

Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia

Formalization of social science didactics in teacher training in Colombia

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

srodriguez@pedagogica.edu.co

Wilson Armando Acosta Jiménez

wacosta@pedagogica.edu.co

Jorge Enrique Aponte Otálvaro

japonte@pedagogica.edu.co

Universidad Pedagógica Nacional

Recibido en diciembre de 2021

Aceptado en enero de 2022

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24269

RESUMEN

En este artículo presentamos una aproximación a la trayectoria de la formalización de la didáctica de las ciencias sociales en Colombia en el ámbito de la formación docente. Se puede ubicar el inicio de este proceso con la conformación del área curricular de ciencias sociales en el ámbito escolar en los años treinta del siglo XX hasta las actuales dinámicas asociadas a los efectos de las políticas educativas promovidas en los últimos años. En primer lugar, abordamos los distintos momentos de transformación que se han operado en relación con este campo de saber con respecto al currículo, la formación de maestros y la política educativa. En segundo lugar, analizamos los enfoques teóricos y metodológicos de las ciencias sociales escolares y de la didáctica de las ciencias sociales que se derivan de las propuestas de investigación e innovación desarrolladas en Colombia desde los años noventa. En tercer lugar, exponemos nuestra experiencia como colectivo de trabajo en el marco de la licenciatura en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, y de manera particular como grupo de investigación que lidera el proceso de formación de estudiantes universitarios en la línea de proyecto pedagógico denominada *Formación política y memoria social*. Finalmente formulamos un conjunto de conclusiones orientadas a mostrar las rutas posibles de este campo en la actualidad en articulación con otros contextos nacionales.

Palabras clave: didáctica de las ciencias sociales, formación docente, enseñanza de las ciencias sociales, currículo.

ABSTRACT

In this article we present an approach to the trajectory of the formalization of social sciences didactics in Colombia in the field of teacher training. The beginning of this process can be traced back to the creation of the social sciences curricular area in schools in the 1930s, up to the current dynamics associated with the effects of educational policies promoted in recent years. First, we address the different moments of transformation that have taken place in relation to this field of knowledge with respect to the curriculum, teacher training and educational policy. Secondly, we analyze the theoretical and methodological approaches to school social sciences and social science didactics derived from the research and innovation proposals developed in the country since the 1990s. Thirdly, we present our experience as a work group within the framework of the degree in social sciences at the Universidad Pedagógica Nacional, and in particular as a research group that leads the training process of university students in the pedagogical project line called *Political training and social memory*. Finally, we formulate a set of conclusions oriented to show the possible routes of this field at present in articulation with other national contexts.

Keywords: social science didactics, teacher training, social science teaching, curriculum.

Referencia

Rodríguez, S., Acosta, W., Aponte, J. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 121-142.

TRANSFORMACIONES DE LAS CIENCIAS SOCIALES ESCOLARES FRENTE A LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y LA POLÍTICA EDUCATIVA

La didáctica de las ciencias sociales como campo de investigación, formación y enseñanza se ubica en el ámbito universitario colombiano desde los años ochenta del siglo XX en el marco de los programas de licenciatura que corresponden a carreras de pregrado que forman docentes para los distintos niveles educativos. Surgió primero como saber curricular escolar en los años treinta y, desde ese momento hasta la actualidad, se pueden identificar cuatro etapas en su trayectoria histórica, previas a su institucionalización en el escenario universitario. Una primera etapa ocurrió durante los gobiernos liberales entre 1930 y 1945, periodo en el cual se definió el área de ciencias sociales para la Escuela Normal Superior y para las escuelas normales regulares y rurales (Rodríguez Ávila, 2017).

Su incorporación en los planes de estudio tanto del nivel escolar como universitario estuvo orientada a articular el saber científico a las condiciones de los contextos de los estudiantes, con el propósito de construir condiciones que impulsaran transformaciones en las condiciones de vida de la población, en particular de las comunidades campesinas, a través de la incorporación de hábitos como la higiene, la salud, el trabajo y la adecuada utilización del tiempo libre.

Muchos de los programas de ciencias sociales estuvieron asociados a la promoción de la participación política y a la valoración de la vida en comunidad, en el marco del proyecto cultural que los gobiernos liberales promovieron en particular en los años treinta. Durante los años cuarenta la resistencia de este tipo de iniciativas se hizo visible en las escuelas por parte del clero y de los sectores conservadores, que consideraban la propuesta liberal como cercana a las ideas foráneas del comunismo, que decididamente combatieron durante los años cincuenta, después de los hechos ocurrido el 9 de abril de 1948 con el asesinato de Gaitán y con el recrudecimiento de la violencia bipartidista.

Las clases de historia y geografía volvieron a la ruta trazada por instituciones como la Academia Colombiana de Historia, entidad encargada de la revisión de los textos escolares y de la vigilancia del área durante toda la década. Los planes de estudio y la formación de profesores quedaron nuevamente articulados a los parámetros de la historia patria. Aunque durante este periodo se fueron institucionalizando las ciencias sociales como campos de investigación en el ámbito

universitario, con la fundación de nuevas carreras y facultades, esto no condujo a la delimitación de un campo específico de la didáctica que se ocupara de la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía.

Una segunda etapa se ubica con la creación en 1959 de la sección de estudios históricos en el Ministerio de Educación Nacional y con la expedición del Decreto 1710 de 1963 que definió el área de estudios sociales para la educación primaria conformada por historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo. Las actividades docentes en la educación básica primaria estaban a cargo de maestras y maestros normalistas que generalmente atendían todas las áreas del currículo y que se articulaban a otras estrategias que se afianzaron en el periodo como la escuela nueva que fundamentó la educación rural y el programa de escuelas radiofónicas para la comunidad campesina.

