



Los Derechos Básicos de Aprendizaje y la cultura escolar en Medellín-Colombia

Jorge Isaac Ramírez Acosta

Universidad de Antioquia

jisaac.ramirez@udea.edu.co

Área temática: Reforma curricular en el marco de las políticas globales.

Resumen

En este trabajo se presenta el análisis de la relación entre los Derechos Básicos de Aprendizaje –DBA– de Ciencias Sociales en Colombia y la cultura escolar de los docentes del área. Esta investigación cualitativa recoge las voces de los docentes en ejercicio de Ciencias Sociales de siete establecimientos educativos –EE– públicos de la ciudad de Medellín. Este estudio está dividido en cuatro apartados: conceptualización de las políticas de desarrollo del currículo y de los DBA, metodología, análisis de la relación entre sobre los DBA y la cultura escolar, y las reflexiones de cierre. Los resultados del estudio permitieron comprender elementos de la cultura escolar que comprometen la puesta en marcha de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales y que exalta el papel de los docentes como productores del currículo, en tanto la lectura que hacen de las dinámicas de los establecimientos educativos fundamentan sus decisiones curriculares.

Palabras clave: derechos básicos de aprendizaje, ciencias sociales escolares, cultura escolar, políticas de desarrollo del currículo.

Justificación

Las investigaciones realizadas en Colombia sobre el diseño curricular en las ciencias sociales escolares han tenido tres focos: 1) el análisis del contenido y estructura de los documentos de referencia (los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales –LC– (MEN, 2002), los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias –EBC– (MEN, 2004) y los Derechos Básicos de Aprendizaje –DBA– de Ciencias Sociales (MEN, 2016) (Hernández, 2017 Sánchez Vásquez, 2012; Arias Gómez, 2015), 2); las concepciones que en ellos existen sobre diversos temas (Díaz, 2020; Quiroz y Bolívar, 2019), 3); y en los cambios curriculares dados a lo largo de la historia,



desde la colonia hasta la Constitución Política de 1991 (Taborda Caro, 2015; Silva Briceño, 2017, 2011; Álvarez Gallego, 2008.).

Investigaciones en las que no se detalla la apropiación de las políticas de desarrollo del currículo por parte de los docentes en su ejercicio pedagógico, es así que falta en el país desarrollar trabajos académicos que indaguen por la relación de las políticas de desarrollo del currículo respecto a la cultura escolar de los establecimientos educativos. Por ello, la pregunta que orientó la investigación fue ¿a qué dinámicas de la cultura escolar se enfrentan las políticas de desarrollo del currículo a su llegada a los establecimientos educativos públicos?.

Saber lo que pasa en los EE de la ciudad de Medellín cuando el Ministerio de Educación Nacional promulgó los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales, permitió durante el desarrollo de la investigación identificar elementos que obstaculizan la implementación de las políticas de desarrollo del currículo con el propósito de ajustar los planes de apropiación que implementan las autoridades para mejorar la calidad de la educación en la ciudad.

Enfoque conceptual

Políticas de desarrollo del currículo

De acuerdo con Ramirez (2023), las políticas de desarrollo del currículo –PDC– son un conjunto de directrices que establecen los conocimientos, saberes, habilidades, competencias, destrezas, actitudes, prácticas y valores que los estudiantes deben adquirir para formarse como ciudadanos críticos, solidarios, creativos, responsables y felices. Estas políticas no son estáticas, sino que se transforman a lo largo del tiempo debido a cambios en los actores, procesos y contextos educativos.

Las PDC se caracterizan por lo siguiente:

- **Marco normativo:** Se expresan a través de normas como constituciones políticas, leyes, resoluciones, decretos y convenios internacionales.
- **Instrumentos específicos:** en el contexto colombiano se concretan en instrumentos como lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje.
- **Orientación pedagógica:** buscan guiar los procesos de transformación curricular en los EE, ofreciendo orientaciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje, respondiendo a preguntas como qué, cómo, cuándo, por qué y dónde enseñar.

