Las evaluaciones se efectúan mediante el seguimiento a los procesos de formación, de carácter pedagógico, disciplinar, cognitivo, comunicativo e investigativo. Esto con el fin de vincular teorías pedagógicas, saberes a enseñar, capacidades, habilidades, actitudes y procesos para la exploración de problemáticas, formulación, diseño, ejecución, sistematización y socialización de proyectos de investigación y de aula, habilidades y saberes adquiridos por los maestros en formación a lo largo de toda la licenciatura.

En conclusión, los componentes descritos permiten evidenciar la forma en que se encuentran permanentemente relacionado por medio de sus formas de enunciación, es decir la forma en la que se encuentran escritos. Cada elemento cuenta con características particulares que aportan al Proyecto formativo de la Licenciatura una multiplicidad de elementos que componen las

expectativas de formación, como las posibles experiencias educativas que se realizarán en los espacios académicos de la universidad, ya sean presenciales o virtuales en cada una de sus sedes.

Dichos componentes se articulan de manera lógica y argumentada, y no se encontraron evidencias de que algún componente se aísle de los demás, ya que, además de estar conectados por los propósitos de formación, todo el proyecto en sí, es la respuesta de la Universidad de Antioquia, de la Facultad de Educación, y de la Licenciatura en Ciencias Sociales, a la Crisis de la Profesionalidad Docente, planteando el proyecto entero como una posible alternativa, fundamentada desde la teoría crítica, para hacer frente a dicha crisis y responder a las nuevas problemáticas de la globalización, a las necesidades educativas actuales, y a las problemáticas y retos a la hora de formar docentes que se desempeñen de manera profesional, acertada, reflexiva, crítica y abierta en los contextos de nuestro país.

A continuación, se presentan los resultados encontrados después del abordaje del segundo y tercer objetivo:

El segundo objetivo específico es:

Analizar en los componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura la dimensión espacial de la formación docente en torno Crisis de la Profesionalidad Docente.

Según la Real Academia de la Lengua Española, la palabra análisis hace referencia a “dividir un tema complejo o sustancia en partes más pequeñas para obtener una mejor comprensión de él.” (2001, 22° ed.). con lo cual este objetivo tiene por meta llegar a una mejor comprensión de la Crisis de la Profesionalidad Docente y su impacto en el tipo de formación que el Proyecto expresa como objetivo.

El tercer objetivo específico es el siguiente:

Relacionar las expresiones conceptuales y metodológicas suscitadas en la discusión entre la dimensión espacio temporal y la Crisis de la Profesionalidad Docente.

Este objetivo busca establecer relaciones entre la crisis de la profesionalidad docente y su dimensión espacio temporal con las expresiones conceptuales y metodológicas en relación al proyecto formativo.

El abordaje de estos objetivos específicos fue realizado mediante la lectura y análisis del Proyecto Formativo de la Licenciatura, en este caso el enfoque del análisis se enfocó en buscar y examinar de forma detallada en los Componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura la dimensión espacio-temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente.

Los resultados hallados evidencian que, en el Proyecto Formativo de la Licenciatura en Ciencias Sociales, la Crisis de la Profesionalidad Docente, repercute de forma permanente en su construcción. Esto se argumenta con el hecho de todo el proyecto se plantea como una posible alternativa a dicha crisis, resaltando que el Proyecto Formativo nunca se afirma como una solución a la Crisis de la Profesionalidad Docente, sino como un posible camino para responder a la misma, dejando claro que no es el único, sino el que ha optado la Licenciatura por diseñar ante ella.

En dicho proyecto, la Crisis de la Profesionalidad Docente se visibiliza por primera vez en el Enfoque conceptual y contextual del programa, allí se analiza inicialmente la crisis desde su dimensión temporal cuyo marco de tiempo va desde los años 60 en adelante y sus abordajes teóricos que hacen referencia a la producción de conocimiento sobre la Profesionalidad Docente y la Crisis de la Profesionalidad Docente; cuáles son los retos que representa la crisis para la formación docente, los discursos sobre la profesionalización, las políticas educativas, etc.

Sobre esto se puede afirmar que la Crisis de la Profesionalidad docente es un acontecimiento temporal, pues según Valencia G. (2002) y (2007), El tiempo como categoría puede ser definido como duración, movimiento y cambio perpetuo de los sucesos.

La Crisis de la Profesionalidad Docente como fenómeno social cuenta con características temporales de dicha definición. Como fenómeno, la Crisis de la Profesionalidad Docente contiene una duración, una temporalidad, evidenciada en el espectro de tiempo desde que comenzó a ser notada y estudiada, (el Proyecto Formativo especifica los años 60's), contiene movimiento y cambio, que puede ser planteado desde su temporalidad, ya que no ha permanecido con una misma definición ni el debate sobre que es la Crisis de la Profesionalidad Docente se ha quedado estancado, sino que ha sido analizada, debatida, estudiada desde múltiples perspectivas, económica, política, educativa, etc. también en diferentes contextos, pues

los estudios sobre el tema se extienden a todos los países, universidades y multiplicidad de corrientes de pensamiento.