En el bachillerato o la educación secundaria este saber era impartido por profesionales de otros campos como el derecho, o se delegaba en historiadores aficionados o en los egresados del Instituto Superior de Historia de Colombia creado en 1963 y aprobado por el Ministerio de Educación Nacional en 1969. De manera paralela el Ministerio de Educación Nacional inició una revisión de los currículos escolares que condujo a la reforma educativa que se llevó a cabo entre 1974 y 1978 y que agrupó a un conjunto de materias entre las que se encontraban educación ética, moral y religiosa, comportamiento y salud, filosofía, Historia y Geografía en el área de estudios sociales o el área de sociales, sin que esto implicara la delimitación conceptual de una didáctica específica.

Los planes de estudio de las licenciaturas en ciencias sociales que se empezaron a ofrecer en los años setenta para formar docentes para la enseñanza secundaria, enfatizaban en los dos saberes básicos del área (historia y geografía) junto a asignaturas como antropología, sociología, economía, filosofía, psicología y pedagogía, pero no ofrecían asignaturas dedicadas a la didáctica de las ciencias sociales, de la historia o de la geografía. Desde ese momento la educación se convirtió en uno de los mecanismos para garantizar la expansión de la cultura occidental en el contexto de un mundo bipolar donde se puso el acento en la ampliación de la escolarización y en la formación técnica¹.

¹ Al analizar las transformaciones del área de ciencias sociales, encontramos que en los dos primeros momentos se mantuvo una delimitación entre las materias de historia y geografía a pesar de hacer parte de un área curricular común denominada ciencias sociales o estudios sociales. El segundo momento coincide con el modo de educación desarrollista que, según Silva (2017), “abarca los años

Una tercera etapa de transformaciones de las ciencias sociales escolares se puede ubicar entre 1984 y 1994. Durante estos diez años de reformas educativas se posicionó la propuesta de integración curricular entre historia y geografía como saberes fundamentales de las ciencias sociales escolares. Con la expedición del Decreto 1002 de 1984 el Ministerio de Educación Nacional definió las ciencias sociales como una de las siete materias obligatorias de la educación básica primaria y secundaria y de la educación media vocacional compuesta por historia, geografía y cívica.

Inicialmente la integración curricular se limitó a alternar contenidos entre historia y geografía en el marco de nuevos planes de estudio y de la renovación de los manuales escolares que fueron sometidos a un fuerte escrutinio debido a la permanencia de narrativas patrióticas, apologéticas y excluyentes, que persistían en el escenario escolar a pesar de que la nueva historia ya había hecho contribuciones importantes en la renovación del saber disciplinar en el ámbito universitario.

Posteriormente se fueron perfilando enfoques interdisciplinarios que definieron la tendencia curricular del área en los años noventa, pero que no configuraron en ese momento una didáctica específica. Esta generación de docentes presenció los debates acerca de los textos escolares con respecto a los cuales se discutió el peso de las narrativas patrióticas sobre los relatos alternativos de la historia y la necesidad de su transformación, y protagonizó el movimiento pedagógico, una experiencia organizativa en la que confluyeron sindicatos, colectivos de maestros, grupos de investigación y proyectos escolares de innovación pedagógica que le asignaron a los docentes la condición de trabajadores de la cultura.

La cuarta fase se inició con la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que definió nueve áreas obligatorias y fundamentales entre las cuales se contempló el área de “ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia” para los niveles de la educación básica y media. En este último nivel además se incluyeron las

de 1948 y 1976” y “se configura como un periodo en el que los estudios sociales se articulan de forma definitiva a los horizontes de las ciencias tanto en lo pedagógico como en lo específico de los temas y contenidos para la enseñanza y además se articula a los fines generales de la educación en la búsqueda del desarrollo del país” (p. 145). Este autor ubica la emergencia de este modo de educación en 1948, sin embargo, en el análisis que proponemos en este artículo, encontramos que los años cincuenta se constituyen en una década de transición hacia el modo desarrollista, que de todos modos conserva aspectos característicos de la tradición oligárquica heredada del siglo XIX, que se expresa en una narrativa patriótica que sobrevivió claramente hasta los años ochenta y de la cual, posiblemente, se encuentren algunos vestigios en la actualidad con la reactualización permanente de las identidades patrióticas.

asignaturas de ciencias económicas y políticas y filosofía. Este último momento, que se puede ubicar hasta la actualidad, definió los criterios desde los cuales se formularon los lineamientos curriculares del área de ciencias sociales para la educación básica y media que se encuentran vigentes, estableció las condiciones de la formación docente en el marco de los procesos de acreditación de calidad y evaluación permanente y complejizó el ejercicio profesional docente por la gran cantidad de demandas asociadas al área de ciencias sociales que, desde ese momento, también se encargó del gobierno escolar, de las cátedras transversales (afrocolombianidad, ambiental, educación sexual y más recientemente paz), de la educación ciudadana y hasta de la educación religiosa.

A partir de la expedición de la Ley General de Educación en 1994, el Ministerio de Educación Nacional publicó una serie de documentos denominados “lineamientos curriculares”, cada uno orientado a un área escolar o nivel educativo. Los últimos en publicarse fueron los lineamientos para el área de ciencias sociales en el año 2002, y se constituyen en una orientación que pretende dinamizar la labor pedagógica de los maestros, quienes, en conjunto con otros actores de la comunidad educativa, debían definir sus propios currículos. Sin embargo, lo que se ha encontrado es que desde los años noventa en las escuelas se asume con carácter de obligatoriedad las orientaciones del Ministerio, sumándose a ello otros documentos apropiados por los maestros como referentes curriculares del área entre los que se encuentran los estándares básicos de competencias (2004) y los derechos básicos de aprendizaje (2017). Este último documento no cuenta con aprobación oficial, pero se asume como orientación ministerial en la formulación de los planes de estudio del área. Además del carácter prescriptivo que se les asigna en las escuelas, en estos documentos se considera la labor docente como un oficio tutorial, de guía y orientación que reduce la actividad profesional de la enseñanza a una función operativa.