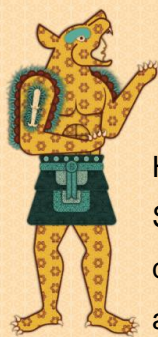


- **Naturaleza prescriptiva y restrictiva:** A menudo, son consideradas prescriptivas y restrictivas, limitando la autonomía de docentes e instituciones para adaptar el currículo a las necesidades y características de los estudiantes y sus contextos.
- **Influencia Neoliberal:** reciben el impacto de organismos multilaterales de desarrollo que condicionan la ayuda a los países receptores, bajo una lógica neoliberal que ha reconfigurado los sistemas educativos en América Latina, priorizando el factor económico sobre el cultural.
- **Homogeneización:** Conducen a la homogeneización de las propuestas curriculares y las prácticas educativas, lo que puede llevar al desconocimiento de las realidades territoriales y al silenciamiento de saberes y prácticas culturalmente diversas, favoreciendo aquellos considerados básicos o prioritarios en el marco de la globalización y el neoliberalismo.
- **Concepción de calidad educativa:** encierran una idea de calidad educativa asociada a la obtención de altos resultados en pruebas estandarizadas (Ramírez, 2023).

Derechos Básicos de Aprendizaje

En el contexto colombiano, los Derechos Básicos de Aprendizaje –DBA– de Ciencias Sociales, creados en 2017, son un ejemplo de una PDC. De acuerdo con Pulgarín Silva, et al. (2019), se “desarrollaron bajo una estrategia de construcción y discusión pública con profesores de educación básica, media, superior y pares académicos internacionales” (p. 15), ello con la finalidad de que la propuesta tuviera legitimidad entre los actores del sector educativo, al involucrarlos en el proceso de construcción, validación y socialización. Los DBA aparecen como una PDC que busca mejorar los aprendizajes estructurantes de los estudiantes colombianos de tal forma que puedan obtener mayores y mejores resultados de aprendizajes y por tanto una mejor inserción en el sistema económico y productivo local, regional, nacional o internacional. Según lo explican Pulgarín Silva, et al. (2019):

los DBA en Ciencias Sociales aparecen como un documento de referencia curricular que ofrece orientaciones claras y sencillas, tanto para los docentes con formación en la disciplina, como para los que no, sobre los aprendizajes que deben alcanzar los estudiantes en determinado grado de escolaridad. Así, los DBA se diferencian de los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en ciencias, por su nivel de concreción y la ejemplificación que tienen sobre la forma como se pueden trabajar con los estudiantes conceptos y problemas clave que, por ejemplo, son objeto de estudio de la geografía, y cómo



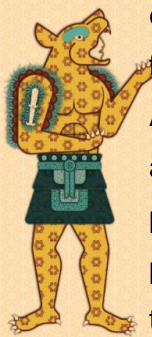
a medida que el estudiante pasa de un nivel a otro el maestro, puede complejizar los ejercicios para que los estudiantes amplíen la comprensión que tienen del mundo (p. 19).

Hasta su aparición no existía en el país un documento de referencia curricular para las Ciencias Sociales Escolares con el nivel de concreción de los DBA. Además, en ellos se privilegió el uso de un lenguaje que permitiera a docentes, directivos docentes, padres y madres de familia, acudientes, cuidadores, acompañantes y sociedad en general, comprender su contenido sin la necesidad de ser expertos; claro está con las limitaciones que supone cada caso. No obstante, los DBA tienen la intención de brindar luces a los docentes que enseñan Ciencias Sociales y que no es su área de formación académica por lo que tienen dificultades en la construcción consciente de los procesos de enseñanza en el área.

Del grado primero a once los DBA de Ciencias Sociales tienen la siguiente estructura: un enunciado, las evidencias de aprendizaje (entre 3 y 4) y en algunos casos un ejemplo. Se desarrollaron a partir de cuatro categorías, cuya denominación pone el énfasis en la apropiación que hace el estudiante de la realidad; así en el documento de fundamentación de los DBA las categorías fueron denominadas como: *espacialidad, temporalidad, culturalidad e institucionalidad y derechos humanos*. Además, los DBA de primero a noveno son ocho y en los grados de la media se reducen a cinco, ya que el tiempo destinado al área es menor en este nivel educativo. Los DBA son una guía que los EE en proceso de mejoramiento de sus actividades académicas y pedagógicas pueden utilizar para desarrollar sus ejes misionales hasta que aprendan sobre las características y necesidades de los territorios, procesos y actores (Bozano, 2009) con los que trabajan, de tal manera que puedan apropiarse de otra forma de las PDC y obtener mejores resultados.

