



## **CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES** *¿Cómo abordar los estándares de aprendizaje?*

**ipeba**

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,  
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA  
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

**SERIE: ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS**

***CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES  
¿CÓMO ABORDAR LOS ESTÁNDARES  
DE APRENDIZAJE?***



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,  
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA  
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA



INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,  
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA  
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

#### **Directorio**

Peregrina Morgan Lora, Presidenta  
Jorge Castro León  
Liliana Miranda Molina  
Angélica Montané Lores  
Carlos Rainusso Yáñez

#### **Coordinación Técnica**

Verónica Alvarado Bonhote

#### **Estudio encomendado a**

Susana Frisancho Hidalgo

#### **Dirección de Estándares de Aprendizaje**

Cecilia Zevallos Atoche, Coordinadora General de Estándares de Aprendizaje  
Lilian Isidro Camac, Coordinadora de Elaboración de Estándares de Aprendizaje  
Alfredo Altamirano Izquierdo, Coordinador de Capacitación y Validación

#### **Área de Comunicaciones**

Francisco Pérez García, Responsable  
César Cárdenas Javier

#### **Centro de Información y Referencia**

César Arriaga Herrera, Responsable  
Ana Ortega Rafael

#### **Corrección de Estilo**

Oriana Vidal De la Torre

#### **Diseño de Carátula**

Rubén Colonia

#### **Diagramación**

Luis de la Lama

#### **Impresión**

Punto y Grafía SAC

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2013-14511  
ISBN N° 978-612-46406-6-7

Tiraje: 1000 ejemplares  
Primera Edición  
Lima, setiembre 2013

#### **© Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa - SINEACE**

Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (IPEBA)  
Calle Ricardo Angulo 266, San Isidro, Lima 27, Perú.

Teléfonos: / (51-1) 223-2895, Fax: (51-1) 224-7123 anexo 112

E-mail: [cir@ipeba.gob.pe](mailto:cir@ipeba.gob.pe) / [www.ipeba.gob.pe](http://www.ipeba.gob.pe)

Se autoriza la reproducción total o parcial siempre y cuando se mencione la fuente.

# ÍNDICE

<b>Presentación</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	9
<b>Capítulo I. Análisis comparado de propuestas peruanas e internacionales: lógica de las propuestas curriculares y de evaluación de las áreas</b> .....	11
1.1. Área Personal Social – Primaria .....	12
1.2. Área Historia, Geografía y Economía – Secundaria .....	18
Historia .....	20
Geografía .....	23
Economía .....	26
1.3. Área Formación Ciudadana y Cívica - Secundaria .....	30
1.4. Área Persona, Familia y Relaciones Humanas – Secundaria.....	32
Tabla 1: Principales limitaciones del DCN 2009 en las áreas Personal Social; Historia, Geografía y Economía; Formación ciudadana y cívica; y Persona, familia y relaciones humanas.....	37
<b>Capítulo II. Dominios generales de las cuatro áreas: Personal Social (Primaria) e Historia, Geografía y Economía; Formación ciudadana y cívica; y Persona, familia y relaciones humanas (Secundaria)</b> .....	39
Tabla 2: Organigrama general de dominios y dimensiones propuestas para la elaboración de mapas de progreso .....	42
Tabla 3: Desarrollo de los dominios generales y las dimensiones específicas propuestas que guardan correspondencia con las áreas de Personal Social; Historia, Geografía y Economía; Persona, familia y relaciones humanas; y Formación ciudadana y cívica .....	43
<b>Referencias</b> .....	47



## PRESENTACIÓN

---

El problema de la ciudadanía ha despertado gran interés entre las comunidades académicas en ciencias sociales y educación, pero también en la sociedad en general. En ese sentido y como señala Cueto (2009), el interés por la educación ciudadana proviene principalmente de una convicción por parte de las elites educativas y políticas de que la democracia es el mejor sistema político disponible y debe ser profundizado a través de diferentes instituciones, entre ellas la escuela. Hay datos que sugieren que la democracia no es valorada suficientemente por el público en general de la región; por ejemplo, en el Informe 2008 de la Corporación Latinobarómetro se reporta que el grado de satisfacción de los ciudadanos con la democracia iba de 16% (Perú) a 71% (Uruguay); este último fue el único país en que más de la mitad de los encuestados declaró sentirse satisfecho con la democracia (el segundo fue Venezuela con 49%).

Las explicaciones para esta insatisfacción tendrían que ver con los persistentes niveles de pobreza e inequidad que, en opinión de muchos encuestados, no habrían mejorado en la transición de regímenes dictatoriales a democráticos, abriendo la posibilidad por lo tanto de volver a sistemas no democráticos de izquierda o derecha. El reto está en “establecer un círculo virtuoso entre institucionalidad democrática y cultura política democrática a través de la educación” (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005, p. 1). Para ello, se debe fomentar el desarrollo de competencias ciudadanas entre los estudiantes, que incluirían conocimientos, habilidades y actitudes democráticas.

En este contexto, el IPEBA (Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica), institución a cargo de liderar la

definición de los logros comunes de aprendizaje (estándares de aprendizaje) que deben alcanzar todos los estudiantes peruanos en la educación básica, ha asumido -junto con el Ministerio de Educación- la tarea de delimitar metas comunes de aprendizaje referidas al desarrollo de las competencias ciudadanas de todos los estudiantes.

A consecuencia de la falta de estándares respecto de lo que consistiría una educación ciudadana de calidad y el escaso número de evaluaciones estandarizadas o estudios empíricos sobre el tema, el IPEBA encargó una consultoría con el objetivo de revisar y analizar el estado actual de la cuestión en cuanto a qué se propone como aprendizajes esperados en Ciudadanía a fin de brindar insumos para la elaboración de estándares de aprendizaje referidos a dicha competencia.

En dicho estudio se identificaron dos aspectos fundamentales. Por un lado, se enfoca en el análisis comparado de propuestas peruanas e internacionales y la lógica de las propuestas curriculares y de evaluación de las áreas, tanto en primaria como en secundaria, donde se puede reconocer la transversalidad de la formación ética y ciudadana, la misma que no es propia ni exclusiva de una sola área académica. Por otro lado, se realiza una propuesta de cinco Dominios generales de las áreas trabajadas, con sus respectivas dimensiones específicas y la correspondencia con el área curricular del Diseño Curricular Nacional en las cuales se plantea los aprendizajes que los estudiantes peruanos deben alcanzar.

Esta investigación, representa un esfuerzo notable por contribuir a la construcción de una ciudadanía democrática e intercultural, la cual desde nuestra apuesta académica involucra y debe procurar formar en participación, convivencia y deliberación democrática, el estudio además rescata la importancia de la "alfabetización económica" desde la formación inicial de los alumnos y del vínculo de las Ciencias Sociales (Historia y Geografía) con la formación de un ciudadano integral, comprometido, ético y solidario.

Gracias a este aporte académico buscamos que esta publicación pueda fomentar la reflexión crítica y el diálogo sobre el papel de la escuela en la formación de la ciudadanía, en un sentido democratizador y, específicamente, que contribuya en la planificación de metas que debe plantearse el Perú en cuanto al desarrollo de la competencia ciudadana de sus estudiantes y la forma más conveniente de organizarlas.

Finalmente, el IPEBA reitera su compromiso con la educación peruana de seguir produciendo conocimiento e invitando a la reflexión sobre la principal razón de ser del sistema educativo: que los estudiantes aprendan cada vez más y con equidad.

**Directorio de IPEBA**





# INTRODUCCIÓN

---

El presente estudio constituye un importante esfuerzo por aportar bases para la elaboración de estándares de aprendizajes para las áreas de Personal Social (Primaria); Formación Ciudadana y Cívica; Historia, Geografía y Economía; y Persona, Familia y Relaciones Humanas (Secundaria).

Este estudio contiene dos partes. La primera es una revisión crítica de experiencias nacionales e internacionales en elaboración de expectativas de aprendizaje en las áreas mencionadas, tanto al nivel de propuestas de estándares de aprendizaje, de currículos o de evaluaciones de sistema. La segunda parte plantea una propuesta de organización de dominios para elaborar los estándares de aprendizaje de estas áreas. Cabe señalar que en la propuesta general de estándares de aprendizaje las expectativas de un área se organizan en dominios, por razones metodológicas.