La gran cantidad de actividades que deben cumplir las y los docentes de ciencias sociales en el ámbito escolar y los problemas de delimitación temática del área, que se han circunscrito a la afirmación de la disciplina (Ley 1874 de 2017) o a la promoción de enfoques interdisciplinarios, definen muchas de las problemáticas que actualmente caracterizan este campo de saber. Por tal razón, lo que se aprecia en los años noventa es un proceso de configuración del campo de la didáctica de las ciencias sociales que se nutre de la producción académica de otras latitudes, en particular provenientes de España y Argentina, desde enfoques cognitivos, que fueron apropiados en las

políticas educativas y le asignaron a la didáctica una función metodológica que terminó respondiendo a las exigencias de la educación ciudadana, al uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación y a la evaluación por competencias desde una perspectiva instrumental (Rodríguez y Acosta, 2007).

Esta condición posicionó la didáctica como un campo instrumental y desestimó su carácter crítico y analítico de la enseñanza de las ciencias sociales, subordinado a las disciplinas, en particular a la historia y la geografía y en función de la calidad educativa y de la evaluación permanente, como objetivos centrales de la educación y como criterios de orientación de la política educativa.

LA DIFÍCIL CONFIGURACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LAS CONDICIONES DEL NEOLIBERALISMO

Con la expedición de la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994 aspectos como el currículo, los criterios de evaluación de los estudiantes y profesores, y los parámetros y mecanismos de evaluación y validación de los programas académicos de las licenciaturas fueron valorados desde los estándares de calidad definidos por el Sistema Nacional de Acreditación que define desde los años noventa lo que se debe ofrecer en el ámbito universitario como formación profesional para educadores y lo que se debe desarrollar como actividad pedagógica en las instituciones escolares.

En la misma Constitución Política de 1991 se incorporó la *calidad* como un objetivo que debe alcanzar la educación con la vigilancia del Estado (art. 67). Por tal razón las leyes estatutarias para todos los niveles y modalidades educativas, así como los planes de desarrollo nacional y sectorial propuestos desde la década del noventa por parte de los distintos gobiernos, centraron sus preocupaciones en alcanzar la calidad, mediante sistemas de evaluación basados en un proceso de mejoramiento continuo que orienta el currículo, la evaluación, la formación docente y el desempeño profesional de los profesores (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018).

En el ámbito escolar y universitario la medición de la calidad se impuso con impactos diferentes. En el primer caso progresivamente se fueron imponiendo evaluaciones estandarizadas en los distintos ciclos escolares cuyos resultados sirven para valorar los desempeños tanto de los estudiantes como de las instituciones educativas. En este proceso de imposición de la calidad como objetivo de la educación, el currículo quedó reducido a un dispositivo de prácticas y saberes que,

como lo afirma la misma Ley General de Educación, pone “en práctica las políticas educativas” (Ley 115 de 1994, art. 78). De este modo la definición de los planes de estudio en las instituciones escolares y la regulación del currículo, se definen en el marco de los requerimientos políticos, ligados con la calidad educativa que se orienta por la evaluación. Esto explica por qué, antes de expedir lineamientos curriculares, el MEN propuso orientaciones para la evaluación, porque los debates acerca de los contenidos, su potencialidad en la formación, su pertinencia para el contexto y las condiciones de las y los estudiantes escolares no son tan relevantes como la efectividad que se pueda lograr en las pruebas de evaluación por competencias y en las áreas prioritarias para la política, que desde los años noventa concentró sus esfuerzos en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales.

Para el caso de las ciencias sociales, la evaluación ha estado orientada por los parámetros definidos desde 2004 por los estándares básicos de competencias en el área y las competencias ciudadanas. A partir de este enfoque se han formulado los análisis comparativos con pruebas internacionales y se han aplicado las evaluaciones de carácter nacional después de cada ciclo escolar o al finalizar la educación media. Por tal razón, aunque en la actualidad exista un debate interesante sobre el sentido de los contenidos de las ciencias sociales escolares que no solamente incluye los intereses de la disciplina histórica por afianzarse en el escenario escolar, sino también las investigaciones e innovaciones acerca de la enseñanza del pasado reciente desde diversos enfoques, si este debate se mantiene sin un replanteamiento del currículo como ámbito de aplicación de la política, la didáctica de las ciencias sociales no podrá ser analizada en las condiciones efectivas de su desarrollo ni se podrán llevar a cabo propuestas alternativas que logren amplia legitimidad.

En el segundo caso, las licenciaturas se convirtieron en el laboratorio de los procesos de autoevaluación y acreditación. Fueron estos programas los que tuvieron que acogerse a la acreditación previa en 1998 después de que se dio a conocer un estudio que mostraba la proliferación de programas de licenciatura que no atendían las demandas de formación ni cumplían con estándares de calidad. En el curso de dos años todas las licenciaturas debían contar con acreditación previa o desaparecer de la oferta educativa. Así, la mayoría de estos programas se acogieron a criterios comunes en sus núcleos de formación y áreas de titulación.

Desde 2002 varias de las licenciaturas se sometieron a la acreditación voluntaria que operó hasta 2014, cuando en las *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-*

2018: *Todos por un nuevo país* y en particular en la Ley 1753 de 2015 se consideró obligatoria la acreditación para todos los programas de licenciatura. Esta norma tuvo implicaciones profundas en todo el país, no solamente en el número de programas sino en las dinámicas propias del ámbito universitario, que se enfrentaron a responder, en el lapso de dos años, a un requerimiento hasta ese momento voluntario.

Los efectos de esta política, improvisada y pensada en función de contextos nacionales con condiciones socioeconómicas muy diferentes a las colombianas, generó una disminución en el número de estos programas, afectó la autonomía universitaria que reorientó sus actividades en función de cumplir con este requerimiento e impactó la cobertura de la educación superior, sobre todo en regiones donde las desigualdades evidentes impiden alcanzar las exigencias de la acreditación. El mismo gobierno nacional reconoció esta situación con la expedición del Decreto 892 de 2017 en el cual se mostró que se afectaría la posibilidad de ingreso a la educación superior de 9.200 estudiantes pertenecientes a los municipios priorizados para la implementación de los Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) que se llevarían a cabo en el marco de los acuerdos de paz (Rodríguez, Díaz y Arias, 2021).