Esta investigación abordó la problemática principal de la Crisis de la Profesionalidad Docente y su profundización por lo espacio-temporal debido a que permite una conexión directa con el concepto de espacio, es decir, La Crisis de la Profesionalidad Docente tiene sin duda características de índole espacio-temporal, que pueden ser encontrados en los componentes del Proyecto Formativo. En primer lugar, se debe a que a lo largo del documento se resaltan ideas que hacen referencia a términos espaciales y temporales como; la importancia de la formación de docentes contextualizados, docentes del tiempo presente, docentes críticos, reflexivos que problematicen, se pregunten y actúen en la realidad social por medio de la educación y busquen la transformación de las realidades educativas mediante la investigación y la participación.

La dimensión espacial puede ser evidenciada en el Proyecto Formativo de la misma manera que la dimensión temporal, a partir del análisis de los componentes establecidos en el documento, donde las relaciones se hacen evidentes.

Para dicho análisis, se abordó la perspectiva del espacio de Michel Lussault (2007), que argumenta que el espacio es un conjunto de fenómenos que expresan la regulación social de las relaciones de distancia. Estas relaciones de distancia se expresan mediante la diferenciación de las realidades, pero también permite acercar dichas realidades hasta que hagan contacto. Además de esto se especifican los cuatro atributos del espacio en los que la Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser ubicada y así dar evidencia a su carácter espacial.

Mediante el análisis del Proyecto Formativo en comparación a los atributos del espacio de Lussault, se encontraron las formas de definición para cada una de ellas. Las características del espacio son: Escala, Métrica, Configuración y Sustancia.

En cuanto a la Escala, Lussault (...) afirma que “es el instrumento de definición de las relaciones de tamaño entre diferentes entidades espaciales.” (p.79) se diferencian dos tipos de escalas: la escala geográfica y la escala cartográfica, la primera hace distinción de los objetos en el espacio por medio del tamaño y la segunda relaciona la proporción entre un espacio y su representación en mapas, maquetas, etc. es decir, que mientras una se preocupa por el tamaño físico de las cosas

en el espacio, la otra se preocupa por la correspondencia entre un espacio y la forma en que es representado.

La Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser vista como un acontecimiento de escala. Es decir, la Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser medida en cuanto a sus relaciones de tamaño, tanto en escala cartográfica como escala geográfica. La crisis puede ser tomada como un fenómeno espacio-temporal que abarca varios tipos de escala, desde lo local hasta lo global, sobre lo cual Lussault (...) nos dice que:

“Lo local marca un eje, un gradiente de tamaños de espacios, que avanza hasta lo global y que los operadores sociales utilizan en sus actos, en los cuales la evaluación de lo grande y lo pequeño, siempre importante, está vinculada con los contextos de acción.” (p.81)

Lo que puede ser entendido a partir de que los tamaños de espacio (tamaños de escala) parten desde la más pequeña (en este caso lo local) y aumentan gradualmente a medida que un objeto en el espacio se afecta a más lugares y operadores sociales.

El tamaño del objeto (en este caso el objeto de estudio sería la Crisis de la Profesionalidad Docente) visto desde una cuestión de escala, donde la escala más pequeña es lo local y la más grande es a nivel global. Es decir, la Crisis de la Profesionalidad Docente, vista desde lo local, lo nacional y lo global. Si vamos a entenderla a partir de sus relaciones de tamaño es decir su escala, podemos partir desde la escala local, como la escuela, que es el lugar donde los docentes desarrollamos el acto educativo y actuamos sobre el objeto de enseñanza que son las Ciencias Sociales. La escuela se ve afectada por dicha crisis en medida a que los docentes, se forman (en el caso de aquellos que cursaron su Licenciatura en la Universidad de Antioquia) para responder a la Crisis buscando educar a los estudiantes en el pensamiento crítico, el cuestionamiento de sus contextos, la transformación social, etc.

A continuación, La Crisis pasa gradualmente a tocar la perspectiva nacional, en la cual, la Crisis de la Profesionalidad Docente no solo afecta los espacios locales (como escuelas e institutos formadores de docentes) si no que se manifiesta en espacio de mayor tamaño como son el Ministerio de Educación Nacional, que expide diferentes resoluciones como por Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 del MEN, la cual implicó un nuevo plan de estudios para la

Licenciatura que en el Proyecto Formativo afirma que concedió un lugar protagónico a la práctica pedagógica del programa, que resalta a su vez la importancia de la apropiación de las dinámicas de aula a los docentes en formación. La relación que guarda con la escala local se debe a que, una institución como el Ministerio de Educación Nacional que regula la normatividad sobre la educación tiene como deber la formulación de políticas nacionales de educación y parámetros que mejoren el acceso, calidad y equidad de la misma en todas sus modalidades y que por tanto realiza exigencias que deben ser tenidas en cuenta tanto por las instituciones formadoras de docentes como por los centros educativos públicos y privados del país.

Luego de esto la Crisis de la Profesionalidad Docente repercute a nivel global, escala en la que se evidencia la multiplicidad de contextos y espacios que se ven afectados por la Crisis y por la necesidad de responder a la misma llegando a instituciones que velan por la calidad de la educación a nivel internacional y global como son la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y la UNESCO (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) que como indican sus nombres se preocupan por la Educación, la Ciencia y la Cultura, en el caso de la OEI a nivel de toda Iberoamérica y de la UNESCO a nivel global. Cuyos informes y artículos se preocupan por la calidad de la educación lo que incluye la calidad en la formación docente y la educación escolar, dándose ahí multiplicidad de discursos y contextos desde los cuales la Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser definida y afecta los discursos de formación de docentes a nivel global.