Estrategia metodológica

En el desarrollo de la investigación se privilegió la realización de entrevistas de investigación cualitativa, las cuales explica Kvale (2011) “intenta entender el mundo desde el punto de vista del sujeto, revelar el significado de las experiencias de las personas, develar su mundo vivido previo a las explicaciones científicas” (p. 19). Lo cual, permitió el establecimiento de conversaciones con docentes en ejercicio de Ciencias Sociales de siete establecimientos educativos –EE– públicos de la ciudad de Medellín. El grupo de docentes estuvo integrado por hombres y mujeres y se seleccionaron considerando que: 1) estuvieran dispuestos a compartir sus experiencias en el diseño curricular, 2) que trabajaran en diferentes contextos territoriales, 3) que tuvieran



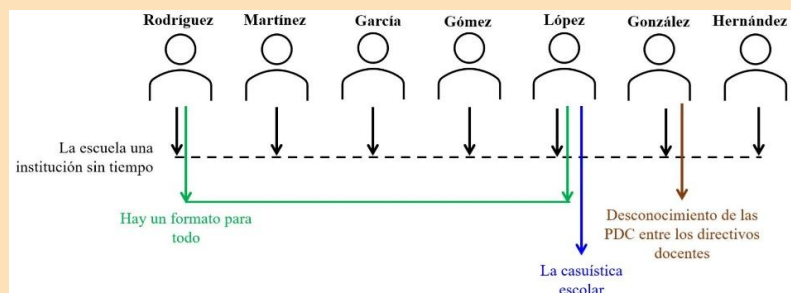
experiencia en la enseñanza integrada en las Ciencias Sociales a partir de los DBA, y 4) que fueran docentes dispuestos a reflexionar sobre su ejercicio pedagógico.

A las entrevistas se les realizó un análisis de contenido asistido por Atlas-ti en cinco etapas: alistamiento, categorización, codificación, inferencias y producción de sentido, ello con el propósito de identificar coincidencias y divergencias en las experiencias de los docentes. La primera etapa implicó la preparación de los registros, para el ingreso de los documentos en Atlas-ti por bloques temáticos de interés. En la segunda y tercera etapa se realizó la categorización y codificación de la información (Galeano Marín, 2014), ejercicio que se orientó a partir de la tematización de la información obtenida en las entrevistas y que permitió la asociación de los códigos a las categorías y subcategorías. En la cuarta etapa se procedió con la elaboración de las inferencias sobre las citas que integran cada categoría o subcategoría, lo que permitió hacer lecturas globales de las mismas y establecer vínculos con otras categorías que fueron objeto de análisis; en la quinta etapa se realizó la producción de sentido, lo que implicó analizar en con los docentes las comprensiones a las que se llegó.

Desarrollo

En la figura 1 se presentan lecturas de la cultura escolar identificadas en las entrevistas con los docentes y que comprometen la apropiación e implementación de políticas de desarrollo del currículo como los DBA en los establecimientos educativos de los docentes entrevistados. En la figura se muestra cuatro ideas: la primera, *la escuela una institución sin tiempo*, en ella coinciden los siete docentes; en la segunda, *hay un formato para todo*, en esta coinciden dos docentes; en la tercera, *la casuística escolar*, es planteada por un solo docente; y la cuarta, *desconocimiento de las PDC entre los directivos docentes*, fue manifestada por un docente.

Figura 1. Elementos de la cultura escolar que comprometieron la apropiación de los DBA



Fuente: elaboración propia.

Nota: Durante el análisis de las entrevistas realizadas a los docentes se le asignó uno de los siete apellidos más comunes en Colombia.



Resultados

La escuela una institución sin tiempo

Los docentes en entrevistados se enfrentan a una carga de trabajo multifacética que incluye tareas fijas como la planeación pedagógica y la docencia directa, junto con responsabilidades emergentes como la atención a casos de convivencia. Esta sobrecarga, exacerbada por la asignación de numerosos proyectos y cátedras obligatorias específicas al área de Ciencias Sociales, reduce significativamente el tiempo disponible para desarrollar a cabalidad los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Aunque sería factible integrar los DBA con otras áreas y el contexto, la sobrecarga impide esta visión interdisciplinar.

Además, la falta de tiempo también se manifiesta en la escasez de espacios para reuniones de área, lo que dificulta la apropiación colaborativa del currículo y perpetúa el trabajo aislado entre disciplinas, impidiendo el diálogo y la formación conjunta entre docentes. Esta situación se agrava con la disminución de la intensidad horaria de las Ciencias Sociales en niveles educativos superiores, limitando aún más las horas de contacto con los estudiantes y forzando a los docentes a priorizar otras áreas o proyectos curriculares.