Actualmente de los 82 programas de licenciatura en ciencias sociales o en áreas afines que aparecen en el Sistema Nacional de Información para la Educación Superior en Colombia (SNIES) solo se encuentran activos 28, de los cuales 14 cuentan con acreditación de calidad, y los restantes tienen registro calificado expedido entre 2017 y 2021. Muchos de los programas que se encuentran inactivos están en las regiones y 35 de ellos corresponden a instituciones públicas que dejaron de ofertar los programas. Hace falta un análisis más detallado de las licenciaturas en ciencias sociales que no están activas, pero en el balance realizado entre 2016 y 2018 acerca del impacto que tuvo el carácter obligatorio de la acreditación de calidad en los programas dedicados a la formación de docentes se pudo constatar que muchos pregrados dejaron de ofertarse porque no pudieron cumplir con las exigencias de la acreditación, que no proyecta la calidad en función de lo que cada programa puede aportar a la formación a partir de su trayectoria académica, sino que focaliza su valoración en función de estándares ajenos a los contextos particulares (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018).

De este modo se posicionó con fuerza la noción de “brechas de calidad” que se aplicó a las licenciaturas que no alcanzaban una medición óptima y a todas las fases

de la formación y desempeño docente. En la actualidad las políticas orientadas a los profesores de la educación básica y media están centradas en cerrar las brechas de calidad de los programas y procesos de formación, sin que esto implique una reflexión sobre la misma noción. Visto así, se impuso una cultura de la evaluación en la cual la calidad educativa es un objetivo del mejoramiento continuo como una práctica constante que no se detiene porque la condición óptima de la calidad siempre está por alcanzarse.

El cierre de brechas además oculta las situaciones de desigualdad que enfrenta el sistema educativo en el marco del modelo económico que considera la pobreza como el resultado de la falta de emprendimiento individual y no de la carencia de condiciones para lograr el bienestar de la población. Son numerosos los trabajos de investigación que han mostrado que nociones como la inclusión y la equidad, inscritas en el discurso de las brechas en la calidad educativa, “rechazan la igualdad y promueven sociedades más desiguales, pero cuyas desigualdades son consideradas justas a través del mérito individual y no de la redistribución de la riqueza y los bienes sociales por parte del Estado” (Plá, 2018, p. 29).

Este proceso de evaluación no solamente incidió en los saberes escolares a partir de los desempeños de los estudiantes en las pruebas masivas por competencias, también afectó el ejercicio profesional docente como ha ocurrido en otros países de América Latina. De acuerdo con los estudios producidos por la UNESCO, la carrera docente en Colombia es similar a la de países como Brasil y Chile, donde se articula la antigüedad y la acumulación de certificaciones, características propias de las carreras docentes trazadas desde los años cincuenta, con mecanismos de evaluación para los profesores, que son comunes desde la primera década del siglo XXI. Este tipo de carrera docente se considera como “de transición debido a que algunas de sus características se modificaron parcialmente, de forma especial aquellas relativas a las consecuencias de la evaluación (separación del cargo), y coexisten con los modelos más tradicionales de ascenso en la carrera (credencialismo)” (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018, p. 49).

Además de estas transformaciones, la expedición del Decreto 1278 de 2002 que reglamenta el escalafón docente del magisterio colombiano, contempló la incorporación a la carrera docente de profesionales de áreas distintas a la educación, quienes solamente deben anexar a los requisitos de ingreso un certificado de formación pedagógica que pueden realizar en el primer año de su desempeño

docente. Esto tiene implicaciones en la valoración social que se hace de las licenciaturas que forman para el ejercicio profesional de la enseñanza, porque, si se puede ejercer la docencia sin acreditar una formación específica, no se requiere la oferta educativa de las licenciaturas, que además pueden desaparecer en el amplio conjunto de exigencias requeridas para la renovación de registros calificados² y de certificados de acreditación de calidad³.

RASGOS DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y APORTES A LA FORMALIZACIÓN DE UNA DIDÁCTICA ESPECÍFICA

En este apartado presentamos un panorama de las ciencias sociales escolares en Colombia, desde algunas investigaciones acerca de la enseñanza de estas disciplinas, y, a partir de la producción académica que se inscribe en este campo de saber, algunos aportes que han venido configurando la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía.

¿CÓMO SE ENSEÑAN LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA?

Inicialmente evidenciamos que las instituciones escolares elaboran sus propios Proyectos Educativos Institucionales de acuerdo con sus necesidades y apuestas formativas, sin embargo, la autonomía está supeditada a los criterios de evaluación definidos en las pruebas masivas y estandarizadas. Además, en cada institución educativa se apropian los lineamientos curriculares y las normativas gubernamentales que definen y orientan el currículo de las disciplinas escolares. Por lo cual, existen diferencias entre la propuestas y prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en los niveles de educación básica primaria, secundaria y media vocacional. Las condiciones institucionales expuestas explican las características del área que se encuentran en algunas de las investigaciones que dan cuenta de las prácticas y discursos de estas disciplinas.

Encontramos que, para el nivel de educación básica primaria, que comprende desde preescolar hasta el quinto grado, se desarrollan propuestas para niños y niñas

² El registro calificado avala a las universidades para ofrecer sus programas académicos. Desde 2019 existen nuevas disposiciones que violan la autonomía universitaria y se encuentran en el Decreto 1330 de 2019 y de manera particular en la Resolución 021795 de 2020 que se expidió en el año de confinamiento provocado por la pandemia del Covid-19.

³ La Acreditación es un certificado de calidad que los programas obtienen de manera voluntaria. En 2020 se expidió el Acuerdo 02 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) con el cual se actualizó el modelo de acreditación en alta calidad que incorporó modificaciones que hacen cada vez más difícil que los programas obtengan este reconocimiento.

entre los 5 y 12 años. En este nivel las ciencias sociales se fundamentan en los lineamientos curriculares, los textos escolares, las competencias básicas del área y las propuestas de innovación de los docentes. A su vez, la mayoría de los profesores son normalistas y los demás son licenciados en ciencias sociales, educación infantil, educación primaria y psicopedagogía.