El segundo atributo del espacio según Lussault M. (2007), es la Métrica; este atributo regula la distancia. La relación entre lo cercano y lo lejano, define y mide la distancia que separa las realidades encargándose de lo que está cerca o lejos y asocia generalmente el tiempo y el espacio. Sus dos elementos son la métrica topográfica y topológica. La primera evalúa la distancia de los espacios continuos y contiguos y la segunda las distancias regidas lo discontinuo y lo conexo.

Es decir, la métrica topográfica se guía por las relaciones de distancia más físicas y la métrica topológica por las relaciones de distancia que pueden no estar cerca pero que pueden ser conectadas.

En los componentes del Proyecto Formativo y el abordaje del segundo objetivo, la Crisis de la Profesionalidad Docente podría medirse en relaciones de distancia en cuanto a lo que une al Proyecto Formativo con la discusión en escala local, nacional y global de la Crisis de la Profesionalidad Docente, así como con los componentes articuladores del Proyecto Formativo.

La problemática abarca un acontecimiento que relaciona lo legal, lo teórico y el Proyecto Formativo de la Licenciatura. En primer lugar, en una dimensión normativa, que abarca los decretos relacionados con la preocupación por la formación docente en una escala local. Estas normativas no apuntan directamente a la formación de docentes en Ciencias Sociales sino en general a la educación en la ciudad de Medellín tales como: Como el plan territorial de formación docente de la Secretaría de educación de Medellín 2016-2019, que expresa la preocupaciones y estrategias para lograr una formación docente contextualizada, reflexiva e investigativa para fortalecer los principios fundamentales de la educación. Estas políticas públicas de carácter local se corresponden con las reglamentaciones de carácter nacional como la Ley general de educación, la resolución 1036 del 22 de abril de 2004, El decreto 272 de febrero 11 de 1998 (entre otros). Que se preocupan por los fines de la educación, los requisitos para la creación de programas de pregrado y posgrado en educación de las instituciones formadoras de docentes en el país, y que también se preocupan por la mejora de la calidad de la educativa y de las competencias docentes, las cuales se encuentran mencionadas en el Proyecto Formativo de la licenciatura.

En escala internacional se relaciona con los diferentes informes que se preocupan por la situación educativa del país y de Latinoamérica como son Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015 UNESCO o informe Iberoamericano sobre Formación Continua de Docentes.

Desde instituciones como la UNESCO, la OEI (organización estados iberoamericanos) que proponen una política educativa preocupadas por la calidad, pertinencia y acreditación para la formación de maestros.

Todas estas normativas establecen un vínculo con los aportes teóricos resultados en los antecedentes de la investigación sobre la Crisis de la Profesionalidad Docente donde se dan diferentes perspectivas a la Crisis todas bajo la premisa de que es un fenómeno espacio-temporal que reordena las percepciones sobre lo que es y debe ser un docente afectando directamente su identidad y su reconocimiento como sujeto de saber.

Esto evidencia la tensión entre el Proyecto Formativo de la licenciatura y las políticas públicas educativas en escala local, nacional e internacional, debido a que, si bien responde a las normativas, no se alinea completamente con ellos ya que estas políticas le dan al maestro una función de servidor público que debe responder a las demandas de un mercado y una economía basada en la competitividad, la eficiencia y la productividad.

A continuación, encontramos el atributo de la Configuración sobre el cual Lussault afirma que atiende a “la modalidad de disposición espacial de las sustancias, de las realidades sociales.” (p.84) y se rige bajo los conceptos de disposición (orden) que hace referencia a las posibles relaciones entre diferentes entidades, e historicidad (tiempo) que no es simplemente la cantidad de años que un objeto en un espacio, sino que hace referencia a la historicidad, a los cambios que trae consigo el objeto a lo largo del tiempo.

En el caso de la Crisis de la Profesionalidad Docente la configuración podría evidenciarse principalmente en el Proyecto Formativo de la Licenciatura por la forma en que está dispuesta la problemática y en el devenir histórico de la misma.

Vista desde el atributo de la Configuración la Crisis puede abordarse desde historia a partir de los cambios significativos que el programa ha experimentado respecto a la formación de licenciados y la influencia que ha tenido de las diferentes corrientes de pensamiento (como se expresa en los Antecedentes históricos del programa) que resume como se ha configurado el proyecto. expresándose finalmente la Crisis de la Profesionalidad Docente a partir de los años 60's en el ámbito educativo donde la profesionalidad docente se convirtió en una cuestión de suma importancia para la educación y provocó la lucha por el establecimiento del magisterio como profesión y las problemáticas de las políticas educativas que afectaron a los docentes e instituciones formadoras de docentes.

En cuanto a la disposición de la Crisis de la Profesionalidad Docente, esta establece una correlación entre lo que la licenciatura hace respecto a la formación docente, lo que la sociedad demanda de la licenciatura para responder a las necesidades normativas y contextuales, y lo que en realidad pasa dentro de la misma. Es decir, la configuración dispuesta podría evidenciarse a lo largo del Proyecto Formativo en la manera que dicha crisis ordena e influye los demás componentes sobre los que la licenciatura se constituye.