## CAPÍTULO I

---

### **ANÁLISIS COMPARADO DE PROPUESTAS PERUANAS E INTERNACIONALES: LÓGICA DE LAS PROPUESTAS CURRICULARES Y DE EVALUACIÓN DE LAS ÁREAS**

En esta sección, presentamos una breve introducción de la lógica que subyace a cada una de las áreas curriculares del Diseño Curricular Nacional (Perú. MED, 2009. En adelante, el DCN) que son motivo de este análisis, además de una visión general de algunas propuestas curriculares internacionales y experiencias de evaluación con la finalidad de mostrar las tendencias actuales en cada una de estas asignaturas. Además, se incorpora un análisis por área sobre la base de la revisión de literatura especializada, tanto pedagógica como de psicología educativa y del desarrollo.

Cabe precisar que las propuestas curriculares que son incorporadas, descritas y examinadas a lo largo de esta sección son las de Chile, Colombia, Guatemala, Brasil, México e Inglaterra, las cuales fueron seleccionadas por tener las siguientes características:1) Tienen como objetivo fundamental o eje transversal a todas sus áreas de estudio la formación ética y ciudadana, componente que consideramos fundamental en la educación básica, tal como se ha expuesto en publicaciones anteriores. Así, cumplen explícitamente con este criterio los currículos de Guatemala, Chile, Colombia, Brasil y México, y está implícito en el caso de Inglaterra.

2) Muestran de manera explícita y clara una organización donde se destaca una secuencia progresiva y encadenada de los contenidos y habilidades que se espera desarrollar en los estudiantes, respetando su etapa de desarrollo cognitivo. Este es el caso de los currículos de Chile, Colombia, Guatemala e Inglaterra. En el caso de Brasil, esto está presente en la propuesta curricular, pero no se declara explícitamente en su introducción o en la fundamentación.

3) Pertenecen a sistemas educativos que actualmente llevan a cabo procesos de elaboración y/o implementación de estándares de aprendizaje, para lo cual han realizado reestructuraciones, reformulaciones y/o alineamientos entre sus estándares y sus propuestas curriculares. Debido a que el Perú se encuentra iniciando la elaboración de sus estándares de aprendizaje, se consideró importante revisar y empezar a tomar en cuenta aquellos currículos que vienen incorporando estos cambios. En Latinoamérica, quienes lideran estos procesos hace varios años son Guatemala, Colombia y Chile. En esta misma línea, el currículo de Inglaterra también fue seleccionado debido a que es uno de los países con más experiencia en el tema (Perú. IPEBA, 2011).

Es importante señalar que, dado que no todas las propuestas curriculares de los diferentes países cuentan con las mismas áreas incluidas en el DCN, la comparación de este documento con los de aquellos dependió de si contaban con una asignatura similar o equivalente a la de la propuesta peruana. Por lo tanto, no se utilizan todas las propuestas internacionales para comparar cada una de las áreas del DCN, sino solamente aquellas con áreas equivalentes.

### **1.1. Área Personal Social - Primaria**

El área curricular Personal Social del DNC integra dentro de su estructura y organización temas correspondientes a historia, geografía, ciudadanía, y desarrollo personal y social del niño. Este curso tiene un rol fundamental en la formación inicial de los estudiantes, pues incorpora los conocimientos y las habilidades indispensables para el aprendizaje de áreas curriculares que aparecen en la formación secundaria, tales como Historia, Geografía,

Formación ciudadana y cívica, y Persona, familia y relaciones humanas. Así, el DCN plantea:

El organizador *Construcción de la identidad y de la convivencia democrática* de Personal Social, se articula con las áreas Persona familia y relaciones humanas, y Formación ciudadana y cívica, en Educación Secundaria. El organizador “Comprensión de la diversidad geográfica y de los procesos históricos”, de esta misma área, se articula con las áreas de Historia, Geografía y Economía, en Educación Secundaria reforzando la comprensión crítica de la historia, de los espacios geográficos y el desarrollo de la conciencia histórico-geográfica (p. 207).

En un análisis más detallado de esta área, según los diferentes ciclos de la Primaria, se identifica un aumento cuantitativo, y no necesariamente cualitativo, de las temáticas; es decir, los conocimientos y habilidades que se espera que sean desarrolladas por los estudiantes no aumentan gradualmente en complejidad durante los distintos grados de formación, sino solamente en cantidad, lo que hace que los cambios sean abruptos. Un ejemplo de esto es lo que sucede con la noción de tiempo, la cual debe ser desarrollada por los estudiantes en los primeros grados y es indispensable para la comprensión del *tiempo histórico*. Así, para segundo ciclo se plantea como habilidad básica que los estudiantes se orienten en el espacio y el tiempo; no obstante, para el tercer y cuarto ciclo se proponen competencias mucho más complejas sin establecerse una secuencia lógica de desarrollo ni una conexión con la competencia planteada para el segundo ciclo, pues se espera que “los estudiantes puedan describir y explicar el uso y aprovechamiento del espacio en cada una de las etapas de la historia del Perú” (tercer ciclo), y que puedan “describir y explicar los procesos sociales, políticos y económicos en distintas etapas de la historia del Perú” (cuarto ciclo) (Perú. MED, 2009, 208). Como se puede apreciar, no hay un puente claro para el tránsito desde la competencia planteada para el segundo ciclo hasta las que corresponden a los siguientes.

A partir de este ejemplo, se considera importante señalar que diversas propuestas curriculares para la enseñanza primaria, en Latinoamérica y el mundo,

están organizadas tomando en cuenta los principios básicos del currículo en espiral (Bruner, 1960, 1974). La idea principal del mismo es que la organización de un área, asignatura o curso debe ser progresiva (partir de conceptos simples a los complejos) y encadenada (los conceptos más complejos se encadenan en los más simples) (Esteban, 2009); es decir, se plantea que los estudiantes deben construir y consolidar las estructuras necesarias en los primeros años de formación para la adquisición posterior de conocimientos y habilidades más complejas, profundas y razonadas, lo que respetaría la etapa de desarrollo cognitivo de los alumnos.

En la revisión de las propuestas curriculares de algunos países latinoamericanos, se encuentra que los cursos equivalentes al área de Personal Social incorporan de manera explícita una organización progresiva y encadenada. Así, en el currículo colombiano, se plantea para el área de Ciencias sociales y naturales, dirigida a estudiantes de primaria, lo siguiente:

La propuesta pedagógica para el área de Ciencias Sociales y Naturales tiene presente niveles de complejidad en el aprendizaje, pues es necesario tener presente que el desarrollo del pensamiento en niños y niñas avanza poco a poco hacia formas más complejas. Es conveniente enseñar ciencias desde los primeros años, pues si esta formación se posterga, será más difícil adquirir las habilidades más tarde, y modificar las concepciones alternativas que a la postre terminan dificultando el proceso de aprendizaje[...] se deben enseñar aquellos conceptos que son claves y centrales en los primeros años para alcanzar luego las comprensiones más abstractas, complejas y unificadoras [...]. (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2006, 100)

En esta misma línea, la propuesta curricular de México cuenta en su plan de estudios con los cursos de Exploración de la naturaleza y sociedad (primero y segundo de Primaria), Estudio de la entidad donde vivo (tercero y cuarto de Primaria), y Geografía e Historia (quinto y sexto de Primaria). Todos estos abordan temas vinculados con la historia y la geografía, pero con distintos niveles

de complejidad según el grado y la etapa de desarrollo en el que se encuentren los estudiantes; los distintos nombres que este curso toma a lo largo de la formación primaria intentan evidenciar este crecimiento en complejidad. A manera de ejemplo, citamos lo siguiente:

En los primeros grados de educación primaria es fundamental el desarrollo de la *noción de tiempo*, pues es el principio del que se parte para interpretar y entender el acontecer de la humanidad; sin embargo, para los niños y niñas de primer grado el manejo del tiempo puede resultar difícil para distinguir el orden temporal, la duración y la relación entre acontecimientos. Con el fin de apoyarlos, los programas de Historia se centran en *la noción de cambio*, porque a partir de ella el alumno empieza a concebir y a medir el tiempo. Realizar ejercicios de comparación, contrastación, uso del reloj y del calendario para distinguir los cambios en las actividades diarias de los alumnos, de su historia personal y de los objetos que les rodean les posibilita que entiendan cómo la naturaleza y las personas se transforman en el tiempo y ayuda a establecer relaciones, duración y secuencia entre los acontecimientos. En este sentido, la percepción del cambio y el uso de elementos e instrumentos relacionados con la medición del tiempo permiten al niño tener referentes básicos para ordenar cronológicamente y valorar algunos acontecimientos de su historia personal, familiar y del lugar donde vive. (México. Secretaría de Educación Pública, 2009, 199).