El análisis de las experiencias escolares en la básica primaria problematiza la falta de efectividad del área en el desarrollo de habilidades de pensamiento social y la incidencia que tienen los libros de textos en un diseño curricular ajeno a la producción de saber de los maestros, con contenidos que promueven ideas estereotipadas del conflicto social en el país (Pérez, 2021).

En cuanto a la educación básica secundaria que comprende los grados de 6º a 9º, los estudiantes se ubican en edades entre los 12 y 16 años. Los profesores en su mayoría son licenciados en ciencias sociales, aunque se encuentran profesionales en otros campos. En general los resultados de las investigaciones consultadas muestran que se mantienen las clases de historia, geografía y democracia en horarios y estructuras temáticas diferentes, aunque aparezcan como un área unificada. En el caso de la historia predomina en sus contenidos una ordenación cronológica y eurocéntrica (Ruiz, 2018) y en la geografía una estructura temática organizada por criterios descriptivos del espacio (Pérez, 2021).

En los estudios consultados se atribuye esta situación a la falta de comprensión del concepto de integración curricular en el ejercicio docente (Pérez, 2021), no obstante, un examen más detallado de la situación escolar muestra que prevalece la tradición sociohistórica de estas disciplinas escolares sobre el interés de lograr currículos integrados y que, en algunos casos, los proyectos pedagógicos de quienes formulan propuestas de innovación pedagógica de carácter interdisciplinar no se incorporan en estos análisis (Acosta et al., 2019).

En este marco de experiencias en enseñanza de las ciencias sociales también ubicamos otros referentes conceptuales y metodológicos que logran articulaciones entre las disciplinas sociales y los saberes escolares. Esto se evidencia en la sistematización de experiencias y dinámicas de formación que en el caso de Bogotá se recogen en el libro *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*, en el cual se presentan las apuestas conceptuales y metodológicas de docentes que en Colombia registran y reflexionan sus experiencias a partir de enfoques pedagógicos, políticos y culturales que se reconocen en la necesidad de transformar y mejorar las prácticas de

enseñanza, a partir, del trabajo colectivo y colaborativo, de abordar las problemáticas sociales pertinentes a sus contextos, de la relación entre las disciplinas y saberes escolares, de la preocupación por la formación política de los sujetos escolares y de la socialización e intercambio de los saberes pedagógicos (Cortés et al., 2018).

¿QUÉ REFLEXIONES SE HAN IDENTIFICADO EN LA CONFIGURACIÓN DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN COLOMBIA?

Después de este balance acerca de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, a continuación, mostramos tres ejes de formación e investigación en los programas de pregrado de las licenciaturas en ciencias sociales que constituyen algunos de los referentes conceptuales y metodológicos de las didácticas de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Colombia⁴:

El primer eje corresponde a los estudios históricos de las ciencias sociales escolares en relación con la preocupación por comprender las implicaciones de las políticas educativas en la enseñanza (Acevedo y Samacá, 2012); las características sociológicas, culturales y políticas de las disciplinas sociales escolares (Álvarez, 2013; Arias, 2015; Silva, 2020; Taborda, 2015); los usos públicos del pasado (Herrera et al., 2003; Rodríguez, 2017); y la irrupción en la enseñanza de conflictos sociales y apuestas críticas (Arias, 2018; García, 2018; Rodríguez y Sánchez, 2009). En este eje las investigaciones problematizan los criterios para la selección de los contenidos, los fines formativos que se han perseguido al interior de la escuela y los procesos de legitimación que se les han atribuido a las ciencias sociales.

El segundo eje se refiere a la formación de docentes en ciencias sociales donde se destacan las propuestas de los programas de pregrado de las licenciaturas en ciencias sociales (Jiménez, 2014); las particularidades y la incidencia de las políticas públicas en la formación de educadores (Arias, Díaz, Garzón, León, Rodríguez y Valbuena, 2018; Jiménez, 2019); y los análisis sobre las prácticas pedagógicas en la formación inicial de docentes (Acosta, Aponte y Ospina, 2020; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014; Rodríguez, 2012). En este eje se identifican las implicaciones, las tensiones y los debates pedagógicos que se han posicionado en el contexto colombiano.

⁴ En el país se registran varios estados del arte en didácticas de las ciencias sociales, la historia y la geografía que han contribuido a identificar las dimensiones conceptuales y metodológicas del campo: Aguilar, Balvín, y Múnera, 2018; Aguilera, 2017; Aguilera y González, 2009; González y Valencia, 2013; Rodríguez, 2014; Rodríguez y Acosta, 2007.

El tercer eje se concentra en los análisis de las prácticas y propuestas en enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales a través de la sistematización de experiencias y proyectos pedagógicos que se articulan con el diseño de recursos didácticos (Arias, 2016; Castellanos, 2020; Cortés et al., 2018; Gómez, 2018; Londoño et al., 2019; Londoño et al., 2015; Rodríguez, 2004). También hacen parte de este eje los trabajos que abordan la incursión de dispositivos didácticos y medios de comunicación en la enseñanza (Acosta, 2019; Ibagón, 2018; Londoño et al., 2019); y las reflexiones sobre los aprendizajes y los conocimientos espaciales y temporales de los estudiantes escolares (Díaz y Garzón, 2019; Ibagón y Miralles, 2019; Pérez, 2021). En estos estudios se identificó la tensión entre las prácticas de enseñanza, las políticas educativas y el desarrollo de las didácticas específicas.

Como se aprecia en este apartado, aunque existe una reflexión acerca de la didáctica de las ciencias sociales, el ejercicio docente difícilmente parte de estas investigaciones para llevar a cabo sus prácticas de aula, porque existe una naturalización sociohistórica de los saberes escolares que mantienen la tradicional división entre historia y geografía, que limita el cambio y la apertura a otras maneras de pensar la enseñanza. Sin embargo, algunos grupos de trabajo han hecho esfuerzos por contribuir a la transformación de la enseñanza del área desde la formación docente, la formulación de propuestas con enfoques críticos sobre el área y la articulación a las problemáticas que enfrenta el país en el presente.