Por último, se evidencia también la sustancia: este atributo refiere al espacio ideal y material de las cosas sociales mediante su expresión, es decir, la exterioridad de un fenómeno en los espacios. Revelado en las discusiones sobre la Profesionalidad Docente, dado que la profesión docente podría ser discutida como la expresión exterior de la respuesta del Proyecto Formativo de la Licenciatura a la crisis y la formación docente.

Además de esto la Crisis de la Profesionalidad docente puede ubicarse materialmente en una escala local en la Ciudad de Medellín, en este Caso la Universidad de Antioquia pues ahí es donde el Proyecto de Formación de la licenciatura se crea y aplica y dicho proyecto responde como alternativa.

Discursivamente se encuentra en el establecimiento del Proyecto Formativo como alternativa a la Crisis de la profesionalidad docente desde los años 60's y la lucha por conformar el magisterio para ser reconocido como una profesión que configura su visión más allá de la competitividad, la eficiencia y la productividad. Y normativamente se localiza en las normas que reglamentan la enseñanza de las Ciencias Sociales (como los lineamientos curriculares y la ley general de educación), y decretos y exigencias a nivel nacional e internacional como son los informes desde instituciones como la OEI y la UNESCO.

13. Conclusiones:

El espacio y el tiempo social son conceptos extremadamente complejos, sobre los cuales existen infinidad de discusiones, debates, teorías, que buscan definir sus características, debatir (en el caso del concepto de tiempo) su existencia, abarcar diferentes problemáticas que los envuelven, entre las cuales se encuentra la formación de docentes de Ciencias Sociales cuyo conocimiento y conceptualización de lo temporal y espacial trascienda lo nocional, y le permita constituirse

como sujeto de saber, crítico, activo, participativo, es decir, que refleje el logro de los propósitos formativos de la Licenciatura y se desenvuelva en el campo profesional docente como un transformador de la realidad.

Valencia G. (2002) recapitula que el tiempo social hay que concebirlo a partir de temporalidades a sobre las cuales se encontraría la categoría Tiempo. Debido a que la temporalidad, más que el tiempo, remite a pensar las maneras de hacerse a sí misma de cada sociedad, con lo que se rescata el tiempo como dimensión constitutiva de lo social, y se resalta que no hay un solo tipo de medida de tiempo sino una multiplicidad de temporalidades.

Lussault M. (2007) recapitula que la existencia humana es espacial. Organizamos el espacio para nuestros fines y prácticas, las sociedades se constituyen mediante la organización de las espacialidades y que el espacio y su parte material constituyen el principio de la realidad social. Y pueden ser visibilizados en cuatro grandes características del espacio; La escala, la métrica, la configuración y la sustancia.

El tiempo y el espacio articulan la realidad. Los fenómenos sociales se manifiestan en las relaciones de distancia y se visibilizan mediante temporalidades.

A lo largo de la investigación, se ha resaltado la importancia de visibilizar la dimensión espacio-temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente en los diferentes componentes del Proyecto Formativo, para resaltar la importancia de la discusión de la dimensión espacial de los fenómenos que suele ser olvidada para favorecer más a uno u otro aspecto pero que a partir de estas teorías sobre el tiempo y el espacio debería ser posible pensar las problemáticas sociales desde ambas dimensiones dado que son constitutivas de la realidad.

El objetivo general de esta investigación es **Reconocer en los diferentes componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura las expresiones conceptuales, metodológicas que se suscitan entre la dimensión espacio-temporal y la Crisis de la Profesionalidad Docente.**

Se abordó reconocer como objetivo de investigación puesto que demanda una acción investigativa que implica problematizar un asunto de la realidad desde lo teórico o un asunto teórico desde la realidad. En este caso la Crisis de la Profesionalidad Docente se problematizó

como un asunto de la realidad abordado desde lo teórico, desde una búsqueda para comprender mejor dicho fenómeno desde las teorías de lo espacio-temporal.

Se concluye que el objetivo general fue abordado de manera satisfactoria ya que a lo largo de la investigación, se pudo abordar tanto la Crisis de la Profesionalidad Docente como la dimensión espacio temporal ubicadas en los diferentes componentes del Proyecto Formativo, una búsqueda que no tenía como objetivo solucionar la problemática de la crisis Profesionalidad Docente pues es un fenómeno social de una magnitud y una complejidad imposibles de abordar en un trabajo investigativo de esta índole.

Sin embargo, se concluye que se logró el reconocimiento ya que se exploró a profundidad la problemática desde lo teórico y por medio de la metodología y los instrumentos de recolección de información pudimos desvelar la dimensión espacio-temporal de la Crisis de la Profesionalidad Docente.

Sobre los objetivos específicos, se concluye que fueron abordados conscientemente haciendo un uso adecuado tanto de la metodología como de las herramientas de investigación documental y recolección de información.