Cabe precisar que, además de lo ya mencionado, el currículo mexicano incluye el curso de Formación cívica y ética. Este curso –que también es un tema transversal a todo el currículo de Primaria– se enseña desde los primeros grados hasta el último año y presenta vinculaciones explícitas con los cursos de Ciencias naturales, Geografía e Historia. Igualmente, el currículo nacional chileno cuenta con el curso de Comprensión del medio natural, social y cultural dirigido a estudiantes de primero, segundo, tercero y cuarto de Primaria. A través de este curso, se espera que los estudiantes valoren y respeten la diversidad biológica, comprendan aspectos del funcionamiento de la sociedad, fortalezcan su identidad personal y nacional, reconozcan y respeten la diversidad social y



cultural de su país, y construyan las nociones básicas de tiempo y de ubicación espacial (Chile. Ministerio de Educación, 2011). Solo a partir de quinto básico, el currículo chileno cuenta con el curso de Historia, Geografía y Ciencias sociales, el que tiene como propósitos que los estudiantes valoren distintas fuentes de información para la construcción del conocimiento histórico, comprendan la multicausalidad de los fenómenos sociales, entiendan el presente a partir del pasado, comprendan la noción de cambio y continuidad, desarrollen el sentido de pertenencia a la comunidad nacional y se formen como ciudadanos activos; asimismo, se espera que continúen desarrollando habilidades de ubicación en el espacio y en el tiempo, y también habilidades de investigación y una aproximación crítica a los problemas del pasado y el presente.

Es importante destacar que esta área curricular tiene dos características fundamentales: 1) se espera que sea el punto de partida para que los estudiantes vayan incorporando las nociones básicas implicadas en el conocimiento y comprensión de la vida en democracia (Chile. Ministerio de Educación, 2009b), y 2) cuenta con mapas de progreso, los cuales se caracterizan por describir cualitativamente el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su formación escolar; es decir, con estos se hace explícito que el currículo ha sido diseñado sobre la base de un modelo donde se concibe el aprendizaje de los estudiantes como una progresión que parte de los conocimientos más simples para llegar a los más complejos (Gysling y Meckes, 2011).

El Currículo Nacional Básico de Guatemala (CNB) no cuenta para nivel primario con un curso equivalente al área de Personal Social que integre distintas disciplinas curriculares, como es el caso del DCN. No obstante, dentro de la propuesta de Guatemala, se encuentra el curso de Ciencias sociales, el que se propone para el tercer ciclo de Primaria (equivalente a cuarto, quinto y sexto de Primaria en nuestro país), y aborda temas de historia y geografía a través de cuatro componentes: 1) la vida y los espacios geográficos, donde se busca que los estudiantes conozcan el espacio donde habitan y sepan utilizar diferentes escalas, de manera que puedan explicar e interpretar el espacio y sus interrelaciones; 2) la sociedad a través del tiempo, donde se espera que los estudiantes

construyan conocimiento histórico a través del manejo de nociones como tiempo, cambio, causalidad y continuidad; 3) el uso de la información para la toma de decisiones, que apunta a que los estudiantes desarrollen estrategias para localizar información; y 4) la resolución de problemas, que busca desarrollar en los estudiantes herramientas cognitivas y afectivas para el manejo de las fuentes de información y la construcción de su propio aprendizaje (Guatemala. Ministerio de Educación, 2008a, 2008b, 2008c).

Así también, luego de una mirada a propuestas curriculares europeas, se encuentra que Inglaterra cuenta con diversos cursos para la formación primaria que abordan las temáticas propuestas en el área Personal Social de nuestro DCN. En su plan de estudios, se incluyen los cursos de Historia (*History*), Geografía (*Geography*), Ciudadanía (*Citizenship*), y Educación personal, social y en salud (*Personal, Social and Health Education*) (*United Kingdom. Department for Education, 1999a, 1999b, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d*). Para cada uno de estos cursos, se plantean las habilidades y conocimientos estructurales sobre los cuales los estudiantes de primaria irán haciendo progresos a lo largo de su formación. En el caso de Historia, por ejemplo, se plantea que los estudiantes deben hacer avances en la comprensión de la cronología, en el conocimiento y comprensión de los cambios en el pasado, y en la interpretación, investigación y comunicación históricas (*United Kingdom. Department for Education, 1999a, 1999b*). En el caso de Geografía, los aspectos en los que los estudiantes deben hacer progresos, según la edad y el grado en el que estén, son la investigación geográfica, el conocimiento y comprensión de los lugares, el conocimiento y comprensión de los distintos procesos geográficos, la comprensión de los cambios ambientales y del desarrollo sostenible. En el caso los cursos de Ciudadanía, y Educación personal, social y en salud, se espera que los estudiantes adquieran progresivamente habilidades y conocimientos en el desarrollo de su autoconfianza, responsabilidad y potencialidades; en la preparación para tener un rol activo como ciudadano; en el desarrollo de estilos de vida saludable; y en el reconocimiento y respeto por las diferencias entre las personas (*United Kingdom. Department for Education, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d*).

Respecto al currículo inglés, es importante precisar dos aspectos. En primer lugar, cada curso se organiza en torno a dimensiones o ejes organizadores que son los mismos para todos los grados (e.g el curso de Historia tiene, para todos los grados, las dimensiones de interpretación histórica, comprensión de la cronología, investigación histórica, etc.) Sin embargo, durante los primeros años escolares, los alumnos trabajan en torno a esos ejes de manera sencilla; esto irá adquiriendo complejidad a lo largo de la formación. En segundo lugar, en la propuesta curricular se destaca que la enseñanza de la historia y de la geografía en la Primaria cumple un rol fundamental para establecer las bases necesarias para el desarrollo social, cultural, moral y ciudadano presente y futuro.

Volviendo a la propuesta nacional, si bien se puede distinguir que existe intención de que el área de Personal Social de Primaria esté articulada con áreas que luego se desarrollan con mayor amplitud en Secundaria, esta articulación no es del todo explícita y adolece de excesiva simplicidad. Además, y esto resulta preocupante, no se encuentra ninguna propuesta que dé sustento a ejercicios tan importantes como el pensamiento económico o la reflexión filosófica, a pesar de que se sabe que ambas materias pueden enseñarse a los niños, son necesarias en los primeros grados para construir los pilares sobre los cuales se asentarán los aprendizajes de grados posteriores, y resultan fundamentales e impostergables para fomentar aprendizajes necesarios para la vida social y ciudadana (Delahanty, 1993; Faigenbaum, 2005; García Moriyón, 2006).

## **1.2. Área Historia, Geografía y Economía – Secundaria**

Luego de una revisión del área curricular de Historia, Geografía y Economía del DCN, se identifica que su propuesta y organización apunta principalmente a dos objetivos: 1) construir la identidad social y cultural de los estudiantes; y 2) desarrollar las habilidades y conocimientos necesarios para que los estudiantes identifiquen, comprendan y representen los procesos históricos, geográficos y económicos del país y del mundo. Estos objetivos no están redactados como tales en el DCN, pero sí pueden encontrarse mencionados, con palabras distintas pero con la misma intención, en diversos acápite del documento.

Si bien reconocemos el esfuerzo por mostrar coherencia entre estos objetivos, los organizadores y competencias sugeridas para esta área, consideramos que no se ha prestado suficiente atención a algunos aspectos que son importantes para un buen desarrollo del proceso educativo. Un primer aspecto es que, de manera similar a otras áreas curriculares del DCN, predomina el aumento cuantitativo de las temáticas de grado a grado por encima del incremento paulatino de la complejidad de los procesos cognitivos y afectivos que se esperaría que desarrollen los estudiantes a lo largo de su formación en esta área. Si bien los cambios cuantitativos no son tan abruptos como en otras áreas curriculares (e.g. Personal Social), es claro que las diferencias entre grado y grado (o entre ciclos) suelen ser, en la mayoría de los casos, la cantidad de temas que se abordarán y no la gradación de competencias. Por ejemplo, en el organizador *Comprensión espacio-temporal*, se plantea que para VI ciclo los estudiantes deben “comprender categorías temporales y de representación espacial, sobre los procesos históricos, geográficos y económicos en el Perú, América y el Mundo, *desde las primeras sociedades hasta el siglo XVI* [cursivas añadidas], apreciando la diversidad natural y socio cultural, tomando conciencia de su rol protagónico en la sociedad”; mientras que para VII ciclo se plantea que los estudiantes deben “comprender categorías temporales y de representación espacial, sobre procesos históricos, geográficos y económicos, *acontecidos en el Perú, América y el Mundo hasta la actualidad* [cursivas añadidas], valorando la diversidad natural y socio cultural, tomando conciencia de su rol protagónico en la sociedad” (Perú. MED, 2009, 385).

