



Enseñanza de los *Derechos Básicos de Aprendizaje* para las ciencias sociales

Edisson Díaz Sánchez

Secretaría de Educación del Distrito Capital y Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia (ediazs@educacionbogota.edu.co)

ORCID ID: 0000-0002-5847-8248

Recibido: 13 de septiembre de 2019 | Aceptado: 22 de enero de 2020 | Publicado en línea: 9 de marzo de 2020

DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS11.1.2020.3>

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue analizar las mallas de aprendizaje de ciencias sociales para la implementación de los derechos básicos de aprendizaje y su enseñanza en los establecimientos educativos colombianos, tanto desde las perspectivas que evocan un proceso pedagógico con base en el entorno como desde la relación existente entre las políticas públicas educativas gubernamentales y su conexión con la definición descriptiva de la *policy*, los posicionamientos neoliberales y el neoinstitucionalismo económico. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica y el análisis documental de los trabajos realizados a través del enfoque analítico en torno a la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia y su relación con textos de lineamientos educativos estatales. En la indagación se estableció que estos lineamientos curriculares para la enseñanza de esta área obligatoria en el país estaban en concordancia con los postulados educativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos y su correspondiente ejecución en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación 2014-2018, del expresidente Juan Manuel Santos.

PALABRAS CLAVE

ciencias sociales, derechos básicos de aprendizaje, enseñanza, entorno, neoinstitucionalismo económico

O ensino dos Direitos Básicos de Aprendizagem para as ciências sociais

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi analisar as malhas de aprendizagem das ciências sociais para a implementação dos direitos básicos de aprendizagem e seu ensino nos estabelecimentos educacionais colombianos, tanto sob as perspectivas que evocam um processo pedagógico baseado no meio ambiente quanto relação existente entre políticas públicas educacionais governamentais e sua conexão com a definição descritiva da política, posições neoliberais e neoinstitucionalismo econômico. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica e a análise documental dos trabalhos realizados por meio da abordagem analítica do ensino de ciências sociais na Colômbia e sua relação com textos de diretrizes educacionais estaduais. A investigação estabeleceu que essas diretrizes curriculares para o ensino dessa área obrigatória no país estavam de acordo com os postulados educacionais da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico e sua execução correspondente no Plano Nacional de Desenvolvimento e Plano do Setor de Educação 2014-2018 do ex-presidente Juan Manuel Santos.

PALAVRAS-CHAVE

ciências sociais, direitos básicos de aprendizagem, ensino, arredores, neoinstitucionalismo econômico

The teaching of the Basic Learning Rights for the social sciences

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the tables of learning standards for the social sciences, for the implementation of basic learning rights and their teaching in Colombian educational establishments, both from the perspectives that evoke a pedagogical process based on the environment, and from the relationship between governmental educational public policies and their connection with the descriptive definition of the policy, neo-liberal positions and economic neo-institutionalism. The methodology used was the literature review and the document analysis of the works, which was carried out by means of the analytical approach around the teaching of social sciences in Colombia and its relationship with texts of state educational guidelines. The inquiry established that these curricular guidelines for teaching this compulsory area in the country were in accordance with the educational postulates of the Organization for Economic Cooperation and Development and their corresponding execution in the National Development Plan and the Sectorial Plan of Education 2014-2018, of former President Juan Manuel Santos.

KEYWORDS

social sciences, basic learning rights, teaching, environment, economic neo-institutionalism

INTRODUCCIÓN

En diciembre de 2016, durante el mandato del expresidente Juan Manuel Santos Calderón, el Ministerio de Educación Nacional, en colaboración con la universidad de Antioquia, publica la primera versión de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el área de ciencias sociales, los cuales abarcan desde el grado primero hasta undécimo, y que, según su presentación, se entienden como “un conjunto coherente de conocimientos y habilidades con potencial para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes, y que, por ende, permiten

profundas transformaciones en el desarrollo de las personas” (Ministerio de Educación Nacional, 2016, p. 5). De igual forma, el documento afirma que los DBA están basados en los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales. Sin embargo, en la introducción del texto se especifica que no se trata de una camisa de fuerza para las instituciones educativas y los docentes que orientan esta área del conocimiento, sino que son rutas de aprendizaje que se deben articular al Proyecto Educativo Institucional.

Ante esta nueva propuesta, los educadores del área de ciencias sociales se preguntan si realmente es una estrategia educativa que ayuda a mejorar los aprendizajes y las competencias sociales y ciudadanas de los educandos, en un mundo cada vez más complejo y globalizado, y en un país del posconflicto, tal como lo plantean Gómez (2015) y Requejo-Fraile (2019); o si, por el contrario, es una más de las acciones que emprende un gobierno de turno, y que está en correspondencia con el neoinstitucionalismo económico. Ante este panorama, el presente escrito propende a una explicación que está en correspondencia con la segunda perspectiva; es decir, la enseñanza de los DBA para el área de ciencias sociales a través de las mallas de aprendizaje responde a la definición descriptiva de la *policy*,¹ los presupuestos del neoliberalismo y las políticas de los organismos financieros internacionales.

Para sustentar dicha tesis, este escrito estará estructurado de la siguiente forma. En la primera parte, se expondrán los planteamientos básicos de las mallas de aprendizaje para la implementación de los DBA en ciencias sociales y su relación con otros documentos de política pública referentes a la enseñanza de esta área del conocimiento en nuestro país; a continuación, se analiza el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno o desde la percepción de una estrategia a partir de la definición descriptiva de la *policy* y el neoinstitucionalismo económico, que son la base para la elaboración de las políticas públicas educativas en Colombia, y, por último, se llega a las conclusiones entre estos elementos para respaldar la tesis planteada en este estudio.

Al respecto, la literatura académica concerniente a la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia en el presente siglo tiene fuentes tanto del orden de las políticas públicas (*policy*) desarrolladas por cada mandato presidencial (Departamento Nacional de Planeación, 2014; Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2013 y 2019; Ministerio de Educación Nacional 2002, 2004, 2006, 2016, 2017, 2018) como de producción investigativa, fruto de los trabajos realizados por organizaciones y expertos en el tema, y de docentes de diferentes niveles educativos interesados en debatir y aportar al mejoramiento del aprendizaje de estas ciencias (Arias, 2005 y 2015; Bustamante, 2017; Cajiao, 1989; Carretero, 2007; Dogan & Pahre, 1993; Gómez, 2015; Ibagón, 2016; Mason, 1997; Unesco, 2016; Palacios & Roca, 2017; Palacios, 2018; Pozo & Gómez, 2000; Wallerstein, 1998), que en la nación comienza en 1984, con la reforma educativa efectuada por el Ministerio de Educación Nacional, con la cual se pasa a hablar del área de historia al de las Ciencias Sociales Integradas, y con ello, las disputas teóricas entre la multi-, la inter-, la trans- y metadisciplinariedad en el abordaje pedagógico de estas y las cátedras subyacentes (paz,