Recapitulando el primer objetivo específico de la investigación: **Describir las formas de enunciación de cada uno de los componentes del Proyecto Formativo en su particularidad y su relación con los demás elementos.**

Se concluye su abordaje satisfactorio. Esta afirmación se valida con la afirmación de que el análisis realizado al Proyecto Formativo de la Licenciatura permitió como se muestra en los resultados, hacer un abordaje descriptivo de los componentes articuladores de la propuesta de formación de docentes expresada en el Proyecto comenzando por los Antecedentes históricos del programa y tradición, donde pudimos evidenciar la historicidad de la Licenciatura en Ciencias Sociales desde su fundación en 1954, los cambios teóricos de la licenciatura que coinciden con eventos claves de la educación y las transformaciones de las Ciencias Humanas y la influencia que tienen los decretos y resoluciones educativas expedidas por el Ministerio de Educación Nacional, así como diferentes organizaciones internacionales que se preocupan por la calidad docente y educativa y nuestros país. Se resalta el hecho de que los antecedentes históricos del

programa se ven enfocados en temporalidades (avances teóricos y eventos claves educativos) y no tanto en cuestiones espaciales, lo cual no es una afirmación del que el Proyecto carezca de enfoque espacial, sino una posibilidad para profundizar en esta dimensión.

El segundo componente equivale a los estatutos, políticas y reglamentos internos y externos creados tanto por la Universidad como por el Ministerio de Educación Nacional que regulan el programa. Se logra establecer la relación entre este componente y el primero, siendo los Antecedentes un referente histórico de cambio y el segundo un pilar normativo que repercute en la construcción del proyecto tanto como lo hace el Enfoque Contextual y Conceptual.

Este tercer componente del Proyecto Formativo titulado Enfoque contextual y conceptual del programa, da la dirección principal a todos los propósitos del programa. Desde que se establece como una alternativa a la Crisis de la Profesionalidad Docente marca una cuestión central que será evidente en todos los demás componentes y la forma en que se dirigen a formar un tipo de docente que cumpla con esta gran directiva que es darle respuesta a la Crisis. Dicha crisis nos expone la idea de que a pesar de la gran cantidad de luchas y propuestas que buscan mejorar la calidad de la educación y de la formación docente muchas de estas se encaminan a darle prioridad a los saberes técnicos más que a la transformación y al cambio social, asunto que preocupa a la universidad y que su propuesta busca evitar, dándole relevancia a la formación de docentes críticos sin dejar de lado las exigencias de calidad de organizaciones nacionales e internacionales preocupadas por la educación.

Otro de los componentes, titulado Referentes disciplinares y epistemológicos, resume procesos socio históricos sobre los cuales surgieron y se configuraron las Ciencias Sociales haciendo un recorrido desde la Europa del siglo XVI en adelante, resaltando hechos históricos que apoyaron su desarrollo. No se detiene únicamente en esta línea de tiempo, sino que profundiza también en las preguntas que llevaron a que se pensara al hombre como sujeto de estudio y evidencia los cambios en los modelos de estudio de las Ciencias Sociales que llevaron a valorar al sujeto en la investigación y a la reflexión sobre el conocimiento como construcción social que resalta la importancia de los imaginarios y sentidos de los sujetos en la vida diaria, y la importancia del desarrollo de las Ciencias Sociales que ayuden a comprender realidades que se vuelven cada vez más complejas, dado que el mundo no se compone de objetos aislados sino que forma parte de

un sistema más complejo. Con lo que el proyecto formativo establece la necesidad de que los docentes de Ciencias Sociales se hagan preguntas a partir de las realidades complejas que parten desde lo local (los contextos) y que podemos concluir se relaciona con la dimensión espacial de la formación docente, dado que se resalta la importancia de los docentes como sujetos que habiten y comprendan diferentes contextos y sean capaces de establecer relaciones.

También se analiza y se describe el perfil del aspirante y Licenciado expresando el interés del programa y de la Licenciatura por formar docentes con una identidad como maestro de humanidad que motive el aprendizaje y le de valor a la interacción con el otro y con los contextos.

También se hace una mención importante en que durante el análisis al Proyecto Formativo en el Perfil del Licenciado de Ciencias Sociales se hace alarde de la necesidad de un sujeto maestro del tiempo presente, consciente y abierto al cambio lo cual nos lleva a preguntarnos sobre lo cual se concluye que puede entenderse como una invitación a reflexionar el espacio desde este componente a partir de la pregunta ¿un maestro del tiempo presente no necesita también ser un maestro de los espacios presentes?, ya que donde ocurre el acto educativo es un espacio, que está inmerso en un contexto, y es allí donde el docente actúa.

Los Principios Institucionales del Proyecto formativo como marco de valores que orientan el quehacer universitario y de la licenciatura que también hace énfasis en la importancia de maestros que se desempeñen en diferentes contextos y que produzcan conocimiento para solucionar problemas educativos lo cual puede ser relacionado con la reflexión por el espacio y la necesidad de que los docentes lo reflexionen. Así como también se hace referencia a la Profesionalidad Docente como una manera de revindicar la profesión y que dé como resultado la formación de un docente contextualizado y crítico con la información que utiliza.