Como se observa, el énfasis está colocado en las temáticas que se abordarán de ciclo a ciclo y la única variación propuesta es que los temas aumenten en función a la etapa histórica a la que se hace referencia (en VI ciclo, se abordan las temáticas hasta el siglo XVI y, en VII ciclo, hasta la actualidad), mientras que los procesos psicológicos en la base de este organizador –la comprensión de las categorías temporales y de representación espacial– se repiten sin precisar y explicitar una secuencia de desarrollo que podría tomar en cuenta, por ejemplo, en el caso de la representación espacial, las habilidades cognitivas previas y necesarias para que los estudiantes logren representar el espacio, entre las cuales se podría considerar a) la comprensión de los conceptos topológicos, b) la comprensión de

los conceptos proyectivos y c) la comprensión de los conceptos los euclidianos (Downs, 1992). Es decir, los cambios que se proponen vuelven a ser cuantitativos (cantidad de contenidos o de años a trabajarse) y no cualitativos (diferencias en las competencias o el desarrollo de estructuras cognitivas y afectivas).

Por otro lado, el segundo tema que consideramos que se ha descuidado en el DCN es el de la alfabetización económica, a pesar de que en los tres organizadores de esta área curricular se resalta la importancia de desarrollar tanto conocimientos sobre economía como el juicio crítico y las actitudes de los estudiantes sobre esta materia. De acuerdo con el planteamiento vigente, se espera que los estudiantes conozcan y comprendan los procesos económicos que se han dado y se dan en la actualidad en el país y en el mundo, así como que sean capaces de usar crítica y activamente esta información para la solución de problemas de esta índole (Perú. MED, 2009). No obstante, en la revisión más detallada de las competencias por grado que apuntan a este fin, se identificó que la propuesta no es lo suficientemente sólida y no guarda coherencia con la importancia que se le atribuye inicialmente a la alfabetización económica.

Así por ejemplo, no se proponen competencias vinculadas con desarrollar o promover entre los estudiantes actitudes positivas hacia la regulación y el uso racional del dinero, o actitudes críticas frente al consumo; es más, todas las actitudes propuestas para esta área son exactamente las mismas para todos los grados. También, es bastante visible que estas competencias no tienen la misma importancia que el resto de competencias propuestas para esta área curricular (e.g. las correspondientes a Historia y Geografía), pues son una minoría las que se plantean específicamente para el área de Economía. Así por ejemplo, de diecisiete capacidades que se espera que el alumno desarrolle en primero de Secundaria, solo dos se vinculan de alguna manera con la alfabetización económica. En la misma línea, los conceptos que se espera que manejen los estudiantes sobre diversos procesos y/o instituciones económicas (e.g. desarrollo sostenible, índice de desarrollo, etc.) son bastante sofisticados y complejos, y no se les provee –en Primaria o en grados anteriores de Secundaria– de los conocimientos y habilidades previas que les sirvan de base o puente para facilitar, al menos, su comprensión básica.

## Historia

La Historia es una disciplina que busca la comprensión del presente, examinando el pasado y sus procesos básicos. Es así que intenta explicar todas las dimensiones de la experiencia humana a lo largo del tiempo y del espacio. Más aún, “la comprensión cabal de los problemas sociales solo puede producirse si se enfrentan en un sentido histórico” (Carretero y Limón, 1995, p. 18).

Tradicionalmente, en la enseñanza de la historia dentro de la educación básica, han predominado los métodos memorísticos y descriptivos (aprender fechas, nombres, hechos, etc.), aunque en los últimos años esta tendencia se ha ido modificando hacia una comprensión explicativa de los contenidos históricos (Carretero y Limón, 1995; Yilmaz, 2009). Actualmente, la enseñanza de esta disciplina se enfoca en desarrollar el pensamiento o razonamiento histórico en los estudiantes, el que es entendido como la capacidad para organizar información acerca del pasado con el fin de interpretar y explicar un fenómeno histórico, pasado o presente, de manera crítica. El desarrollo de esta capacidad implica exponer a los estudiantes a discusiones activas, fuentes contradictorias, argumentos con distintos niveles de validez, explicaciones del contexto histórico de un evento, conceptos históricos, entre otros (Rosa, 2004; Van Drie y Boxtel, 2008; Valle, 2011).

Otros autores resaltan que al tratar temas históricos se debe hacer, además, que los estudiantes comprendan la noción de *tiempo histórico*, pues es un requisito indispensable para interpretar cualquier situación del pasado, ya que esto implica entender que los hechos históricos son sucesiones lineales (eras, siglos, periodos), que tienen un sentido de simultaneidad y una duración determinada (Asensio, Carretero y Pozo, 1989), y que se afectan causalmente de múltiples maneras.

La importancia de la enseñanza de la historia en la escuela radica en que suministra a los estudiantes de recursos para enfrentar e interpretar críticamente los fenómenos sociales y culturales a través del tiempo, lo que supone tener en

cuenta que en muchos casos también se presentan y/o replican en la actualidad. De esta manera, desde la escuela, se estaría dando un paso adelante hacia la formación de ciudadanos informados, capacitados y activos (Rosa, 2004). Así también, se posibilitan espacios para reflexionar y responder a preguntas implícitas como las siguientes: ¿Quiénes y cómo somos *nosotros*? ¿Quiénes y cómo son *ellos*? Las respuestas a estos cuestionamientos implican recoger recuerdos y acciones pasadas que contribuyan a la configuración de una identidad colectiva indispensable para que una localidad o país se proyecte hacia el futuro (Rosa, 2004). De igual modo, la enseñanza de la historia aporta a la transmisión de una memoria colectiva nacional, que se logra a través de enseñar a interpretar y comprender el pasado desde una perspectiva política, académica y crítica (Seixa, citado en Epstein, 2003). En general, educar a los alumnos en esta materia juega un rol importante en la formación de ciudadanos, en la configuración de la identidad colectiva de los estudiantes, y en la construcción y comprensión de nociones como justicia, impunidad, tolerancia y equidad, puesto que genera espacios para discutir la heterogeneidad y diversidad de una sociedad, y humaniza a todos los agentes de la historia (Yilmaz, 2009).

Este cambio en la mirada de la historia como un área curricular se ha visto reflejado en propuestas pedagógicas de algunos países latinoamericanos. En el caso de Chile, el área Historia, Geografía y Ciencias sociales enfatiza el desarrollo del pensamiento crítico, el sentido cívico, y la comprensión de la democracia y la ciudadanía. Cabe precisar que, en Chile como en otros países, esta área se coloca como la más importante para trabajar los contenidos transversales de formación ciudadana y ética, y en los últimos años de formación secundaria se pone un énfasis especial en la valoración de los derechos humanos y de la democracia, y en reforzar la formación ciudadana (Chile. Ministerio de Educación, 2009a; Guatemala. Ministerio de Educación 008a, 2008b y 2008c). Por su lado, Nicaragua evaluó los conocimientos, las percepciones y las valoraciones de los estudiantes respecto a la historia iberoamericana. Los principales resultados revelaron que la mayoría de los estudiantes tenían graves deficiencias en cuanto a los conocimientos sobre el pasado de su propio país y los demás países iberoamericanos (Valle, Strasser y Sandino, 2008).