¹ Palabra del idioma inglés que se traduce como “políticas públicas”, cuyos presupuestos están sustentados desde la Teoría de la Justicia de John Rawls, Ronald Dworkin, David Gauthier y Robert Nozick (Díaz, 2014), y que se entiende como un conjunto o secuencia de decisiones acerca de una acción de un gobierno particular, que posee un sentido político, donde el diseño, la gestión y las consecuencias se articulan con la actividad comunicativa pública (evidencia, argumentos y persuasión).

afrocolombianidad, historia, entre otras), que las necesidades gubernamentales, corporativas y/o circunstanciales han traído a las instituciones educativas y, por ende, al docente de aula. Estos antecedentes investigativos marcan la pauta para que esta indagación contribuya a la discusión tanto curricular como epistémica, teórica, metodológica, didáctica y evaluativa sobre la enseñanza de las ciencias sociales en el país.

METODOLOGÍA

La presente investigación de enfoque cualitativo se circunscribe desde un proceso metodológico de la revisión bibliográfica y el análisis documental, con base en las propuestas de Valles (1999) y Hernández, Fernández & Baptista (2014), donde a partir de la selección, lectura, evaluación y síntesis de material bibliográfico referente a la temática en cuestión, se permite reflexionar y analizar los procesos políticos, económicos y pedagógicos que han enmarcado las políticas públicas y sus respectivos lineamientos para la enseñanza de las ciencias sociales en el presente siglo en Colombia.

La estrategia de búsqueda bibliográfica se estableció a partir de la consulta en bases de datos como Jstor, Proquest Central, Ebrary, Dialnet, Academic Onefile, Web of Science, Scopus y Google Scholar, que dan cuenta de publicaciones, artículos, ponencias, libros, tesis de grado e investigaciones que se reseñan a partir de las dos dimensiones en que está estructurado este escrito: la primera está relacionada con el documento de las mallas de aprendizaje y su comparación con los lineamientos curriculares, los estándares básicos en competencias ciudadanas y ciencias sociales, y las pruebas SABER 11 para el componente de sociales y ciudadanas; la segunda, con textos que hacen referencia a la enseñanza de las ciencias sociales en nuestro país, a partir de dos perspectivas contrarias; por un lado están los referentes investigativos y las experiencias pedagógicas que trabajan desde y para el entorno, y, por el otro, los manuales direccionados por las políticas públicas educativas desde el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación de la segunda administración de Santos Calderón. Los criterios de selección de estos documentos fueron la relevancia, tanto pedagógica como gubernamental, de estos para el desarrollo de la indagación, el número de citas y la actualidad para dar prelación a la consulta de los trabajos más recientes.

El análisis de estos documentos se realizó con base en las siguientes categorías: primera, el nombre del documento de política pública para la enseñanza de las ciencias sociales; segunda, los datos de referencia del texto, en donde se tienen en cuenta el año de publicación, el autor y el mandatario de turno, esto con el fin de contextualizar temporalmente al lector; tercera, los textos de referencia y antecedentes de lineamientos educativos para el diseño y elaboración de este; cuarta, los fundamentos epistemológicos que sustentan dicho escrito; quinta, los sustentos teóricos y conceptuales desde las ciencias sociales que referencian el texto; sexta, la estructura organizativa de aprendizajes, que permite conocer la arquitectura como se distribuyen los saberes, prácticas, conocimientos y valores que se espera que alcancen los estudiantes en un determinado contexto educativo, grado, y que deben estar de acuerdo con los propósitos del ambiente de aprendizaje; y por último, las

estrategias de enseñanza, que son ese conjunto de acciones, procedimientos y métodos que, implementados de forma sistemática, progresiva, secuencial y educacional, permiten que el maestro pueda planificar, implementar, evaluar, retroalimentar y rediseñar estas técnicas para alcanzar el aprendizaje esperado (Pimienta, 2007).

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

Los derechos básicos de aprendizaje para ciencias sociales en la primera versión están estructurados para cada grado y compuestos por tres elementos centrales: el enunciado, las evidencias de aprendizaje y el ejemplo. El primero hace referencia al aprendizaje estructurante que debe alcanzar el estudiante al finalizar el grado en el área en mención, y que guarda relación con los estándares básicos en competencias (EBC). Las evidencias de aprendizaje son indicios o pruebas observables de que el estudiante está alcanzando el aprendizaje esperado. Por último, se encuentra el ejemplo, que son las acciones o las actividades que desarrolla el educando dentro y fuera del aula, y que se desenvuelven en los contextos específicos de los centros escolares.

Sin embargo, bajo la administración de Yaneth Giha Tovar en el Ministerio de Educación Nacional, y antes de culminar el segundo mandato 2014-2018 de Santos, y después de mesas de trabajo y concertación con diferentes organizaciones relacionadas con el ámbito educativo, esta primera versión de los DBA es modificada y se publican las mallas de aprendizaje en ciencias sociales para la implementación de estos. En esta nueva presentación, las mallas de aprendizaje vienen separadas para cada grado desde primero hasta quinto.

En esta oportunidad, las mallas de aprendizaje cambian su estructura, de tal manera que los DBA se organizan en cuatro categorías: espacialidad (ámbito geográfico y relaciones espaciales y ambientales), temporalidad (ámbito histórico), institucionalidad y DD. HH. (ámbito de las competencias ciudadanas) y culturalidad (ámbito identitario, cultural y étnico), que están en relación con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales (EBCS), los cuales se habían categorizado en tres componentes: relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales y relaciones ético-políticas (Ministerio de Educación Nacional, 2006).

Al realizarse una comparación entre la primera versión de los DBA y las mallas de aprendizaje, se observa un cambio significativo, lo cual es producto de la revisión con agentes versados en materia educativa y de las ciencias sociales (expertos nacionales e internacionales, organizaciones, facultades de Educación, entre otros), y su pilotaje en algunos colegios del país. De igual manera, al inspeccionar el documento de las mallas de aprendizaje, se observa un proceso sistemático y gradual entre el aprendizaje estructurante (enunciado) del grado anterior, presente y posterior; en el caso de grado quinto, se aprecia el de cuarto y el de sexto, lo cual es de importancia para ver la secuencia en términos de progresión de aprendizajes. También, se mantienen los DBA, las evidencias de aprendizaje y los ejemplos, que en la nueva adaptación se denominan *consideraciones didácticas* para cada una de las cuatro categorías organizadoras. Al finalizar, cada texto propone unos documentos de apoyo, tanto bibliográficos, cinematográficos, audiovisuales, así como sitios

web (Universidad de Antioquia, 2016). En cuanto a los procesos de aprendizaje para grado quinto, se tiene como enunciado que el estudiante “comprende cómo se han dado diferentes construcciones en las trayectorias de vida de las personas, desde el reconocimiento de las transformaciones culturales, sociales y humanas asociadas a procesos históricos del siglo XIX en Colombia” (Ministerio de Educación Nacional, 2017, p. 6).