CONTRIBUCIONES AL CAMPO DE LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES A PARTIR DE LA FORMACIÓN DE MAESTROS

En la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional se conformó desde el año 2004 la línea de énfasis denominada *Formación Política y Memoria Social*⁵. El colectivo de trabajo de estudiantes y profesores que integramos esta experiencia buscamos reflexionar y analizar la práctica de la enseñanza de las ciencias sociales a partir de los fines formativos que involucren el contexto, la historia personal y la subjetividad y que indaguen por contenidos controversiales que cuestionen el currículo habitual en la escuela. Así mismo, durante nuestra trayectoria,

⁵ En el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales existen cinco líneas de investigación y proyecto pedagógico, en las cuales los y las estudiantes se inscriben en una de ellas en séptimo semestre (el programa tiene una duración de diez semestres). Las líneas de investigación y proyecto pedagógico son: educación geográfica; investigación y enseñanza de la historia; educación, interculturalidad y territorio y educación; formación política y memoria social y geografías críticas.

hemos promovido la formulación de propuestas pedagógicas y didácticas que privilegian problemáticas de la memoria, la historia reciente y la historia del tiempo presente.

A partir de ello, se ha logrado el desarrollo de 230 trabajos de grado, en los cuales los estudiantes han desarrollado temáticas como las relaciones entre memoria y conflicto armado; debates sobre conmemoraciones, lugares de memoria y marcas territoriales; análisis sobre movimientos y organizaciones sociales y la configuración de procesos de identidad y subjetividad política en procesos educativos. La experiencia formativa de los estudiantes en la línea ocurre en un periodo de dos años, en los cuales formulan un problema social que profundice en las temáticas propias de la línea, el diseño y desarrollo de una propuesta pedagógica relacionada con el problema social y la sistematización de su experiencia en la práctica educativa.

El equipo de investigación de la línea ha realizado procesos de sistematización de los trabajos llevados a cabo por los estudiantes (Rodríguez, 2012; Aponte, Mendoza y Rodríguez, 2014; Aponte, Ospina y Acosta, 2020), en los cuales se establecieron las contribuciones a la línea en sus 17 años de existencia. A partir de estos balances, consideramos que, en los debates recientes sobre las ciencias sociales escolares, la línea contribuye a la configuración de la didáctica de las ciencias sociales desde la discusión acerca de los contenidos, propósitos y metodologías de las ciencias sociales escolares.

En cuanto a la fundamentación de contenidos, el proceso formativo propuesto en la línea parte de la formulación de un problema social que requiere de los estudiantes un proceso investigativo de la realidad social, que conlleva a la apropiación de referentes conceptuales desde las ciencias sociales que le permitan interrogarse acerca de las potencialidades de su interés temático en la enseñanza escolar.

De este modo se busca superar la idea de que la didáctica es un proceso de adaptación de contenidos y no un ejercicio analítico que permite problematizar el sentido de la enseñanza. Las y los estudiantes de licenciatura toman distancia de los currículos recurrentes en las escuelas del país, propiciando análisis y reflexiones de los hechos sociales que les posibiliten construir principios explicativos que desnaturalicen y cuestionen las interpretaciones de los contextos actuales o del tiempo presente. Este ejercicio lo realizan a partir de una amplia indagación bibliográfica y de la exploración de fuentes que provienen de la experiencia social,

política y cultural de diversos actores que han sido excluidos del relato dominante. Esto ha permitido no solo debatir con la concepción de escuela en general y la construcción de contenidos de las ciencias sociales escolares, sino que también ha contribuido a “[...] posicionar la voz de los sectores subalternos, caracterizar los conflictos sociales y, a su vez, facilitar el diálogo polifónico de las experiencias vitales de los estudiantes y docentes en formación en el aula de clase” (Aponte, Ospina, y Acosta, 2020, p. 256).

En relación con las metodologías, consideramos pertinente desnaturalizar las prácticas de enseñanza para lograr una mayor relación entre la vida cotidiana, las experiencias subjetivas y los sentidos sobre el pasado y el presente, con las ciencias sociales escolares que se enseñan. En el marco de estas formulaciones se han desarrollado múltiples propuestas pedagógicas que han enriquecido la experiencia de la enseñanza de la historia reciente y de la historia del tiempo presente, los problemas sociales de relevancia ética que permiten la construcción de acciones y toma de posturas políticas, el restablecimiento de la importancia de la transmisión intergeneracional de la experiencia social y la participación en el análisis histórico y social de diferentes actores sociales y políticos. (Rodríguez, 2012).

En esta perspectiva, se ha logrado el diseño de recursos, medios y materiales didácticos que articulan las elaboraciones conceptuales de las problemáticas sociales trabajadas por los maestros en formación con expresiones culturales como el cine, la literatura, la pintura, la música y la fotografía. Los proyectos pedagógicos y recursos didácticos han sido fundamentados desde enfoques como las pedagogías críticas, la educación popular, el aprendizaje basado en problemas y las didácticas críticas (Aponte, Ospina y Acosta, 2020).

En lo que concierne a los propósitos de la formación docente, tomamos distancia de las formulaciones de las reformas educativas y consideramos que incidimos en dos niveles. Por una parte, en el sentido de la formación de maestros y maestras de ciencias sociales con una apuesta ética y política en su labor docente, lo cual significa que el proceso de formación se orienta a destituir el rol atribuido a los maestros y potenciar la toma de postura por parte de los licenciados en formación, desnaturalizar los supuestos de la labor docente y abordar las acciones colectivas excluidas de la memoria oficial (Mendoza y Rodríguez, 2007).