La formatitis aguda en la gestión del currículo escolar

La estandarización de los procesos educativos en el marco del discurso de la gestión de la calidad ha llevado a los EE a la obtención de diferentes certificaciones por parte del Instituto Colombiano de Normas Técnicas –ICONTEC–, con el propósito de trabajar en la implementación de prácticas que aseguren la calidad y la mejora sistemática del servicio educativo y de formación en el país. La implementación de sistemas de gestión y normas técnicas diseñadas para el sector educativo ha reconfigurado las maneras como se agencia el currículo tanto de forma como de fondo.

Con la promulgación de los DBA los formatos en los que se registra la planeación y las actividades académicas cambiaron (Plan de área, plan de Aula, mallas de aprendizaje, secuencias y unidades didácticas), dando lugar a nuevos ítems o apartados que deben ser diligenciados por los docentes, para poder cumplir con las directivas institucionales, municipales y nacionales. Todo ello implica que los docentes deban dedicar más tiempo del habitual a los ejercicios de planeación, en especial cuando se enfrentan por primera vez a una PDC como los DBA. Al respecto López manifiesta “hay un formatico que agobia al sistema educativo del país, hay formatos para todo, algunos relacionados con otros, pero la gran mayoría son separados” (López)



El problema de que los DBA se vuelvan parte de un formato para mostrar a las autoridades educativas radica en que su implementación se vuelve mecánica por parte de los docentes. Al ser registrados en los instrumentos de gestión del currículo, sin cumplir su propósito inicial: agenciar y cambiar las prácticas de enseñanza de los docentes y centrar la atención de estos en los aprendizajes de los estudiantes. El uso de formatos en la dinámica de los establecimientos se volvió una práctica común que agobia a los docentes y que provoca que los DBA se vuelvan un espejismo en el horizonte de trabajo de estos, ya que su apropiación no es consciente sino una forma de garantizar el cumplimiento de una orientación en el marco del sistema institucional de gestión de la calidad.

La casuística escolar

Los EE nunca se sabe cómo van a ir las cosas, o que pasará al día siguiente por lo que los docentes deben en sus palabras tener plan A, B y C de ser posible. López lo explica así: “hay grupos que uno ve en el periodo si mucho tres, cuatro veces, los eventos coyunturales, la casuística que llaman, de las instituciones educativas influyen muchísimo en un desarrollo continuo para poder trabajar con el muchacho”.

Esto conlleva un retraso en la realización de las actividades programadas los docentes, así las cosas, la planeación nunca se ejecuta de forma lineal. Es por ello por lo que las PDC no se implementan tal cual son pensadas por las autoridades educativas. De allí que siempre queden contenidos y competencias por abordar y por tanto aprendizajes que no se alcanzan. En otras palabras, hay voluntad de parte de los docentes, pero no se puede asumir que con la actual carga de responsabilidades todo se pueda realizar e incluso lo ya planificado. Las modificaciones que se realizan en el currículo y que están por encima de las competencias de los docentes, en tanto hacen parte de la agenda política nacional y las orientaciones se reciben como un lineamiento institucional que goza de respaldo de la autoridad educativa del país, pone en entredicho la autonomía curricular de los EE y muestra la naturaleza política del mismo.

La casuística escolar pone de manifiesto la existencia de EE contingentes que deben responder a las múltiples exigencias de la sociedad a nivel económico, político, social y cultural, todo ello desde la educación de las nuevas generaciones. Lo cual ratifica la idea de los EE como un reflejo de lo que pasa en la sociedad, por ello se busca que estos respondan de manera inmediata las exigencias de los gobiernos y autoridades de turno, haciendo que elementos que son la base del currículo y que brindan insumos a los estudiantes para entender las contingencias no se aborden integralmente.



Desconocimiento de las PDC entre los directivos docentes

En los EE, se ha identificado que muchos directivos no poseen un conocimiento adecuado de las PDC, como los DBA, a pesar de que esto forma parte de sus competencias pedagógicas y de direccionamiento académico (ambas establecidas en la Guía No. 31 del Ministerio de Educación Nacional que crea la metodología para evaluación anual de desempeño). Esta falta de conocimiento y de involucramiento en las discusiones académicas lleva a que los directivos subestimen la importancia de las PDC, delegando completamente su implementación a los docentes y generando una incorporación superficial de estas directrices en el currículo, a menudo sin un debate profundo sobre cómo adaptarlas a las necesidades y contextos específicos de cada EE. Los docentes refieren expresiones de los directivos como “metan eso ahí, (...) eso tiene que aparecer en los planes de área, en las mallas de Ciencias Sociales, pero entonces, ¿Por qué hay que “meter” eso ahí”? ¿Y de qué forma vamos a hacer eso?” (García).