De este modo, y tomando como base el documento en mención de quinto grado, al hacer un paralelo entre las mallas de aprendizaje, los estándares básicos en competencias y los lineamientos curriculares para ciencias sociales, se llega a la misma conclusión que Arias (2015): existe una disonancia epistemológica, pedagógica y didáctica entre los dos primeros y el último texto, debido a que los lineamientos buscaban realizar un cambio en la estructura de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva holística, integradora y basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y desarrollo de competencias (Ministerio de Educación Nacional, 2002), propios de esta área del plan de estudios y de las particularidades contextuales del país. En contraposición, tanto los estándares como las mallas de aprendizaje de los DBA, se sitúan en contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales específicos por cada grado, que evocan el conocido currículo español de principios de este siglo; además de señalar un conjunto cronológico de acontecimientos basados en la historia universal y colombiana, que los lineamientos querían superar.

No obstante, es importante señalar que en este conjunto de documentos de política pública, en relación con la enseñanza del área de ciencias sociales, en el 2004 el MEN da a conocer a la opinión pública y educativa los Estándares Básicos en Competencias Ciudadanas, los cuales “son el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 8). Con base en lo anterior, el docente que orienta este campo de conocimiento, no sólo debe desarrollar procesos propios de las ciencias sociales, sino que de cierta manera debe ahondar en la formación para la ciudadanía, la convivencia pacífica y la democracia, los cuales aporten en la resolución de conflictos escolares (Martínez, 2018). En contraste con las competencias (término cuestionado desde varios autores y posturas pedagógicas, como lo señala la investigación de Gómez & Alzate [2013]), en el 2012, bajo el gobierno de la Bogotá Humana, se lanza e instruye a los docentes capitalinos en las seis capacidades ciudadanas (Identidad; Dignidad y derechos; Deberes y respeto por los derechos de los demás; Sensibilidad y manejo emocional; Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza; Participación y convivencia); y que, según la Secretaría de Educación del Distrito, son

Elementos conceptuales y metodológicos que permitan a las comunidades educativas crear, fortalecer, re-significar y desarrollar distintas acciones, prácticas e iniciativas pedagógicas orientadas a la formación de ciudadanos y ciudadanas con identidad, autonomía, conciencia de derechos, valores vitales y participativos, capaces de convivir de forma sana en los ambientes escolares y en los territorios del Distrito Capital. (2014, p. 4)

De esta manera, de nuevo se vislumbra un escenario de discrepancias, no sólo a nivel pedagógico, sino de poder estatal, esta vez entre los gobiernos nacional y distrital, donde las posturas políticas e ideológicas de turno imponen a los docentes documentos de política pública

educativa que se deben implementar en las aulas de clase, y que posteriormente deben responder de manera eficiente a pruebas estandarizadas, tanto distritales como nacionales e internacionales (Carretero, 2007); situación que ahonda el problema de la atomización del conocimiento social, cuando el docente de ciencias sociales debe responder no sólo a estos lineamientos, sino a las cátedras y los proyectos diferentes, que, desde la promulgación de la Ley general de educación hasta nuestros días, debe incorporar en su quehacer pedagógico la cátedra por la paz, la constitución política y democracia, la enseñanza de la historia de Colombia, la cátedra de estudios afrocolombianos, entre otras, ya sea en sentido regular o transversal.

Para agravar más la situación, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales en nuestro país, los docentes deben debatirse con otro documento de política pública como son las pruebas SABER 11, diseñadas, aplicadas y evaluadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes), que desde 2009 ha tenido una serie de modificaciones, con la más reciente en el 2017, la cual estableció una serie de cambios en la composición de las áreas por evaluar y el número de preguntas, las fechas y los tiempos de las sesiones para la aplicación, y los informes de los resultados por estudiante e institución educativa.² Con base en lo anterior, son cincuenta ítems de la prueba de *sociales y ciudadanas* [sic], divididas en dos sesiones de mañana y tarde, donde se evalúan tres competencias que están en correlación con los EBCS: pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas y pensamiento reflexivo y sistémico, las cuales, a su vez, se subdividen en afirmaciones y evidencias, en correspondencia con la estructura de los DBA. En síntesis, este examen

Evalúa los conocimientos y habilidades del estudiante que le permiten comprender el mundo social desde la perspectiva propia de las ciencias sociales y situar esta comprensión como referente del ejercicio de su papel como ciudadano. Evalúa también su habilidad para analizar distintos eventos, argumentos, posturas, conceptos, modelos, dimensiones y contextos, así como su capacidad de reflexionar y emitir juicios críticos sobre estos. (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación [Icfes], 2019, p. 34)

No obstante, se continúa con las diferencias entre los estándares básicos, las mallas, las pruebas SABER 11 y los lineamientos curriculares, donde al incorporarse las evaluaciones estandarizadas del Icfes, las instituciones educativas y el maestro de ciencias sociales deben enfrentarse a una serie de cuestionamientos entre el ser y el deber ser del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea para un aprendizaje situado, contextualizado y con base en las necesidades del entorno o para dar resultados exitosos, que en cierto grado miden la calidad de la educación que imparte una organización escolar (Bustamante, 2017; Palacios, 2018).

Al hacer un estudio de los cinco documentos en mención, en la tabla 1 se puede observar un análisis comparativo entre estos. Los componentes de este esquema organizativo de información están relacionados con las siete categorías de análisis expuestas en párrafos anteriores.

2 Resolución 00253 de 2017: Por la cual se reglamenta el proceso de inscripción y aplicación del Examen de Estado Icfes – Saber 11. °, Validación del Bachillerato, Pre Saber y se dictan otras disposiciones.