Los componentes pedagógicos y curriculares, la fundamentación pedagógica del proyecto se hacen cargo del énfasis en incentivar el pensamiento crítico, y se fundamente pedagógicamente en la perspectiva crítica del currículo, entendiendo los procesos de enseñanza aprendizaje como un proceso de acción-reflexión siempre en búsqueda de transformar la realidad social. Para esto se proponen las modalidades y métodos docentes como una forma de abordar los objetivos del Proyecto de Formación que se resume en la necesidad de diseñar ambientes de aprendizaje

diferentes para responder a las demandas de la sociedad del conocimiento, las exigencias políticas y normativas, y de los docentes y estudiantes mediante espacios formativos como el seminario, taller, el proyecto, la salida de campo, etc. cada uno enfocado a desarrollar un aspecto diferente en los docentes en formación.

Luego se encuentra el campo de saber pedagógico de la Licenciatura cuyos núcleos son: el Núcleo de Práctica Pedagógica, núcleo Devenir de las Ciencias Sociales, núcleo Relaciones espacio-ambiente-sociedad y núcleo Sociedades y Contextos en el tiempo. Cada uno con un objetivo de formación específica. El primero busca la reflexión de las experiencias docentes, el segundo la reflexión crítica de la epistemología de las Ciencias Sociales, el tercer proceso investigativos vinculados a problemas socio-espaciales, y el cuarto a las herramientas que favorezcan la interpretación de los hechos sociales desde temporalidades.

Al analizar este componente y los núcleos del campo de saber pedagógico se quiere llegar a la conclusión de que nuestra licenciatura si cuenta con cursos y herramientas educativas que se centren en la comprensión de los espacios y de las temporalidades como son obviamente los núcleos de Relaciones espacio-ambiente-sociedad y núcleo Sociedades y Contextos en el tiempo, lo cual nunca pusimos en duda.

También se establece la relación entre estos y el campo de saber pedagógico y de las ciencias sociales a partir de tres preguntas articuladoras presentes en el proyecto formativo:

¿Cómo se constituye un maestro en formación de Ciencias Sociales en sujeto de saber? ¿Qué tipo de relaciones establece con el mundo el maestro de Ciencias Sociales sujeto de saber? Y ¿Cómo construye discurso el maestro de Ciencias Sociales sujeto de saber y cómo este discurso configura las prácticas?

Preguntas que se formulan pensando en el relacionamiento del docente con los objetos de conocimiento de las Ciencias Sociales y con el pensamiento crítico para finalmente llegar a la discusión de la evaluación de los aprendizajes. El Proyecto deja en claro que se distancia del paradigma tradicional que mide resultados de forma estricta favoreciendo estrategias que permitan evidenciar la adquisición de saberes.

Para concluir el primer objetivo específico es necesario decir que:

Los componentes descritos permiten establecer relaciones unos con otros por medio de sus formas de enunciación. Cada elemento cuenta con características particulares que aporta al Proyecto Formativo la multiplicidad que lo compone y como se articula en lugar de aislarse conectados tanto por el enfoque conceptual y contextual del programa (La Crisis de la Profesionalidad Docente), los Propósitos Formativos, los Antecedentes Históricos, etc. como respuesta desde la teoría crítica de la educación hacia la Crisis.

Continuando con las conclusiones del segundo objetivo específico: **Analizar en los componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura la dimensión espacial de la formación docente en torno Crisis de la Profesionalidad Docente.**

Se concluye que este objetivo también fue abordado de manera satisfactoria, dado que a lo largo de los resultados se abordó la Crisis de la Profesionalidad docente desde la dimensión espacial.

Se retomaron permanentemente los abordajes teóricos de Michel Lussault sobre los atributos del espacio: Escala, Métrica, Configuración y Sustancia.

El segundo objetivo específico que fue Analizar en los componentes del proyecto formativo de la licenciatura la dimensión espacial de la formación docente en torno crisis de la profesionalidad docente. Se abordó mediante la profundización teórica en los conceptos del Espacio, así como la Crisis de la Profesionalidad docente, de modo que, al recorrer nuevamente los componentes del proyecto formativo, no solo pudiera ser evidenciada la articulación de los mismos, sino también la posibilidad de conversar dichos componentes desde la dimensión espacio-temporal.

Las conclusiones encontradas después del abordaje de este objetivo en los resultados fue que la Crisis de la Profesionalidad Docente repercute de forma permanente en la construcción del Proyecto Formativo de la Licenciatura en primer lugar, porque se plantea como una alternativa a dicha crisis. Y que la dimensión espacial de la crisis de la profesionalidad docente puede ser evidenciada en dicha problemática a partir de los atributos del espacio de Lussault ya mencionados.

Desde la perspectiva del espacio de Lussault, La Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser vista como un acontecimiento de escala. Es decir, la Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser medida en cuanto a sus relaciones de tamaño, es decir las relaciones de tamaño de la Crisis.

Se evidencia que la escala del problema parte desde lo local (las escuelas e instituciones formadoras de docentes de Ciencias Sociales en la ciudad) aumentando gradualmente a una escala nacional, debido a que la crisis repercute las instituciones como el MEN, que se preocupan por la calidad educativa y de formación docente, para finalmente repercutir en una escala global dado que la Crisis de la Profesionalidad Docente no afecta solo a nuestro país, sino a todo el mundo, pues la cantidad de discursos y alternativas para responder a dicha Crisis provienen de todo el mundo, incluyendo instituciones de carácter internacional como la OEI y la UNESCO, que se preocupan por la educación, el acceso, la permanencia, y la calidad de la misma, así como la calidad docente.