Es fundamental que los directivos docentes asuman un rol de liderazgo académico activo, conociendo a fondo las PDC para poder orientar a los docentes en el diseño curricular. Esto implica fomentar la integración y articulación de los aprendizajes entre diferentes áreas, promoviendo debates pedagógicos y didácticos que permitan adaptar las PDC a las realidades de los estudiantes y sus territorios. Solo así se podrá superar una visión meramente instrumental de estas políticas y asegurar que su implementación tenga un impacto positivo y significativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

Este tipo de realidades sobre la vida en la escuela, o mejor dicho de la cultura escolar, hace que los docentes cuestionen la pertinencia de los DBA en un contexto donde las cargas son más, y en el que las orientaciones del MEN no les facilitan el trabajo que hoy realizan. Lo que lleva a prácticas que desdicen de la profesión docente como: copiar y pegar de forma mecánica el contenido de las PDC en los dispositivos de gestión del currículo, para mostrar que los usan en su ejercicio, y de este modo poder hacer su trabajo según sus criterios, necesidades y apuestas. En el marco de las dinámicas de cada EE son los docentes quienes finalmente terminan produciendo el currículo con los recursos que tienen a disposición y considerando tanto el conocimiento, la experiencia y el tiempo del que tienen para materializar las PDC que construyen las administraciones municipales, departamentales o nacionales de turno. La clave para generar práctica de aprobación de las PDC que generen impactos positivos en la agencia del currículo en



los EE, esta en el diseño de planes de acompañamiento a los docentes que les permitan reconocer como implementar las PDC de manera gradual en sus EE, reconociendo que las nuevas políticas no implican un cambio total cuando los EE tienen avances que les permiten gestionar currículos que responden a las necesidades de los territorios.

Referencias

- Álvarez, A. (2008). *Las Ciencias Sociales en el currículo escolar: Colombia 1930-1960*. (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid. Recuperada de: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Aalvarez>.
- Arias Gómez, D. H. (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. [Fecha de consulta 17 de mayo de 2020]. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n52/n52a10.pdf>
- Díaz, E. (2020). Enseñanza de los Derechos Básicos de Aprendizaje para las Ciencias Sociales. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 11, (1), 46-65. [Fecha de consulta 26 de mayo de 2020]. Disponible en: <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1645150>
- Galeano Marín, M. E. (2014). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.
- Hernández, D. (2017). Miradas sobre los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencias en Colombia estado del arte 2002-2016. (Trabajo de grado especialización). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. [Fecha de consulta 26 de mayo de 2020]. Disponible en <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9467/TO-21448.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2002). *Lineamientos curriculares para el área de Ciencias Sociales. Serie lineamientos curriculares*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y ciencias naturales*. ¡Formar en Ciencias! El desafío. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf



Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Derechos Básicos de Aprendizaje Ciencias Sociales*. Recuperado de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf

Pulgarín Silva, R., Ramírez Acosta, J., y Vélez Venegas, C. (2019). La espacialidad y los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales en Colombia. En Rodríguez Pizzinato, L., Palacios Mena, N., y Souto González, X. (editores). *La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano*, Barcelona: Geocrítica Textos Electrónicos, 14-28. Universitat de Barcelona. Disponible en: http://www.ub.edu/geocrit/geoforo_iberamericano_2019.pdf

Quiroz, R., y Bolívar, W. (2019). ¿Cuál es el papel de la formación ciudadana en la construcción de los derechos básicos de aprendizaje de las Ciencias Sociales en Colombia? *Revista Temas*, III(13), 9-21. DOI: <https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2330>

Ramírez Acosta, J. A. (2023). *Relación de los Derechos Básicos de Aprendizaje de Ciencias Sociales con propuestas curriculares de los docentes para el desarrollo de la espacialidad en establecimientos educativos de Medellín (2017-2021)*. [Tesis doctoral]. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Sánchez Vásquez, N. A. (2012). *Las Ciencias Sociales escolares entre 1984-2010 en Colombia*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.

Silva Briceño, O. (2011). El licenciado en ciencias sociales: su constitución histórica como sujeto de saber Colombia 1930-1994. *Revista Conjeturas*, 12, 79-86.

Silva Briceño, O. (2017). Configuración y consolidación de la enseñanza de las ciencias sociales como campo de saber – poder en Colombia 1976 – 1994. (Tesis de Doctorado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Recuperada de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/7673/SilvaBrice%c3%b1oOrlando2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Taborda Caro, M. A. (2015). *La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX*. (Tesis de Doctorado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá D. C. Disponible en: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/83>