Tabla 1. Cuadro comparativo entre documentos de política pública para la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia

Documento	Datos de referencia	Documentos de política pública de base	Fundamentos epistemológicos	Fundamentos teóricos	Estructura organizativa de aprendizajes	Estrategias de enseñanza
Lineamientos curriculares en ciencias sociales	Año: 2002 Autoría: Ministerio de Educación Nacional Presidente: Andrés Pastrana Arango	Constitución política de Colombia, Ley general de educación y el Plan Decenal de Educación (1996-2005).	Paradigma interpretativo o tradición histórico-hermenéutica de investigación social a partir de los postulados de Dilthey (1980), Weber (1977), Schutz (1974), Berger & Luckmann (1979) y Geertz (1989).	Enfoque problematizador, abierto, flexible, integrado y en espiral de las Ciencias Sociales, desde la visión de Wallerstein (1998), Gibbons <i>et al.</i> (1997), Dogan & Pahre (1993), Castro & Mendieta (1998) y Torres (2000).	- Enfoque interdisciplinario (antropología, ciencia política, ecología, economía, geografía, historia, comunicación social, sociología) - La formación social en una estructura basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales.	- Trabajo con un enfoque problémico apoyado en ámbitos conceptuales fundamentales de las disciplinas sociales. - Enfoque problematizador o de preguntas problematizadoras, para una educación por competencias.
Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas	Año: 2004 Autoría: Ministerio de Educación Nacional Presidente: Álvaro Uribe Vélez	Constitución política de Colombia, Ley general de educación y Lineamientos curriculares en ciencias sociales	La ciudadanía activa: Comportamiento social proactivo en la construcción y el cumplimiento de la norma. Acciones solidarias	Competencias Ciudadanas desde Chomsky (1970), Hymes (1972), Habermas (1989), y Chaux & Silva (2005).	- Por conjunto de grados (1-3, 4-5, 6-7, 8-9, 10-11) - Grupos de competencias ciudadanas (Convivencia y paz, Participación y responsabilidad democrática, y Pluralidad, identidad y valoración de las diferencias) - Tipos de competencias (conocimientos, cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras)	Caja de herramientas para la formación ciudadana: estrategias metodológicas para la implementación de los estándares a partir de preguntas creativas, compartir experiencias y espacios de construcción.
Estándares básicos en ciencias sociales	Año: 2006 Autoría: Ministerio de Educación Nacional Presidente: Álvaro Uribe Vélez	Lineamientos curriculares en ciencias sociales.	Más que de ciencia, se habla de disciplinas científicas, verdad científica, práctica social; a partir de las concepciones de Mason (1997), Kuhn (1962) y Carr (1967).	La reflexión sobre la sociedad como objeto de las ciencias sociales (Gardner, 1997; Habermas, 1978); y estas están definidas como ciencias de la comprensión (Icfes, 2013).	- Por conjunto de grados (1-3, 4-5, 6-7, 8-9, 10-11). - Ejes articuladores (relaciones con la historia y la cultura, relaciones espaciales y ambientales, y relaciones ético-políticas)	Apropiación de métodos y técnicas que utilizan los científicos sociales para estudiar, comprender y transformar la sociedad. Además del trabajo con dilemas morales.

(Continúa en la siguiente página.)

Documento	Datos de referencia	Documentos de política pública de base	Fundamentos epistemológicos	Fundamentos teóricos	Estructura organizativa de aprendizajes	Estrategias de enseñanza
Mallas curriculares en ciencias sociales para la aplicación de los DBA	Año: 2017 Autoría: Ministerio de Educación Nacional Presidente: Juan Manuel Santos Calderón	Lineamientos curriculares en ciencias sociales y Estándares básicos en ciencias sociales.	Estudios culturales, los enfoques descoloniales y poscoloniales, los estudios de género y el feminismo, los estudios socioespaciales y los estudios críticos del desarrollo, entre otros (Universidad de Antioquia, 2016).	Interdisciplinariedad de las ciencias sociales, su flexibilidad y actuar en la solución de problemas locales, a partir de los postulados de Santisteban (2011); Bourdieu & Wacquant (1995); Wallerstein (1998); Unesco (2016) y Camilloni (1994).	- Grado - Categoría organizadora (espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y DD. HH.). - Ejes de progresión - DBA del grado	Consideraciones didácticas: organizadas por cada categoría organizadora; además, se incluyen recomendaciones de evaluación, diferenciación, competencias ciudadanas y materiales.
Prueba de sociales y ciudadanas en SABER 11	Año: 2019 Autoría: Icfes Presidente: Iván Duque Márquez	Estándares básicos de competencias en ciencias sociales y competencias ciudadanas.	Ciencias sociales desde una perspectiva sistémica e interdisciplinaria, para ciudadanos globales.	Ejercicio de la ciudadanía, la coexistencia inclusiva y la construcción de argumentos y juicios críticos, desde Cox, Jaramillo y Reimers (2005), Bardige (2010), Chau & Silva (2005), Bermúdez & Jaramillo (2001), y Mejía (2013).	Competencias, afirmaciones y evidencias de la prueba por evaluar (Pensamiento social, Interpretación y análisis de perspectivas, y Pensamiento reflexivo y sistémico).	Enseñanza desde dos ámbitos: - formación de una ciudadanía responsable, activa y crítica. - apropiación de herramientas y conceptos para la discusión racional sobre las problemáticas sociales y los destinos de la sociedad.

Fuente: elaboración propia a partir de revisión documental.

Confrontados estos documentos de política pública responsables de la enseñanza de las ciencias sociales en el país, se observa la desconexión entre estos, ya que, a pesar de mencionar en sus páginas la coherencia entre los supuestos normativos, epistemológicos, teóricos y conceptuales que referencian su andamiaje, en la estructura organizativa de aprendizajes y en las estrategias de enseñanza se aprecian las diferencias paradigmáticas, temáticas, terminológicas, educativas y metodológicas a las cuales se enfrentan en la práctica escolar, tanto los establecimientos de formación como los maestros, lo cual provoca crisis y confusión, que desembocan en procesos de desarticulación entre los requerimientos de un gobierno de turno con sus políticas públicas, las necesidades globales socioeconómicas y las locales de la comunidad educativa, los lineamientos curriculares del área y los propósitos del PEI (Arias, 2015; Ibagón, 2016).

En este orden de ideas, las organizaciones escolares en sus diferentes contextos y niveles educativos que ofertan, y los docentes del área se enfrentan a un cuestionamiento de tipo ontológico, epistémico, deontológico y pragmático propio de la enseñanza de las ciencias sociales, al determinar si desarrollan procesos pedagógicos con base en sus contextos de diversidad cultural, étnica y biogeográfica, o, por el contrario, se adhieren a los lineamientos de política pública de la administración gubernamental en curso.