También se concluye que la Métrica, el segundo de los atributos formulados por Lussault, puede ser evidenciado en la Crisis de la Profesionalidad Docente y en el Proyecto Formativo a partir de las relaciones de distancia (que es la cuestión de la cual se ocupa la Métrica) a partir de las discusiones que relacionan lo que une al Proyecto de Formación con la discusión de la Crisis de la Profesionalidad docente.

Esta relación toca aspectos como lo legal, lo teórico y la construcción del Proyecto formativo, primero desde las leyes y decretos que se preocupan por la formación docente a nivel local, nacional e internacional que a su vez se vinculan con los aportes teóricos sobre la Crisis de la Profesionalidad Docente encontrados en el Proyecto Formativo y en los antecedentes de esta investigación y a su vez evidencia la tensión entre el Proyecto y las políticas públicas educativas en escala local, nacional e internacional pues si bien busca responder a sus exigencias, no deja de preocupar se por el tipo de formación docente que se establece a lo largo del Proyecto, que es la formación de docentes críticos y contextualizados.

Se concluye que el atributo de la Configuración también está presente, en cuanto a que dispone las realidades sociales mediante el orden y el tiempo. Desde los antecedentes del programa el Proyecto comienza a medir en temporalidades los cambios que la Licenciatura ha tenido desde su fundación en cuanto a corrientes de pensamiento y metodologías. La disposición puede ser evidenciada en la correlación de la Licenciatura y las demandas sociales para responder a las necesidades de formación de docentes y lo que se encuentra evidenciado en el proyecto que se hace a partir de esta relación. La configuración también se evidencia en la manera en que la

Crisis de la Profesionalidad Docente ordena e influye en los demás componentes sobre los que la Licenciatura se constituye.

Finalmente se concluye que la Sustancia como atributo del espacio también está presente en el Proyecto Formativo y en la Crisis de la Profesionalidad Docente que se traduce en la localización y exterioridad de los fenómenos sociales en este caso la Crisis de la Profesionalidad Docente. Sobre el cual se entiende que las discusiones sobre dicha crisis son la expresión exterior de la respuesta del Proyecto Formativo de la Licenciatura a la crisis y la formación docente.

Además de esto la Crisis de la Profesionalidad docente puede ubicarse materialmente en una escala local en la Ciudad de Medellín, en este Caso la Universidad de Antioquia pues ahí es donde el Proyecto de Formación de la licenciatura se crea y aplica y dicho proyecto responde como alternativa.

Se concluye que en definitiva en la Crisis de la Profesionalidad Docente puede ser entendida desde los atributos del espacio de Michel Lussault como un fenómeno socio-espacial que cuenta con unos atributos específicos de las relaciones espaciales.

El tercer objetivo específico; **Relacionar las expresiones conceptuales, metodológicas y actitudinales suscitadas en la discusión entre la dimensión espacio temporal y la crisis de la profesionalidad docente.** Se aborda de manera similar, los conceptos y metodologías presentes en el Proyecto Formativo de la Licenciatura en Ciencias sociales evidencian un abordaje de los conceptos de tiempo y espacio a partir de la preocupación de los diferentes núcleos de formación académicos que se centran en la formación espacio-temporal de los docentes en formación. Al observar los resultados de la investigación se pueden encontrar que se relaciona la dimensión espacial de algunos de los apartados de los componentes del Proyecto Formativo de la Licenciatura que pueden ser profundizados desde lo espacial y que pueden contribuir a abrir nuevas discusiones sobre la presencia de lo espacial en el Proyecto.

A modo de conclusión general es posible decir que:

El tiempo y el espacio configuran las dimensiones sobre las cuales puede ser definida la realidad. Los fenómenos espaciales pueden ser vistos también como fenómenos temporales y viceversa, por lo cual llegar a pensar en la dimensionalidad espacio-temporal de las problemáticas sociales puede ayudarnos a comprender mejor los fenómenos y al mismo tiempo puede ayudarnos en la

enseñanza de las ciencias sociales en la escuela, de modo que la enseñanza de las ciencias sociales no sea transmitir conocimientos sobre fechas y eventos de manera discontinua e individual, sino que podamos transmitir que la historicidad de los eventos no está exenta de la dimensión espacial de los mismos y que los fenómenos espaciales tampoco son simplemente físicos sino también temporales.

El Proyecto Formativo de la Licenciatura no carece espacios que favorezcan la adquisición de conocimientos referentes al tiempo y al espacio como puede evidenciarse en los núcleos pedagógicos del Proyecto, como son el núcleo Relaciones espacio-ambiente-sociedad y núcleo Sociedades y Contextos en el tiempo dentro de los cuales se concentran aquellos cursos que pueden ser de gran ayuda para los maestros en formación a la hora de adentrarse en la comprensión de fenómenos espaciales y temporalidades. Esta investigación nunca tuvo por objetivo negar la existencia de un enfoque espacial y temporal de la Licenciatura en Ciencias Sociales, lo cual se quiere dejar claro en las conclusiones.