En Inglaterra, la enseñanza de la historia apunta a contribuir al desarrollo de la identidad de los estudiantes y a desarrollar en ellos las habilidades necesarias para formar parte de una sociedad democrática. Igualmente, se espera que los estudiantes de secundaria comprendan la noción de cronología, de causas y consecuencias históricas; identifiquen la diversidad religiosa, cultural y étnica del país; comprendan nociones de cambio y continuidad a través del tiempo histórico; y evalúen las interpretaciones históricas a través del uso de evidencias. Epstein (2003) plantea que una parte importante de la investigación realizada sobre la enseñanza de la historia en Inglaterra ha encontrado que los estudiantes no han logrado en el tiempo esperado desarrollar habilidades que les permiten posicionarse críticamente frente a los eventos y actores históricos. Lo que se encontró en general es que los profesores ingleses han tenido éxito en enseñar a los estudiantes a analizar y evaluar fuentes primarias históricas, pero han sido menos efectivos al enseñarles a construir una posición crítica y analítica frente a las narrativas históricas. Esto es similar a lo que ocurre en la educación peruana, en la que el pensamiento crítico está poco desarrollado entre los estudiantes (Valle, 2001), pero en la que, además, el uso de fuentes primarias es precario.

## **Geografía**

Una parte importante de la literatura coincide en que la Geografía es una ciencia que tiene como punto de atención comprender el espacio geográfico (percibido, imaginado y vivido) y las relaciones entre los seres humanos y su ambiente. En los últimos veinte años, la enseñanza de la geografía en la escuela ha intentado desplazar el conocimiento declarativo y descriptivo que solía predominar para centrarse más bien en que los estudiantes desarrollen las operaciones cognitivas que les permitan responderse por qué los elementos del entorno son como son, cómo se interrelacionan estos elementos entre ellos y cuál es el papel que juega el ser humano en los cambios que se producen en el medio ambiente y en el espacio geográfico en general (Golledge, 2002; Montoya, 2003). En otras palabras, la enseñanza de esta materia actualmente apunta a que los estudiantes logren analizar la dinámica de las



transformaciones del espacio para que no se queden simplemente con la descripción de un mundo aparentemente estático.

Asimismo, se encuentra acuerdo entre diversos autores sobre la importancia que tiene esta área curricular para la formación y preparación de los estudiantes. Siguiendo dichas aproximaciones, su relevancia podría radicar en tres aspectos. En primer lugar, su enseñanza fomenta que los estudiantes imaginen, representen, analicen y comprendan el espacio geográfico en el que viven y sus respectivos componentes (Golledge, 2002), lo que les proporciona herramientas para tomar decisiones y enfrentarse a experiencias diarias que requieren un repertorio básico de conocimientos y habilidades geográficas –como identificar la ubicación del lugar al que pertenecen (país, ciudad, región, etc.), identificar las semejanzas y diferencias entre distintos lugares (y, por ejemplo, evitar perderse), poder comprender la organización del espacio en el que se mueven, utilizar eficientemente herramientas representacionales (mapas, cartografías, etc.), reconocer la ocurrencia de fenómenos similares en diferentes contextos (por ejemplo, desastres naturales, cambios climáticos, etc.), o comprender la diversidad de ambientes que pueda existir en un mismo territorio, entre otros–.

Un segundo aspecto radica en que al tratar la geografía se puede abordar con los estudiantes temas relacionados con la educación ambiental (o ética ambiental) (Hopwood, 2008; Rodríguez, 2004). En este sentido, desde esta área curricular se puede fomentar la interpretación, análisis, discusión y posicionamiento crítico de los estudiantes frente a acontecimientos u hechos complejos, cambiantes y controversiales que se desplieguen en el espacio geográfico–por ejemplo, deforestación, extinción de animales y plantas, contaminación, cambios climáticos, desastres nucleares; pero también derechos humanos, pobreza, conflictos étnicos, guerras; y temas como la destrucción del patrimonio arquitectónico y cultural, entre otros–. Asimismo, se puede apuntar a que los estudiantes propaguen diferentes alternativas de solución frente a problemáticas de este tipo; de esta manera, se contribuye al desarrollo de las habilidades mencionadas y al fortalecimiento de su

sentido de responsabilidad con el entorno en el que viven. En tercer lugar, la comprensión del espacio geográfico puede influir en la consolidación de la identidad colectiva de los estudiantes en la medida en que conocer las características de su entorno, la historia de las transformaciones geográficas del lugar en el que viven y la actuación de los ciudadanos frente a estos cambios es un paso adelante hacia la configuración del sentido de pertenencia a una comunidad y un país (Montoya, 2003). De lo que se trataría, entonces, es de pasar de la idea de “enseñar contenidos de geografía” a una visión que apunte a que los estudiantes desarrollen sus capacidades de comprensión del espacio y los procesos geográficos, de modo que puedan ejercer plenamente su ciudadanía.

Actualmente, la enseñanza de la geografía ha cobrado importancia en diferentes partes del mundo y sus objetivos se han ido modificando, lo cual se ha visto materializado en algunas propuestas curriculares y decisiones políticas en el campo de la educación. Así por ejemplo, en Turquía se ha aumentado el número de horas semanales para la enseñanza de esta área curricular y los docentes encargados de este curso deben tener una vasta experiencia en el campo (Tas, 2005). En el caso de Inglaterra y Chile, la propuesta curricular ha colocado en los últimos años un énfasis importante en desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, la capacidad de solucionar problemas y las habilidades para la investigación. Esto responde a la finalidad de que tomen consciencia de su responsabilidad frente a la sostenibilidad ambiental del planeta y se formen como ciudadanos que asumen un rol activo frente a los problemas geográficos del mundo (Chile. Ministerio de Educación, 2009a; *United Kingdom. Department for Education*, 1999a, 1999b). Así también, Montoya (2003), como resultado de una investigación bibliográfica y de programas curriculares, explica que en Europa la geografía en el nivel escolar enfatiza temas tales como sociedad y ambiente, geografía económica y geografía política. Este mismo autor explica que, en el contexto latinoamericano, los temas que principalmente se abordan en este campo son medio ambiente y protección, y problemas urbano-regionales. De este modo, buena parte de las decisiones que han modificado la enseñanza de esta materia responden

a la velocidad de los cambios sociales, económicos, culturales y geopolíticos que se vienen dando globalmente (Tas, 2005), y al reconocimiento de que estos cambios tienen una dimensión esencialmente espacial (Angel, citado en Montoya, 2003).

## **Economía**

La educación económica es parte fundamental de la educación para el ejercicio pleno de la ciudadanía. Esto se reconoce en una cantidad significativa de documentos de política educativa de diversas partes del mundo (aunque no lo hemos encontrado descrito de manera explícita en ningún documento de nuestro país). Por ejemplo, en el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana del Ministerio de Educación de Chile (2004), se señala lo siguiente:

La formación ciudadana debe entregar herramientas fundamentales de análisis económico que permitan manejar adecuadamente los desafíos que impone la realidad. Es decir, es menester efectuar una alfabetización económica, de modo que los ciudadanos manejen adecuadamente conceptos como escasez, intercambio, costos, beneficios, precios, oferta, demanda, rentabilidad, asignación de recursos, ahorro, inversión, crecimiento, desempleo, valorización, trabajo, producción, etc. Deben destacarse las consecuencias para las personas que tienen el tema de la previsión y su adecuada comprensión. (p. 47)

En efecto, el conocimiento económico afecta nuestro rol como consumidores, trabajadores y ciudadanos, ya que se toman decisiones económicas todos los días. La educación en este tema es importante, porque su ausencia contribuye a una mayor exclusión, y porque sin ella los ciudadanos quedan vulnerables a las presiones de un mercado cada vez más agresivo y competitivo. Además, los problemas económicos y financieros generan, a su vez, muchos otros que afectan la calidad de vida de las personas (estrés, insatisfacción de necesidades básicas, problemas de salud, poco o nulo acceso a bienes y servicios, falta de recreación, inequidad educativa, etc.).

El objetivo de la educación económica debe ser ayudar a los estudiantes a conocer y aplicar adecuadamente en sus vidas la lógica de la economía. De acuerdo con Denegri (2004), la alfabetización económica implica el desarrollo de la capacidad de dirigir el propio comportamiento económico de modo razonado; es decir, supone haber reflexionado sobre temas tales como el rol del dinero y su ciclo de circulación, el funcionamiento de las instituciones financieras, el rol del Estado y de los privados en el proceso económico y productivo, el manejo del crédito, los hábitos de consumo, etc. En este sentido, un aspecto crítico de esta área particular se relaciona con el desarrollo de habilidades y actitudes que permitan regular la conducta personal y colectiva hacia un uso racional de recursos económicos escasos en un medio ambiente en constante deterioro y la preparación real para enfrentarse a un mercado creciente que presiona hacia el consumo y está cada vez más interesado en el segmento infantil.