Al respecto de este interrogante, este escrito entra en la segunda parte de su estructuración, con lo cual se pretende dar respuesta a la problemática del presente artículo. En el primer caso, existen diferentes autores, corrientes pedagógicas y teorías de las ciencias sociales, además de experiencias educativas que demuestran que el aprendizaje situado, contextualizado, la educación propia o desde el entorno (dependiendo del contexto en que se denomine [Flores, 2019]), es una propuesta pertinente, la cual responde a las necesidades que el campo de la educación requiere actualmente. En este sentido, trabajos como los de Gurevich (2009), sobre la educación contemporánea desde una práctica social situada; Palacios & Roca (2017), sobre el aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno; Martínez (1994), acerca del trabajo educativo desde el contexto para mejorar la elaboración y transmisión del conocimiento; Pozo & Gómez (2000), Cajiao (1989) y Arias (2005), quienes exponen la importancia del acercamiento del estudiante al conocimiento científico-social desde su lugar de enunciación; entre otros, contribuyen a sustentar la idea de la enseñanza educativa en general y de las ciencias sociales en particular, a partir de los contextos y entornos educativos de la comunidad escolar y los estudiantes, lo cual hace el aprendizaje significativo, atractivo, relevante y generador de oportunidades para los actores educativos. De igual forma, las experiencias educativas que arrojan las pedagogías críticas, decoloniales, situadas y etnoeducativas (tanto indígenas como afrodescendientes), en el país y en Latinoamérica, convergen en esta misma dirección, donde se pretende desarrollar acciones formativas-instructivas que discutan de manera reflexiva y crítica con los postulados de la educación eurocéntrica; además, que estén articuladas con los procesos políticos, económicos, sociales y culturales que adelantan las comunidades y que permitan mejorar la calidad de vida de sus residentes (Díaz, 2015; Maldonado, 2017).

Ahora, en la segunda cuestión, y teniendo en cuenta los planteamientos dados en los textos antes mencionados para la enseñanza de las ciencias sociales, es pertinente analizar esta política pública con base en las características propias del sistema socioeconómico en el cual está inmerso el país actualmente, y su injerencia en la educación: el neoliberalismo.

El modelo económico neoliberal, la globalización y la intervención de organismos multilaterales como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la Organización Mundial del Comercio, y recientemente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), han marcado una pauta importante en la configuración del Estado contemporáneo (en especial los llamados países subdesarrollados y/o en vías de desarrollo) y, por ende, en la gestión de las políticas públicas en los diferentes ámbitos de la nación (Díaz, 2003). La educación pública en Colombia no es ajena a tal situación, donde, según Estrada (2002), es en el gobierno de Andrés Pastrana Arango (1998-2002) que se configuran y realizan las principales reformas para la articulación de la educación colombiana al modelo socioeconómico y financiero neoliberal,

demarcadas por elementos y conceptos propios del sistema económico actual, tales como oferta y demanda educativa, usuario, canasta educativa, objetivos educacionales, indicadores de gestión educativa, planes sectoriales de educación, calidad de la educación, competencia, planes de mejoramiento, relación costo-beneficio, contrato de prestación de servicios educativos, índice sintético de calidad, Día E, entre otros (Espinosa, 2018).

Para Miñana & Rodríguez (2002) y Estrada (2002), las políticas económicas y financieras en la educación colombiana se manifiestan a través de las siguientes estrategias: la primera, es la redefinición del presupuesto estatal para financiar el gasto educativo, con lo cual se reduce la inversión en el campo educativo para solventar otros aspectos como la deuda financiera (tanto interna como externa) y el conflicto armado interno; la segunda, consiste en la nueva perspectiva administrativa de la educación entre la nación y los entes territoriales a través de la llamada *descentralización*, que genera más competencias a los municipios y limita los recursos a estos a través de la ley de Transferencias y el Sistema General de Participación; la tercera, lleva a que las instituciones educativas focalicen su gestión en los aspectos administrativos y financieros, a través de los Fondos de Servicios Educativos, más que en los procesos pedagógicos y educativos, lo cual ha llevado a visualizar a la organización escolar como una empresa; la cuarta, es el decreto 1850 de 2002, que trajo consigo la saturación de funciones a los docentes y directivos docentes, donde a los educadores del sector oficial se les aumentaron la carga académica, el tiempo laboral y la presencialidad dentro de las organizaciones escolares, y a los coordinadores y rectores se les amplió su rango de acción en varias sedes y jornadas, situación que es similar en países latinoamericanos como Argentina, Brasil y México (Sánchez, 2018); la quinta y última, se expresa con la reforma al estatuto docente de los maestros del sector estatal de educación preescolar, básica y media, lo cual dio paso al decreto 1278 de 2002, que configura la profesión docente a los principios y las leyes del mercado laboral, disminuyendo la capacidad adquisitiva y la remuneración económica de los maestros del país.

Al establecer una relación entre los postulados del neoliberalismo en el ámbito educativo y la propuesta del MEN en cuanto a la enseñanza de los derechos básicos de aprendizaje para el área de ciencias sociales, a través de las mallas de aprendizaje, como política pública que ayude a mejorar la calidad de la educación en nuestro país, se constituyen las siguientes consideraciones:

- a. La enseñanza del área de ciencias sociales como política pública (en inglés, *policy*) en Colombia corresponde a una definición descriptiva desde los postulados de Aguilar (1992), según la cual, el debate se centra en la decisión y las implicaciones que debe tomar un ente estatal, en este caso, el gobierno de turno, a fin de preservar la institucionalidad. Con base en lo anterior, es el Poder Ejecutivo del país (en alianza con el Legislativo, hoy en día llamado “Partidos de la Unidad Nacional”) quien elabora las políticas públicas en materia educativa, a veces teniendo en cuenta la opinión y los argumentos de los agentes educativos, pero siempre respondiendo a la institucionalidad y al Plan Nacional de Desarrollo.
- b. El enfoque desde el cual se construyen y gestionan las políticas públicas en materia educativa y, por consiguiente, la enseñanza del área de ciencias sociales en el país, se enmarcan en la teoría del neoinstitucionalismo económico, tal y como lo señalan Estrada (2002) y Parsons

(2007). Desde esta posición teórica, la *policy* está direccionada desde las dinámicas propias del mercado y del sector financiero acordes con la estructura económica internacional; por ello, encontramos dentro del léxico de la educación en Colombia términos adaptados a los postulados de la micro- y macroeconomía, ya mencionados anteriormente, y que sitúan el derecho como un servicio, y las implicaciones que esto conlleva (Díaz, 2014).