De otro lado, un segundo nivel en los objetivos de formación en la línea de la que hacemos parte ha estado orientado por un análisis crítico de los horizontes de sentido

de las ciencias sociales escolares, lo que ha permitido que los estudiantes problematicen los propósitos que se han otorgado al área en la escuela, como por ejemplo la educación ciudadana. Los estudiantes de la línea han formulado otros objetivos para las ciencias sociales escolares entre ellos la ampliación de los marcos de interpretación de las realidades sociales y la construcción de propuestas de alternativas de cambio en las comunidades en las que trabajan, el fortalecimiento de la identidad y el arraigo territorial, la sensibilización de los estudiantes escolares sobre los otros que han sufrido la guerra o las injusticias producidas por el establecimiento e inclusive cuestionar el orden social capitalista (Aponte, Ospina, y Acosta, 2020).

CONCLUSIÓN

En este artículo quisimos plantear una arista del análisis acerca del itinerario de las ciencias sociales como ámbito de formación de docentes, como saber escolar y como campo de investigación e innovación, que en su confluencia constituyen lo que podríamos llamar la didáctica de las ciencias sociales. Sabemos que nuestra lectura de lo que ha ocurrido con el área no excluye otras aproximaciones que puedan mostrar aspectos que no hemos contemplado o problematizaciones que aún no abordamos como colectivo de trabajo, pero en la ruta de nuestras preocupaciones quedan trazados tres tipos de tensiones que definen los debates actuales y que posiblemente conciten algún acuerdo entre quienes trabajamos en el área de ciencias sociales en el país y en otros contextos.

La primera tensión la identificamos entre la afirmación curricular de las disciplinas, en particular la historia y los enfoques interdisciplinarios. Desde los años ochenta la Academia Colombiana de Historia promovió la idea de que en Colombia no se enseña historia en la escuela, porque las reformas educativas promovían la integración curricular entre historia y geografía. Posteriormente en los años noventa el área se denominó “Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”, lo que mantuvo la interpretación de la ausencia de la enseñanza de la historia, no solamente promovida por la Academia Colombiana de Historia sino por un sector de historiadores profesionales que consideraban que las ciencias sociales escolares subordinan la enseñanza de la historia. Desde nuestra experiencia evidenciamos que este debate evade las reflexiones del orden pedagógico y didáctico del área y desconoce la experiencia de maestros y maestras en el país y sus prácticas de enseñanza en historia y ciencias sociales. Discutimos si lo que se requiere es un

cambio de denominación del área o problematizar la enseñanza de las ciencias sociales, que permita llevar a la práctica propuestas dialógicas e interdisciplinarias que se interroguen por la tradición socio-histórica del área escolar. A su vez, este debate curricular implica comprender las articulaciones y diferencias entre las disciplinas sociales (entre ellas la historia y la geografía) y las disciplinas escolares.

La segunda tensión la ubicamos entre las dinámicas académicas escolares y universitarias del área y las exigencias en las evaluaciones masivas. En Colombia, si bien no existe un currículo prescriptivo, es posible constatar como desde los años noventa la evaluación masiva y estandarizada se impuso como un mandato curricular, que ha pretendido que se oriente el currículo basado en resultados de aprendizaje y la adquisición de competencias. Esta idea parte de la consideración de que en la escuela se deben resolver las problemáticas de desigualdad, injusticia social y ausencia de democracia entre otras, que vive el país con la inclusión en el currículo de estas temáticas. Por ello, es necesario que se discutan los alcances de la enseñanza de las ciencias sociales y de las evaluaciones en el ámbito escolar, pues no se debe seguir haciendo responsable de la crisis del país a la escuela y asumir como único referente de lo que acontece en el área a los resultados de las evaluaciones.

La tercera tensión corresponde a los desafíos de las propuestas de formación docente frente a las exigencias normativas a las que se enfrentan las licenciaturas y los programas de formación continuada de maestros. Al respecto, un debate que ha perdurado en los últimos años en Colombia tiene que ver con calificar de deficiente la formación inicial de licenciados, pues se considera que explica la baja “calidad” de la educación del país (Jaramillo, Maldonado, Perry, Rodríguez y Saavedra, 2014). Esta idea ha orientado la política pública de educación de maestros en el país en los últimos años, desconociendo las condiciones de la formación en pregrado y posgrado, así como factores sociales, económicos y de infraestructura de las universidades que profundizan la desigualdad.

Finalmente, en el marco de estas tres tensiones, consideramos que la formación política es un componente fundamental en la educación de licenciados en ciencias sociales, aspecto que trasciende los indicadores de calidad, las evaluaciones masivas por competencias o la evaluación por medio de resultados de aprendizaje. En tal sentido, nuestra experiencia pedagógica con licenciados ha contribuido a pensar algunos ejes de trabajo en miras de la formalización y fortalecimiento del campo de la

didáctica de las ciencias sociales en el país. Entre estos ejes, sugerimos: continuar con la desnaturalización de la tradición socio histórica del área de ciencias sociales que implique pensar otras formas de abordar el conocimiento de lo social más allá de los temas prestablecidos en la escuela y su división por disciplinas; la discusión sobre los propósitos del área; el desarrollo de propuestas metodológicas que trasciendan las formas tradicionales de las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales; el fortalecimiento y apoyo de los procesos de sistematización de las experiencias de los maestros en ejercicio y la creación de redes de trabajo que permitan ejercicios críticos y colectivos de intercambio sobre el área.

REFERENCIAS

- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221-244.
- Acosta, W. (2019). ¡Películas de narcos en las aulas! Prácticas alternativas de enseñanza de la historia en Bogotá. *Historia y Espacio*, 15(53), 221-248.
- Acosta, W., Aldana, A., Aponte, J., Ospina, B y Rodríguez, S. (2019). *Documento de sistematización de las mesas de trabajo de la Comisión Asesora del MEN sobre la Enseñanza de la Historia de Colombia con recomendaciones para actualizar los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales. Informe final*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Aguilar, J.C., Balvín, N. y Múnera, J. (2018). *La enseñanza de la geografía: un estado del arte, que genera inquietudes y reflexiones didácticas*. [Trabajo de grado, Universidad de Antioquía].
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: Contrasentidos y posibilidades. *Folios*, 46, 15-27.
- Aguilera, A., y González, M. (2009). *Didáctica de las ciencias sociales para la educación infantil*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, A. (2013). *Las ciencias sociales en Colombia: Genealogías pedagógicas*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Aponte, J., Ospina, B. y Acosta, W. (2020). Apuestas polifónicas desde la formación política y la memoria social: Debates, aportes y rutas para pensar la enseñanza del pasado reciente en tiempos de posacuerdo. En G.A. Machuca Téllez (Ed.),