La educación económica debería ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre problemas económicos reales de la vida cotidiana, por ejemplo, pasar de entender la vida social como un proceso en el cual las personas no tenemos mayor control a entender los fenómenos sociales como resultado de decisiones tomadas por individuos y por grupos, lo que implica y requiere relacionar procesos, evaluar acciones y reflexionar sobre consecuencias, competencias necesarias para el desarrollo de las capacidades ciudadanas en general (Wentworth y Schug 1993; Denegri y Martínez 2004). Respecto a la edad en que estos contenidos pueden enseñarse, tal como indican Denegri y otros (2006) al revisar ampliamente la literatura en este tema, existen trabajos que demuestran que ya desde primaria los estudiantes pueden aprender conceptos económicos y aplicarlos a problemas reales de su entorno, lo que impacta en el desarrollo de competencias en la vida cotidiana, incrementa las capacidades de razonamiento general y ayuda a los niños a diferenciar aspectos fundamentales para comprender el mundo social. Se debe considerar que estos conocen el dinero, tienen experiencias económicas y de intercambio en la que asignan valor a los objetos (fichas, figuras, cartas, muñecos, etc.), y van desarrollando y complejizando sus conceptos económicos a medida que sus

estructuras de pensamiento van madurando (Faigenbaum, 2005; Delahanty, 1993). Por lo tanto, la educación económica no debería dejarse para la secundaria, entendiéndose, por supuesto, que la construcción del conocimiento económico atraviesa un proceso que va desde la concentración en aspectos visibles materiales del dinero hasta su conceptualización abstracta como un mecanismo de intercambio.

Hay algunas experiencias internacionales que podemos reportar acerca de la enseñanza de la economía en la educación básica. Por ejemplo, la propuesta curricular de Guatemala cuenta con el curso de Productividad y desarrollo, el cual está dirigido a estudiantes de cuarto, quinto y sexto de Primaria, y a estudiantes de todos los grados de formación media. Para Primaria se espera que los estudiantes comprendan las principales obligaciones tributarias de los ciudadanos, describan las actividades básicas que se realizan en el mercado (oferta, demanda, compra, venta, negociación, competencia, redes de apoyo), que clasifiquen actividades económicas que se realizan en su comunidad, y argumenten sobre los beneficios y relaciones existentes entre las actividades económicas y la comunidad (Guatemala. Ministerio de Educación, 2008a, 2008b, 2008c). Para Secundaria se cuenta con subáreas como Educación para el hogar, Artes industriales, Contabilidad, Organización y administración de pequeñas empresas. En la subárea de Contabilidad, se abordan conocimientos vinculados con bienes familiares, presupuesto familiar (ingresos, gastos, consumo), racionalización de consumo y leyes que protegen al consumidor. Se espera, también, que los estudiantes puedan estimar su presupuesto familiar, e interpretar y aplicar procedimientos de protección al consumidor, así como que asuman actitudes positivas hacia la valoración de la conservación y administración del patrimonio familiar (Guatemala. Ministerio de Educación, 2009).

En la propuesta curricular de Brasil (Brasil. Ministério da Educação, 1998a), las prácticas de consumo son uno de los temas transversales para la formación media. Así, se espera que los estudiantes conozcan las prácticas de consumo de la sociedad brasileña, que comprendan las nociones de tributación, de distribución de renta y de justicia social. Igualmente, se propone que los estudiantes

conozcan y comprendan los derechos de los consumidores, los derechos de los trabajadores y la relación entre consumo y ciudadanía, entre otros aspectos.

El currículo inglés cuenta con el curso de Bienestar económico y capacidad financiera (*Economic Wellbeing and Financial Capability*), el cual es dirigido a estudiantes de formación media o secundaria. Este tiene como uno de sus principales objetivos formar consumidores informados y críticos, así como ciudadanos que cuenten con las competencias que les permitan manejar su economía de manera efectiva. Entre las principales competencias que se espera que desarrollen los estudiantes a través de esta área, se encuentran las siguientes: a) comprensión de la noción de empleabilidad (cómo incorporarse al mundo laboral, qué implicancias tiene, cómo manejar el desarrollo de su carrera profesional y las transiciones, etc.), b) capacidad para explicar y usar términos financieros, c) comprensión de la importancia de las finanzas en la vida diaria, d) comprensión del funcionamiento y usos del dinero, d) manejo efectivo de sus finanzas personales, e) conocimiento de los riesgos positivos y negativos que se enfrentan en contextos financieros, f) posicionamiento crítico frente al consumo de bienes y servicios, y g) capacidad para explorar distintas fuentes de información que les permitan tomar decisiones acerca de sus finanzas y sus carreras profesionales (*United Kingdom. Department for Education, 2007a*).

Respecto a los procesos de evaluación, si bien hay pocas evaluaciones internacionales en esta área, y ninguna nacional, sí existen algunas que conviene reportar. En Chile, el 2008 se reportaron los resultados de la evaluación nacional que incluía, entre otras pruebas, una evaluación de *Estudio y Comprensión de la Sociedad* para estudiantes de octavo básico (Cueto, 2009). Esta prueba, que enfatizó el componente cognoscitivo, incluyó tres ejes temáticos: comprensión de la sociedad en perspectiva histórica, comprensión del medio natural y sus relaciones con la sociedad, y comprensión de la organización y funcionamiento de la sociedad. El último eje es el más relacionado a la formación ciudadana, e incluye la evaluación de “conocimientos fundamentales de la institucionalidad política y de la organización económica, reconocimiento de principios y prácticas de la democracia, de los Derechos Humanos y del

desarrollo sustentable” (Ministerio de Educación de Chile, 2007b, 12; citado en Cueto, 2009, 22). Dicha evaluación se realizó en el 2007 y permitió comparar sus resultados con los obtenidos el 2004. De este modo, se sabe que, por ejemplo, los hombres obtuvieron mejores resultados que las mujeres, los que se asociaron al nivel socioeconómico de los estudiantes.

### 1.3. Área Formación ciudadana y cívica - Secundaria

Un ciudadano es una persona que puede comprender los problemas sociales y las diferentes soluciones que los individuos proponen para ellos; que es capaz de cooperar y competir con los otros a través de medios racionales y pacíficos; y que puede, quiere y sabe participar responsablemente en la vida social. Si a esto le añadimos una perspectiva ética, puede decirse que un ciudadano también es una persona que orienta su vida a fines éticos tanto para el colectivo o la comunidad como para sí mismo como individuo. La educación ciudadana se trata, entonces, de desarrollar en los niños, niñas y adolescentes, las capacidades básicas, cognitivas y afectivas, necesarias para poder convivir con los otros democráticamente y participar efectivamente de la vida en sociedad.

Los niños empiezan su vida social siendo egocéntricos, lo que implica un pensamiento global y confuso. El egocentrismo es un obstáculo para el pensamiento objetivo, que es el pensamiento del adulto. Para Piaget (1984) el egocentrismo es un estado de indiferenciación entre el mundo y el yo, o entre el yo y el grupo. Visto de fuera el niño parece considerar su propio punto de vista, pero en realidad no tiene conciencia de su yo. Si el niño lleva todo a su punto de vista, es porque cree que todo el mundo piensa como él. No descubre aún la multiplicidad de perspectivas y queda encerrado en su perspectiva como si fuese la única posible. Y, justamente, la ciudadanía implica la construcción del punto de vista social, aprender a coordinar perspectivas, a descentrarse (dejar de ser él o ella “el centro del universo”) para poder tomar en cuenta a los demás, sus sentimientos, sus opiniones, sus necesidades, sus derechos y sus limitaciones. Definitivamente, el concepto del *otro* es un tema que se ha trabajado desde las ciencias sociales, políticas y filosóficas para abordar temas de diversidad y la inclusión de esta en

las sociedades contemporáneas, pero construir a ese otro le toma años al niño y es un proceso que debe acompañarse desde la escuela.

Generalmente, se suele pensar en la democracia solamente como un sistema político de organización del Estado, pero, pensando especialmente en el proceso educativo, es importante ampliar esta concepción de democracia y no reducirla a la idea de un sistema político con instituciones y mecanismos legales que organizan o regulan la vida de una sociedad o país. La democracia es, sobre todo, una cultura (es decir, una forma de vida en común) en la que las personas se relacionan entre sí con el fin de construir y consolidar una convivencia humana armónica que permita el bienestar y desarrollo pleno de todos. Ser un ciudadano implica, entonces, poder participar de esta cultura democrática, querer y saber construirla, y desarrollar las capacidades necesarias para convivir plenamente con otros, especialmente esos otros diversos a los que el ciudadano pleno debe aprender a reconocer, incluir y respetar.