- c. En nuestro país las políticas públicas están generalmente direccionadas por el Plan Nacional de Desarrollo (PND), que a su vez es elaborado por el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES), los cuales están subordinados a los postulados del gobierno central. El PND debe ser la base para los programas, estrategias y acciones que se establezcan en los diferentes entes territoriales y en los ámbitos de aplicación de este, dependiendo de las necesidades y prioridades del cuatrienio del gobierno de turno. Teniendo como referentes que la *policy* en nuestro país está direccionada por el neoliberalismo, el neoinstitucionalismo económico y una definición descriptiva de política pública, los PND deben estar suscritos a estos postulados, tal y como se puede evidenciar en el segundo mandato de Juan Manuel Santos, en donde se elaboraron los DBA y las mallas de aprendizaje, al cual se denominó: “Todos por un nuevo país, es construir una Colombia en paz, equitativa y educada”, a través de axiomas como los siguientes: en el capítulo introductorio se plantea como visión del PND que “[...] una sociedad educada cuenta con una fuerza laboral calificada, que recibe los retornos a la educación a través de oportunidades de generación de ingresos y de empleos de calidad ” (2014, p. 27), propósito direccionado en términos de fines económicos y financieros, tal y como lo plantea el neoliberalismo. Más adelante el documento cita a Fukuyama diciendo: “[...] hay un déficit político alrededor del mundo, no de Estados, sino de Estados *modernos* que sean capaces, impersonales, bien organizados y autónomos. Muchos de los problemas de los países en desarrollo son subproductos de Estados débiles inefectivos” (2014, p. 28), postulado que claramente deja entrever el direccionamiento del Gobierno hacia el orden económico internacional de libre mercado y la no intervención del Estado en el funcionamiento de la economía. En términos generales, el PND del mandatario Santos se establece a partir de cinco estrategias transversales: “1) competitividad e infraestructura estratégicas; 2) movilidad social; 3) transformación del campo; 4) seguridad, justicia y democracia para la construcción de paz y 5) buen gobierno, enmarcadas en una estrategia de crecimiento verde, es decir, sostenible” (2014, p. 65), los cuales serán financiados a través de la “estrategia de la productividad y competitividad”:

Incrementar la productividad de las empresas colombianas a partir de la sofisticación y diversificación del aparato productivo; 2) Contribuir al desarrollo productivo y la solución de desafíos sociales a través CTI; 3) Promover las TIC como plataforma para la equidad, la educación y la competitividad; 4) Proveer la infraestructura y servicios de logística y transporte para la integración territorial y 5) Consolidar el desarrollo minero-energético para la equidad regional. (2014, p. 86)

Ejes que esbozan los principios del neoinstitucionalismo. En cuanto a la educación, el PND plantea que durante el cuatrienio hará una inversión cercana a los 136.581.290

(millones de pesos constantes de 2014), pero cuya financiación aproximada al 80% está dada por el Sistema General de Participaciones, estando por encima sectores como competitividad e infraestructura, con 189.047.971, y, seguridad, justicia y democracia para la construcción de la paz, con 137.416.535; estas últimas hacen parte de las “estrategia de la productividad y competitividad” (2014, p. 610); además, el texto añade que la educación es un pilar fundamental para alcanzar los principios de este.

- d. Las políticas educativas y la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia subyacen al Plan Decenal de Educación y a los Planes Sectoriales de Educación direccionados por el MEN, que están en convergencia con el Plan Nacional de Desarrollo, y este, a su vez, con los postulados del neoliberalismo, el neoinstitucionalismo económico y una definición descriptiva de política pública, todos descritos en párrafos anteriores. El Plan Sectorial de Educación 2014-2018: “Colombia la más educada”, define a la educación

[...] como un instrumento de igualdad social, porque nivela las oportunidades y mejora la calidad de la democracia. Para lograrlo se requiere avanzar en la conformación de un sistema educativo universal de calidad, que potencie y explote los talentos propios para el beneficio individual y de la sociedad en su conjunto. (Ministerio de Educacional Nacional, 2014, p. 68)

Al analizar el anterior enunciado, se puede establecer que la educación en nuestro país debe estar sujeta a postulados propios del sistema mercantil, y se plantea como un servicio y no como un derecho; además, el sistema educativo debe formar ciudadanos dentro de un liberalismo político y económico, que se incorporen competitivamente al mercado laboral, y con un sistema de financiación público-privado que dé paso a la libre competencia, y delegando la responsabilidad formativa a institución escolar, privilegiando la descentralización administrativa.

Esa política educativa está orientada por la siguiente visión del Plan Sectorial:

Colombia será un país conformado por ciudadanos con capacidad de convivir en paz, respetando los derechos humanos, la diversidad poblacional, las normas, y las instituciones. Colombia será el país más educado de América Latina en 2025, con un capital humano capaz de responder a las necesidades locales y globales, y de adaptarse a cambios en el entorno social, económico, cultural y ambiental, como agentes productivos, capacitados, y con oportunidad de desarrollar plenamente sus competencias, en el marco de una sociedad con igualdad de oportunidades. (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 75)

En estos pilares descansa la política educativa de este gobierno, todos loables en su intención, pero si se presta atención especial al último énfasis, se destaca un modelo de gestión, propio del neoinstitucionalismo económico, cuyas estrategias son el fortalecimiento de la eficiencia y transparencia del sector para lograr el ingreso del país en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o el llamado “club de los países ricos” o “de las buenas prácticas”, lo cual se alcanza en mayo de 2018 de forma parcial,

donde en materia de educación compara los sistemas escolares de los diferentes Estados miembros y cómo se prepara a sus jóvenes para la vida moderna y el mundo laboral.

En un informe de 336 páginas entregado a Colombia en el 2016, la OCDE realiza un balance y una serie de recomendaciones en materia educativa y de competencias, dentro de las cuales se destacan las siguientes prácticas con buen desempeño: a) un enfoque marcado en el mejoramiento de los resultados del aprendizaje a partir de pruebas nacionales e internacionales (por ejemplo, PISA) y su alineación con los estándares mundiales que propone esta organización; b) equidad de oportunidades educativas para todos los estudiantes, docentes y directivos docentes, tanto rurales como urbanos, en lo que se ha denominado *la universalización de la educación*; c) una mejor capacidad para recopilar y utilizar los datos, a fin de documentar las políticas públicas en materia educativa, donde se tenga disponibilidad de instrumentos que den cuenta de los procesos que se adelantan y los procesos de mejora constantes; c) el uso efectivo de la financiación estatal para orientar las reformas educativas que prioricen la prestación del servicio educativo en sus diferentes niveles a partir de la canasta educativa; y d) mayor participación de las diversas partes interesadas en el diseño y la implementación de las políticas públicas educativas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2016).