- Apuestas y experiencias investigativas para la construcción de paz desde la educación* (1ra. ed., pp. 243-278). Fondo Editorial Corporación Unificada Nacional de Educación Superior - CUN.
- Aponte, J., Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2014). Movimientos, Organizaciones Sociales y Acciones Colectivas en la Formación de Profesores. *Nómadas*, 41, 167-183.
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 253-278.
- Arias, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia. La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, É. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional / Colciencias.
- Arias, L. (2015). Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 42, 31-41.
- Castellanos, L. (2020). Los problemas ambientales en la enseñanza de la geografía. Experiencias de aula en la formación docente. *Anekumene*, 20, 33-48.
- Cortés, A., González, M., Barrantes, R. y Ortiz, M.C. (Eds.) (2018). *Rutas pedagógicas en la enseñanza de la historia*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, OEI / Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Díaz Benjumea, H.D. y Garzón Tejada, J.F. (2019). Ciudad y lugar como categorías vividas en el aula. *Anekumene*, 17, 9-18.
- García Cruz, D.A. (2018). *Una geografía crítica para la geografía escolar. Estudio de procesos territoriales con estudiantes del Centro de Interés "Nuestro Territorio" en los Cerros Orientales de Usaquéen*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].
- Gómez Sepúlveda, D.M. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria*, 17, 51-89.
- González Valencia, G. y Valencia Calvo, C. (2013). La didáctica de las ciencias sociales en Colombia: Planteamientos teóricos y estado de la cuestión de la investigación. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un*

- proyecto de futuro*. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales (vol. 1, pp. 597-605). Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions / Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Herrera, M., Pinilla, A. y Suaza, L. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ibagón, N. (2018). Videojuegos y enseñanza-aprendizaje de la historia. Análisis desde la producción investigativa. *Revista Educación y Ciudad*, 35, 125-136. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1968>
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2019). Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*, 15(53), 9-18.
- Jaramillo, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C. y Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente: cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Fundación Compartir.
- Jiménez Becerra, A. (2019). Políticas de formación docente en Colombia, 1976-2018. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 75-117.
- Jiménez Fonseca, C. A. (2014). *La formación docente en ciencias sociales en Bogotá: Tensiones entre la regulación gubernamental y su aplicación pedagógica (1998-2008)*. [Tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Licenciatura en Ciencias Sociales, L. (2021). *Lineamientos de Práctica Educativa de la Licenciatura en Ciencias Sociales*. Bogotá. Impreso.
- Londoño Cancelado, A.M., Acuña Beltrán, L.F., Cardozo Espitia, L.S. y Bejarano Bejarano, O.L. (Eds.). (2019). *Sistematización de experiencias pedagógicas que transforman la escuela. Una apuesta por el reconocimiento docente: Vol. I*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Londoño, R., Aguirre, M. y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar bogotano*. Secretaría de Educación del Distrito - Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Melo, W. y Valderrama, C. (2013). *Territorio y memoria, proyecto Comunidad de Paz y resistencia civil campesina: propuesta para la enseñanza desde la historia reciente*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

- Mendoza, C. y Rodríguez, S. (2007). Subjetividad, formación política y construcción de memorias. *Pedagogía y Saberes*, 27, 77-85.
- Pérez, M.E. (2021). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela primaria. *Revista de Investigaciones Universidad del Quindío*, 33(2), 20-31.
- Plá, S. (2018). *Calidad educativa. Historia de una política para la desigualdad*. México. IISUE-UNAM.
- Rodríguez, J. (Ed.) (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.
- Rodríguez, S. (2012). Formación de maestros para el presente: Memoria y enseñanza de la historia reciente. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 165-188.
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá y J. Pagès (Eds.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (1ra. ed. pp. 109-154). Bonilla Artigas Editores y Universidad Pedagógica Nacional de México
- Rodríguez, S. (2017). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado en Colombia, 1930-1960*. Editorial Universidad del Rosario / Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, S. y Acosta, W. (2007). La emergencia de la didáctica de las ciencias sociales: ¿campo en consolidación o en disgregación? *Folios*, 25, 37-52.
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia. Trabajar la memoria en un país en guerra. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 7, 15-66.
- Rodríguez, S., Díaz, O. y Arias, D. (2021). Los efectos de las políticas de calidad en las licenciaturas en Colombia: balance y alternativas. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 35-60.
- Ruiz, O. (2018). *Configuración de las ciencias sociales escolares en Colombia. Entre la autonomía y el control* [Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia].
- Silva, O. (2017). *Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber-poder en Colombia 1976-1994*. [Tesis doctoral, Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Silva, O. (2020). *Consolidación de una disciplina escolar en Colombia: El área de ciencias sociales*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

- Taborda, M. (2015). *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Villota, O. (2016). Los problemas que enfrenta la formación de educadores en los programas de licenciatura en Colombia: Un estado del arte. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 19(19), 141-166.

Legislación

- Decreto 1710/1963, de 31 de agosto, por el cual se adopta el Plan de Estudios de la Educación Primaria Colombiana y se dictan otras disposiciones.*
<https://bit.ly/3EFw17T>
- Decreto 1002/1984, de 24 de abril, por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana.* <https://bit.ly/3eBLFqa>
- Decreto 1167/1989, de 6 de junio, por el cual se modifica el artículo 5° del Decreto 1002 de 1984.* <https://bit.ly/3JoYkLt>
- Ley 30/1992, de 28 de diciembre, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior.* <https://bit.ly/3JsjlIPR>
- Ley 115/1994, 8 de febrero, por la cual se expide la ley general de educación.*
<https://bit.ly/3sl65Gh>
- Ley 1874/2017, de 27 de diciembre, por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones.*
<https://bit.ly/3EE2FGM>