La formación ciudadana requiere de una pedagogía distinta, inclusiva y que tome en serio al estudiante como agente participativo de su propia vida social. Magendzo (2007) propone en este sentido la *pedagogía deliberativa*, la que define como aquella pedagogía que busca educar a las personas para la convivencia y participación democráticas en una sociedad pluralista, lo que a su vez implica buscar desarrollar una serie de capacidades y competencias, por ejemplo, la capacidad para comunicarse y establecer un diálogo fluido y entendible, la capacidad para argumentar y convencer con explicaciones racionales y con fundamento, la capacidad para entender y penetrar en la racionalidad del discurso del otro, la capacidad para autorregularse, la capacidad de tomar perspectiva y distanciarse del propio discurso, y la capacidad de crear confianza mutua y tomar decisiones buscando el bien común. En esta línea, en la Propuesta de Evaluación de Formación Ciudadana desarrollada por el Ministerio de Educación del Perú en el año 2004 (Dibós, Frisancho, y Rojo, 2004, p. 9), se plantea que, en la tarea de construir un mejor país para todos, la educación debe contribuir a formar a los peruanos como ciudadanos capaces de a) reflexionar críticamente sobre su entorno y sobre el país, b) comprometerse



con el desarrollo y la mejora de nuestra sociedad, y c) construir un sistema democrático y de bienestar para todos.

Es lamentable que, a pesar de las buenas intenciones educativas, no sea mucho lo que se ha logrado en el desarrollo de estas capacidades entre los jóvenes a nivel mundial. Como demuestra el *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS), que se enfocó en las maneras en que los jóvenes están preparados o no para tomar su rol como ciudadanos, muchos estudiantes de Latinoamérica mostraron tener un conocimiento cívico sumamente limitado (Cueto, 2009). Esto se corroboró también en la evaluación de formación ciudadana realizada en el año 2004 en nuestro país, en la que se pudo identificar el escaso conocimiento sobre ciudadanía y las pocas habilidades para la participación y la convivencia que los estudiantes, tanto de primaria como de secundaria, habían construido. En general, los estudiantes tuvieron dificultades para explicar la importancia de sus derechos y para proponer alternativas democráticas que defiendan estos derechos con argumentos basados en principios, no supieron diferenciar entre una democracia y una dictadura, mostraron desconocimiento sobre los asuntos públicos, no habían desarrollado una opinión crítica que les permita reflexionar sobre lo que reciben de los medios de comunicación, y no se reconocían como ciudadanos con derechos y responsabilidades.

En el caso de nuestro país, lamentablemente, existe evidencia que indica que los jóvenes se encuentran desmotivados para participar en la política nacional y se perciben como ciudadanos de segunda categoría (CONAJU, 2006; CEPAL, y OIJ 2004). Asimismo, poseen una percepción negativa de la política y de los asuntos públicos en general.

#### **1.4. Área Persona, familia y relaciones humanas - Secundaria**

Luego del análisis de esta área curricular en el DCN, identificamos dos ejes centrales en torno a los cuales se organizan las temáticas abordadas:<sup>1</sup> 1) de-

---

1 Cabe precisar que el DCN no se organiza de esta manera ni menciona de manera explícita los ejes que serán presentados, sino que surgen del análisis realizado.

sarrollo del conocimiento personal (del propio sujeto como *sí mismo*) y 2) desarrollo social o del conocimiento interpersonal (el individuo en relación con los otros y con su medio). En el primer eje, se abordan temáticas vinculadas con la comprensión de la adolescencia, la construcción de la autoestima y del autoconcepto, estilos de vida saludable, sexualidad y autoconocimiento de los procesos de aprendizaje. En el segundo eje, se tratan temáticas tales como habilidades sociales, resolución de conflictos grupales, proyecto de vida con perspectiva social y cultural, trabajo colaborativo y formación filosófica.

Al analizar propuestas curriculares de la región, se encuentra que no todas tienen esta área organizada del mismo modo ni con el mismo nombre. Así, se encontró, por ejemplo, que Chile cuenta con el curso Psicología y Filosofía, el cual está dirigido solo a estudiantes de tercero y cuarto de educación media, y cuenta con tres áreas que organizan las temáticas que se abordan: a) Individuo y sexualidad, b) Bienestar psicológico y c) Formación filosófica. Las dos primeras coinciden con parte de lo que el DCN plantea en el área de Persona, familia y relaciones humanas, pues se abordan también temas que enfatizan en el desarrollo o conocimiento personal de los estudiantes, como sexualidad, identidad, estilos de vida saludable, autocuidado y problemática adolescente (Chile. Ministerio de Educación, 2004a, 2004b). Cabe señalar que en ambas propuestas, la peruana y la chilena, se destaca el tema de sexualidad como central (es un subtema en el caso peruano y un eje organizador en el caso chileno).

Así también, la formación filosófica es parte de la propuesta curricular chilena y peruana, y es abordada en ambos casos en los últimos años de formación media de los estudiantes (o secundaria para el caso peruano). Cabe precisar que en el DCN peruano los temas filosóficos no se trabajan en ninguna otra área curricular y no se van introduciendo en grados anteriores de la Secundaria ni de la Primaria. Esto resulta preocupante, pues no se están tomando en cuenta experiencias pedagógicas internacionales (e.g. Argentina, Brasil, EE.UU y España) y resultados de investigaciones que indican que la filosofía puede ser enseñada desde los primeros años de formación escolar, tal como se plantea en la propuesta denominada *Filosofía para niños*. La idea central de este plan-

teamiento es que se puede fomentar la reflexión y discusión filosófica a cualquier edad, usando variados recursos pedagógicos (diálogo, investigación en cooperación, intercambio de ideas), convirtiendo el aula en una “comunidad de indagación” (Splitter y Sharp, 1996), e incentivando el diálogo y el debate entre los estudiantes sobre el sentido del mundo y de la sociedad en la que viven. El fin al que se dirigen estos recursos es a que intercambien y expresen sus puntos de vista, aprendan a escuchar, a responder a sus pares y a valorar lo que ellos mismos piensan sobre estos temas (Lago, 1990; Pritchard, 2010). Asimismo, la *Filosofía para niños* se apoya en la lógica del currículo en espiral, según la cual cualquier área de formación puede y debe enseñarse desde los primeros años de formación escolar, partiendo de los conceptos más simples (Primaria) a los más complejos (Secundaria). De esta manera, los estudiantes más jóvenes construyen y consolidan las estructuras básicas necesarias para la adquisición posterior de conocimientos y habilidades más complejas, profundas y razonadas; así, se logra respetar la etapa de desarrollo cognitivo de los estudiantes (Bruner, 1960, 1974).

Por su lado, la propuesta curricular brasileña no cuenta con un curso específico equivalente al área curricular de Persona, familia y relaciones humanas (Perú), o al Programa de orientación (Chile); sin embargo, plantean temas transversales que están presentes en diferentes objetivos, contenidos y orientaciones de las distintas áreas curriculares como Historia, Geografía y Ciencias naturales. Esta estructura o modelo se debe a que son temas identificados como complejos y que forman parte importante de la problemática social actual del país, por lo que no pueden ser restringidos a una sola área curricular (Brasil. Ministério da Educação, 1998b).

Varios de estos temas coinciden con los trabajados en Persona, familia y relaciones humanas, como salud (personal y social), pluralidad cultural y orientación sexual (creencias, tabús, valores y posturas frente a la sexualidad). También, abordan campos como la inserción y discriminación laboral, y el excesivo consumo de productos por parte de los estudiantes. En cuanto al consumismo, existen también otras propuestas pedagógicas interesantes

como la Educación para el consumo del Ministerio de Educación y Ciencias de España, la cual tiene como principal objetivo formar alumnos con una conciencia crítica frente a la presión consumista de la sociedad en la que viven, para lo cual se apoyan en diferentes y novedosas estrategias pedagógicas.