Al comparar estos postulados de la OCDE con el Plan Sectorial de Educación 2014-2018 de la segunda administración de Santos, se puede apreciar que la intención era organizar el segundo documento de política pública nacional de acuerdo con las pretensiones del primero, lo cual se puede constatar en los siguientes aspectos: a) “Colombia la más educada en el 2025”, como se denomina este plan, es un derrotero que está de acuerdo con el cronograma propuesto por la OCDE para que Colombia sea miembro pleno de esta comunidad y pueda gozar de sus privilegios; b) el texto identifica la necesidad de formar capital humano que tenga como epicentro la educación con las siguientes características: informado, innovador, crítico, flexible, bilingüe, aprender a lo largo de la vida, manejo del riesgo, con conciencia ambiental, participativo y tolerante, respeto por los recursos públicos, uso adecuado de las TIC y manejo de conflictos para alcanzar la paz y la democracia; postulados que están en concordancia con los preceptos que marcan los Estados miembros de este club; c) el objetivo general del plan sectorial es “cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos” (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 69), que está en correspondencia con las prácticas de buen desempeño que tiene esta organización mundial; y d) el trazo de metas en términos de porcentaje, donde el Estado colombiano en materia educativa debe mejorar en elevar los resultados en pruebas estandarizadas (SABER 3, 5, 9, 11 y PRO), más universidades y programas de educación superior acreditados en alta calidad, mayor cantidad de estudiantes con nivel B1 o superior de inglés del Marco Común Europeo, aumentar la cantidad de colegios con jornada única y acrecentar la tasa de cobertura neta en educación media y su articulación con la formación técnica o para el trabajo (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 83), que hacen parte de las recomendaciones dadas por la entidad internacional.

En cuanto a los DBA en ciencias sociales y su implementación en las mallas de aprendizaje, estas responden a los planteamientos enunciados anteriormente en el Plan

Sectorial de Educación 2014-2018, y su correspondencia con la OCDE en materia educativa, que se articulan de la siguiente manera:

- a. En el eje de acceso con calidad y pertinencia a la educación básica, media y superior, donde se pretende que “los estudiantes de grado quinto, noveno, once y profesionales, tanto en establecimientos urbanos como rurales, mejoren los resultados en las pruebas SABER desarrolladas por el Icfes” (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 283). De esta manera, se puede corroborar que al implementar un mínimo de aprendizajes por grado en el área de ciencias sociales desde primero hasta undécimo en todo el país, y los cuales están en concordancia con los Estándares básicos y los lineamientos del Icfes para pruebas estandarizadas, se puede llegar a mejorar los promedios de los resultados en estas evaluaciones y, por ende, demostrar que la calidad de educación en el país se va perfeccionando y unificando, sin importar las características de los entornos educativos.
- b. En concordancia con lo anterior, está la línea de incentivos en la asignación de recursos para promover la calidad, la cual pretende que “las instituciones educativas oficiales que obtengan mejores resultados en índice sintético de calidad educativa (ISCE) recibirán más recursos” (2014 p. 286). De esta manera, si al implementar las mallas de aprendizaje y sus consideraciones didácticas, se obtienen mejores resultados en las pruebas de sociales y ciudadanas y se disminuye la desviación estándar, esto conllevará mejorar los promedios del ISCE y, por lo tanto, recibir más incentivos económicos, situación que pone a competir (a veces de forma desigual) a todos los establecimientos educativos de la nación en esta misma perspectiva.
- c. En la línea de excelencia docente, se busca “el fortalecimiento de la evaluación del desempeño del docente” (p. 284), con lo cual, en las dos administraciones de Santos se desarrolló la “evaluación de carácter diagnóstico formativa (ECDF)”, con el aval de Federación Colombiana de Educadores (FECODE), donde el docente, directivo docente, orientador, director rural y sindicalista que pertenece al decreto 1278 de 2002, deben realizar un conjunto de procedimientos de autoevaluación, coevaluación, evaluación de desempeño y heteroevaluación, a partir de la edición de un video segmentado en tres momentos (testimonio inicial, clase y testimonio final), que visualicen su práctica pedagógica, la cual será valorada por diferentes estamentos (rector, estudiantes y pares evaluadores), todo bajo la coordinación del Ministerio de Educación y el Icfes (Ministerio de Educación Nacional, 2018), lo cual determinará su ascenso o reubicación en el escalafón y, por ende, su remuneración. Las mallas de aprendizaje en ciencias sociales se entrelazan con este proceso evaluativo, en la medida que la práctica pedagógica debe evidenciar su articulación con los DBA, lo cual induce directamente al docente de aula a desarrollar estos aprendizajes, porque, de lo contrario, su mejoramiento salarial estará en riesgo.
- d. La convivencia escolar es la línea cinco, donde se busca “prevenir y mitigar la violencia escolar y el embarazo adolescente y fortalecer la formación ciudadana” (Departamento Nacional de Planeación, 2014, p. 286); cuyo aporte de las mallas se da a partir del desarrollo de la categoría organizadora de institucionalidad y derechos humanos, con sus correspondientes ejes de progresión de mecanismos de protección de los DD. HH. y los principios de acción para la convivencia, y su desarrollo específico por grado de

los DBA, pero siempre en función de la meta de aprendizaje, que, como se mencionó en apartes anteriores, corresponde a una temática específica de la historia universal y/o de Colombia, y que rompe los propósitos de los lineamientos curriculares.

CONCLUSIONES

Con base en las disertaciones anteriormente expuestas, a manera de conclusión se puede señalar que:

- a. Al comparar los cinco documentos de política pública para la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia (lineamientos curriculares, los estándares básicos en competencias ciudadanas y ciencias sociales, mallas de aprendizaje para la implementación de los DBA y las pruebas SABER 11 para el componente de sociales y ciudadanas), se encuentran discrepancias paradigmáticas, temáticas, organizativas, terminológicas, educativas y metodológicas, tal como lo señalan Carretero (2007), Arias (2015) y Bustamante (2017), entre otros, lo cual trae consigo confusiones a las organizaciones educativas y los docentes que orientan esta área obligatoria del currículo, especialmente aquellas que se ubican dentro del campo de una enseñanza desde aprendizaje situado, contextualizado, la educación propia o desde el entorno.
- b. La enseñanza de las ciencias sociales a partir de las mallas de aprendizaje es parte de la política pública desde la definición descriptiva de la *policy* y su correspondiente manifestación en el Estado colombiano a través del neoinstitucionalismo económico, implementada en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación de la segunda administración de Juan Manuel Santos (2014-2018), los cuales responden a la intención de que Colombia haga parte de los Estados miembros plenos de la OCDE.
- c. Las mallas de aprendizaje en ciencias sociales para la implementación de los derechos básicos de aprendizaje:
 - Están en correspondencia con los Estándares básicos en ciencias sociales, en cuanto a sus tres ejes articuladores y los lineamientos para la prueba de SABER 11 en su componente de sociales y ciudadanas en sus tres competencias, pero se desligan de los lineamientos curriculares que propendían a un enfoque interdisciplinario y una formación social en una estructura basada en ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias sociales.
 - Hacen parte de la *policy* desde los planteamientos del neoinstitucionalismo económico, que se refleja en el Plan Sectorial de Educación “Colombia la más educada”. De esta forma, se sustenta la tesis de este escrito, donde las mallas de aprendizaje corresponden más a una política pública que refleja las intenciones de un gobierno de turno para responder a los postulados del neoliberalismo y de los organismos financieros internacionales, en este caso particular, con la OCDE.
 - Se articula con ejes, líneas, acciones y metas trazadores del Plan Sectorial de Educación 2014-2018, donde la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje de los DBA para ciencias