Por otro lado, se concluye que los componentes del Proyecto Formativo no carecen de su dimensión espacio temporal, está presente y puede ser evidenciada a partir de análisis como el que hemos hecho a lo largo de esta investigación, sin embargo, se puede concluir también que en algunos componentes hay un énfasis por lo temporal más que por lo espacial y que podría ser interesante ampliar en futuras investigaciones.

Como aporte final se deja una invitación para que más investigaciones aborden una perspectiva espacio temporal de las problemáticas educativas actuales, así como nuevos abordajes de la Crisis de la Profesionalidad Docente, que sigue vigente como objeto de estudio, y es un fenómeno al cual los docentes en formación y docentes en ejercicio debemos hacer frente de forma permanente.

14. Lista de Referencias:

Aguilar, D., Calderón, I. & Ospina, J. (2008). El maestro colombiano entre las demandas sociales, políticas y pedagógicas: nuevas emergencias de sujeto (1994-2007). *Investigación para optar al título de maestría*. Facultad de Educación. Universidad de Antioquia.

- Bautista M. (2009), La profesionalización docente en Colombia *Revista Colombiana de Sociología*, vol. 32, núm. 2, julio-diciembre, 2009, pp. 111-131 Universidad Nacional de Colombia Bogotá, Colombia.
- Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del Pensamiento complejo de Edgar Morin. *Revista Electrónica Educare*, 12(2), 95-113. <https://doi.org/10.15359/ree.12-2.6>
- Belvedresi, Rosa Elena; La teoría de Ricoeur sobre el reconocimiento: sus aplicaciones para la memoria y la historia; Universidad Nacional del Comahue, *Departamento de Filosofía; Páginas de Filosofía*; XVIII; 21; 8-2017; 9-28
- Cabeza L., Zapata A., Lombana J., (2018) Crisis de la profesión docente en Colombia: percepciones de aspirantes a otras profesiones, *Educación y Educadores*, vol. 21, núm. 1
- Decreto 272 de 1998 [con fuerza de ley] Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. Departamento Administrativo de la Función Pública. 11 de febrero de 1998
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Tomado de:
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Garcés. T. (2010), EL ROL DEL DOCENTE EN EL CONTEXTO ACTUAL, *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)* - N° 6- Vol. 2 - 2010
- Gimeno J., (2008) ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [30]: 79 – 88.
- García S., Perry G. y Rodríguez C. Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá: Panamericana, *Fundación Compartir* (2014) resumen ejecutivo de texto original, Universidad de los andes. Tomado de:
<http://maescen.medellin.unal.edu.co/index.php/noticias-de-interes/136-tras-la-excelencia-docente>

- Galeano M. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Universidad de Antioquia.
- García, R. (s.f.) Universidad de Antioquia, dos siglos de historia: en 1803, Colegio Franciscano. En 1871, Universidad del Estado Soberano, *Red Cultural del Banco de la República*, *Credencial Historia* No. 167. <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-167/universidad-de-antioquia-dos-siglos-de-historia>
- Honneth, A. (1992). Integridad y desprecio. Motivos básicos de una concepción de la moral desde la teoría del reconocimiento. *Isegoría*, (5), 78–92. <https://doi.org/10.3989/isegoria.1992.i5.339>
- Lefebvre H., (1994) edición (2013), La producción del espacio, *Gracel Asociados*, Alcobendas (Madrid).
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios. Bogotá, D.C.: Ministerio de Educación Nacional.
- Mérida, C. (2006). Técnicas y Proceso de Investigación Científica, *Universidad de San Carlos*, Guatemala, Págs. 63-73. Tomado de: <https://es.scribd.com/document/206884547/Fichas-de-Trabajo>
- Michel Lussault, (2007). El Hombre Espacial. La Construcción Del Espacio Humano. *Primera edición en español por Amorrortu Editores*, Buenos Aires, Universidad del Valle.
- Oliveira A., La construcción de la Profesionalidad Docente, *Educación Vol. XXII, N° 42*, marzo 2013, pp. 97-115 / ISSN 1019-9403
- Popkewitz T. (1997), La profesionalización, el gobierno del profesor y conocimiento académico, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* Núm. 29 Pág. 89-109 tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117947>
- Proyecto de Formación Licenciatura en Ciencias Sociales, Universidad de Antioquia, 2017.

Quiroz R., Villa J. Pagés. J., (2019) Formación en Ciencias Sociales y de los futuros profesores. Un diálogo con el profesor Joan Pagés Blanch, *revista Uni-pluriversidad*, ISSN 1657-4249, Vol. 19, Págs. 86-96

Ricoy C., (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación, *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22 Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Tomado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <https://dle.rae.es> [13/10/2021].

Resolución 1036 de abril 22 de 2004 Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación.

Valencia G. (2007) “Transdisciplina y fronteras disciplinarias una aproximación a las encrucijadas teóricas del tiempo social”. Tomado de: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/Guadalupe_Valencia_Garcia.pdf

Valencia G., (2007), Entre Kronos y Kairós, Las formas del tiempo socio histórico. p. 42

Valencia G. (2002). Pensar el tiempo desde las Ciencias Sociales, *Cuadernos de trabajo Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales*, Universidad Veracruzana, México. Tomado de: <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/31469/12%20ValenciaGarcia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>