sociales desde primero hasta undécimo permitirán mejorar los porcentajes en las pruebas estandarizadas implementadas por el Icfes y disminuir la desviación estándar; colaborarán con la convivencia escolar para disminuir la violencia escolar y avanzar en una cultura democrática; los docentes que pertenecen al decreto 1278 aprobarán la evaluación de carácter diagnóstico formativa y aumentarán sus ingresos, y, de esta manera, los establecimientos educativos elevan su índice sintético de calidad educativa y, por consiguiente, obtienen más recursos económicos para su funcionamiento.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. (1992). *La hechura de las políticas*. México: Librero-Editor.
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146. DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Bardige, B. (2010). *Facing history and ourselves core ideas in brief: A series of conversations among theory, research and practice*. Brookline: Facing History and Ourselves National Foundation.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez, A. & Jaramillo, R. (2001). Students' development of historical explanation: Relationships between historical agents, contexts and events. En A. Dickinson & P. Gordon, *Raising standards in history education. International review of history education*. Vol. 3 (pp. 120-156). Londres: Woburn Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bustamante, G. (2017). Derechos Básicos de Aprendizaje y el currículo. *Revista Internacional Magisterio* 80, 20-24. <https://www.magisterio.com.co/articulo/derechos-basicos-de-aprendizaje-y-el-curriculo>
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Bogotá: Fundación Fes y TM Editores.
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En S. Alderoqui y B. & Aisenberg (coords.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 35-57). Buenos Aires: Paidós.
- Carr, E. (1967). *What is history?* Londres: Methuen.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad. La construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, S. & Mendieta, E. (1998). *Teorías sin disciplina: latinoamericanismo, postcolonialidad y globalización*. San Francisco: University of San Francisco.
- Chaux, E. & Silva, A. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación – Ascofade.
- Chomsky, N. (1970). *Aspectos de la teoría de la Sintaxis*. Madrid: Morata.
- Cox, C., Jaramillo, R. & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Nueva York: BID.
- Departamento Nacional de Planeación. (2014). *Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país, es construir una Colombia en paz, equitativa y educada*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

- Díaz, A. (25 de octubre de 2003). *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Obtenido de La investigación curricular en México. La década de los noventa. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982004000200008
- Díaz, E. (2014). Políticas públicas sobre la formación de educadores como parte esencial de la política de mejoramiento de la calidad educativa. *Itinerario Educativo*, 28 (64), 217-230. DOI: 10.21500/01212753.1428
- Díaz, E. (2015). Reflexiones pedagógicas sobre la formación de docentes en los estudios escolares afrocolombianos. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 185-203. DOI: 10.17227/01203916.69rce183.202
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Madrid: Alianza.
- Dogan, M. & Pahre, R. (1993). *Las nuevas Ciencias Sociales. La marginalidad creadora*. México: Grijalbo.
- Espinosa, Z. (2018). Los últimos cincuenta años en educación. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (1), 168-181. DOI: <https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.10>
- Estrada, J. (2002). *Configuraciones de política educativa neoliberal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flores, M. (2019). Cuatro formas de entender la Educación: modelos pedagógicos, conceptualización ordenamiento y construcción teórica. *Educación y Humanismo*, 21 (36), 137-159. <https://www.magisterio.com.co/articulo/derechos-basicos-de-aprendizaje-y-el-curriculo>
- Gardner, H. (1997). *La mente no escolarizada: Cómo aprenden los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares – Corredor.
- Gómez, J. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 6 (2), 101-113. DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS6.2.2015.06>
- Gómez, M. & Alzate, M. (2013). La evaluación escolar de las competencias: Un estado de la cuestión. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 4 (2), 4-18. <https://doi.org/10.18175/vys4.2.2013.01>
- Gurevich, R. (2009). Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada. *Propuesta Educativa*, 32, 23-31. http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?id=29&num=32
- Habermas, J. (1978). *La lógica de las ciencias sociales*. México: Grijalbo.
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Londres: Penguin Books.
- Ibagón, N. (2016). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en educación superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7 (1), 121-133. DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.06>
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2013). *Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen SABER 11º*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes). (2019). *Guía de orientación Saber 11*. Bogotá: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (Icfes).
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, C. (2017). Educación compleja: Indisciplinar la sociedad. *Educación y Humanismo*, 19 (33), 234-252. DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2642>

- Martínez, J. (1994). La conexión de la escuela al entorno y los dilemas que la acompañan. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 24, 45-51. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=167290>
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20 (35), 127-142. DOI: <http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Mason, S. (1997). *Historia de las ciencias sociales. La ciencia del siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mejía, A. (2013). *Los componentes de pensamiento crítico de la prueba de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Icfes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje para el área de ciencias sociales*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S. A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Mallas de aprendizaje en ciencias sociales para grado quinto. Documento para la implementación de los DBA*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Lineamientos para la Evaluación de Carácter Diagnóstico Formativa (ECDF)*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Miñana, C. & Rodríguez, J. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2016). *World Social Science Report*. París: Unesco.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2016). *Education in Colombia*. París: librería en línea de la OCDE.
- Palacios, N. (2018). El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (2), 80-106. DOI: <http://dx.doi.org/10.18175/VyS9.2.2018.06>
- Palacios, N. & Roca, E. (2017). El aprendizaje de las ciencias sociales desde el entorno: las percepciones de futuros maestros en el Geoforo Iberoamericano de Educación. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 22, 2-23. <http://revistes.ub.edu/index.php/b3w/article/view/26431>
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México: Miño y Dávila Editores.
- Pimienta, J. (2007). *Metodología constructivista. Guía para la planeación docente*. México: Pearson Educación.
- Pozo, I. & Gómez, M. (2000). *Aprender y enseñar ciencias. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Enfoques para la enseñanza de la ciencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Requejo-Fraile, M. (2019). Resiliencia en fases de posconflicto: una revisión teórica de sus métodos de implementación desde las aulas. *Educación y Humanismo*, 21 (37), 139-157. DOI: [10.17081/eduhum.21.37.3474](http://dx10.17081/eduhum.21.37.3474)
- Sánchez, M. (2018). La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (1), 4-27. DOI: <https://dx.doi.org/10.18175/VyS9.1.2018.02>
- Santisteban, A. (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2014). *Planes Integrales de Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.

- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Torres, A. (2000). *Las complejidades de lo social y sus desafíos a la investigación crítica*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Universidad de Antioquia. (2016). *Fundamentación teórica de los DBA en ciencias sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Wallerstein, I. (1998). *Abrir las ciencias sociales: informe de la Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Weber, M. (1977). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.