Un ejemplo de estas estrategias es el análisis de la publicidad televisiva por parte de estudiantes de formación media, cuyo objetivo es que estos se posicionen críticamente frente a los mecanismos persuasivos de la publicidad. Algunas de las actividades que proponen para trabajar el tema son las siguientes: 1) diferenciación de la información de la publicidad con independencia del componente estético, 2) detección del mensaje oculto, 3) análisis de la historia del producto, 4) análisis de la congruencia entre el producto real y el producto publicitado, 5) creación de un contra-anuncio por parte de los mismos estudiantes (donde deben poner en práctica su conciencia sobre el consumismo y aspecto vinculados con la ética en la publicidad), y 6) lanzamiento de un producto al mercado (Barroso, 1996).

Por otra parte, dando una mirada a algunas experiencias europeas, en el caso del currículo inglés, se cuenta con el curso denominado *Personal, Social and Health Education*, el cual no es obligatorio y cuyas temáticas se dividen en dos áreas centrales: a) Bienestar personal (*Personal wellbeing*) y b) Bienestar económico y capacidad financiera (*Economic wellbeing and financial capability*). Al igual que el curso Familia, persona y relaciones humanas (DCN peruano), en la primera área, se abordan temas como la identidad individual, el autoconocimiento, la vida saludable, las relaciones interpersonales y el trabajo cooperativo con otros. Cabe destacar que la propuesta inglesa aborda adicionalmente, de manera más amplia y profunda, temas vinculados con diversidad de género, raza, religión, cultura, sexo y edad; esto se debe al contexto social y cultural del país (*United Kingdom. Department for Education, 2007c, 2007d*). Si bien el tema de la diversidad es también abordado en Persona, familia y relaciones humanas (DCN peruano) como una actitud de respeto a las diferencias culturales, la propuesta no está diversificada para cada grado o nivel de formación, y tampoco precisa las capacidades y los conocimientos complementarios y

necesarios para el desarrollo de esta actitud. Esto ocurre a pesar de que, por ejemplo, el tema de discriminación es planteado dentro del DCN como una problemática nacional actual que debe ser trabajada desde distintos ángulos del currículo:

[...] a diario se ven casos de intolerancia, rechazo, exclusión y violencia; expresados en miradas, gestos y comportamientos; que afectan la vida cotidiana de miles de niños y adolescentes en el país. El desconocimiento de la diversidad, de las características pluriculturales y multilingües que existen en las diversas regiones, tiene efectos muy nocivos, pues la discriminación fragmenta al país y lamentablemente está presente en todos los estratos de la sociedad, incluyendo las instituciones educativas. (p. 49)

Otro tema presente en el curso de *Personal, Social and Health Education* del currículo inglés es el acoso escolar o *bullying*, el cual es trabajado en todos los grados y con distintos niveles de complejidad según la etapa de desarrollo del estudiante (*United Kingdom. Department for Education, 2007c, 2007d*). Sobre este tema, en el curso de Persona, familia y relaciones humanas (currículo peruano), se hace referencia a aspectos vinculados con la resolución de conflictos entre pares, pero no se habla específicamente del acoso escolar, lo que se refleja en planteamientos como el siguiente: “El estudiante establece relaciones de intercambio y afecto y aprende a resolver conflictos interpersonales armonizando los propios derechos con los derechos de los demás, en busca del bien común” (Perú. MED, 2009). Sin embargo, en las áreas curriculares de Religión y Personal Social de formación primaria se aborda el tema con mayor precisión y amplitud; además, se tiene como objetivo que los estudiantes de todos los grados rechacen cualquier forma de violencia que se pueda dar tanto en el contexto familiar como escolar (Perú. MED, 2009).

En general, se observa coincidencias importantes con las propuestas curriculares de otros países latinoamericanos y europeos, las cuales se han ido explicitando a lo largo de este documento; no obstante, consideramos importante

tomar en cuenta las innovaciones e iniciativas pedagógicas internacionales como es el caso de la Filosofía para niños o el énfasis y la importancia que se le otorga a temas más específicos como el consumismo, el acoso escolar y las diferentes formas de discriminación. Igualmente, es preciso destacar que en la argumentación de las temáticas seleccionadas para los cursos o las propuestas curriculares analizadas en este documento se destaca que son el resultado de un profundo análisis, investigación y reflexión sobre los aspectos problemáticos (sociales, culturales y políticos) predominantes en cada realidad.

A manera de resumen, se presenta las principales limitaciones encontradas en el DCN luego de la revisión realizada a las áreas curriculares de Personal Social (Primaria), e Historia, Geografía y Economía; Formación ciudadana y cívica; y Familia, persona y relaciones humanas (Secundaria):

**TABLA 1**

Principales limitaciones del DCN en las áreas Personal Social; Historia, Geografía y Economía; Formación ciudadana y cívica; y Persona, familia y relaciones humanas

Área curricular revisada	Limitaciones	Ejemplos
Personal Social	1) Los contenidos y/o competencias que se proponen dentro las áreas curriculares revisadas se amplían de grado a grado (o de ciclo a ciclo) cuantitativamente, pero no cualitativamente. Además, se observan que los cambios cuantitativos son abruptos en algunos casos.	Para 2.do ciclo se plantea como competencia que los estudiantes se orienten en el espacio y el tiempo como habilidad básica; y luego, para el 3.er y 4.to ciclo, se proponen competencias mucho más complejas, como que los estudiantes “puedan describir y explicar el uso y aprovechamiento del espacio en cada una de las etapas de la historia del Perú” (3er ciclo), o que “puedan describir y explicar los procesos sociales, políticos y económicos en distintas etapas de la historia del Perú” (4to ciclo). No hay articulación por etapas, o graduación entre una competencia y otra.

Historia, Geografía y Economía	2) Existen contenidos propuestos dentro de las áreas curriculares revisadas que no están articulados con las capacidades de pensamiento de los niños o no toman en cuenta su etapa de desarrollo.	Para 1.o de Secundaria se propone como competencia la comprensión del Índice de Desarrollo Humano (IDH). Este es un concepto complejo que requiere una serie de capacidades lógicas y matemáticas previas, pensamiento filosófico, y un nivel de información del funcionamiento social y económico mundial que los niños de 1ro de secundaria no tienen todavía.
<b>Área curricular revisada</b>	<b>Limitaciones</b>	<b>Ejemplos</b>
Historia, Geografía y Economía	3) Existen contenidos, temas y/o competencias de las áreas curriculares de Secundaria que están desarticuladas con los contenidos de las áreas curriculares de Primaria; el tránsito entre un momento y otro carece de una secuencia lógica y de un encadenamiento sistemático y coherente que permita al estudiante anclar los nuevos conocimientos o competencias adquiridas en otros previos.	En primaria y en los primeros años de secundaria, se aborda de manera muy superficial e insuficiente temas vinculados con economía; no obstante, para 3.º de secundaria se espera que los estudiantes comprendan el funcionamiento de entidades económicas complejas, por ejemplo, el Banco Central de Reserva, la Superintendencia de Banca, o la lógica de los tratados de libre comercio.
Persona, familia y relaciones humanas	4) Existen contenidos, temas y/o competencias que se yuxtaponen o que son innecesariamente repetitivos dentro de un área curricular.	Los temas de autoconcepto, cambios físicos y autoestima se trabajan casi del mismo modo en 1.o, 2.o y 3.o de Secundaria. No hay mayor complejización de contenidos ni capacidades.
Todas las áreas revisadas	5) No se especifica la correspondencia entre los conocimientos, las capacidades y las actitudes propuestas dentro de cada área curricular revisada.	En 1.o de Primaria, en Construcción de la identidad y de la convivencia democrática, no se visibiliza qué conocimientos y capacidades corresponden a la actitud de "respeto las señales de tránsito".

## CAPÍTULO II

---

### **DOMINIOS GENERALES DE LAS CUATRO ÁREAS: PERSONAL SOCIAL (PRIMARIA) E HISTORIA, GEOGRAFÍA Y ECONOMÍA; FORMACIÓN CIUDADANA Y CÍVICA; Y PERSONA, FAMILIA Y RELACIONES HUMANAS (SECUNDARIA)**

A continuación, presentamos los dominios generales que consideramos que los estudiantes deben desarrollar en cada una de las áreas curriculares revisadas. Estos buscan garantizar que los alumnos desarrollen las competencias necesarias en su formación básica para así enfrentar y solucionar situaciones de la vida cotidiana, así como posicionarse, opinar y actuar de manera responsable y ética frente a problemáticas locales, nacionales e internacionales. La delimitación de dichos dominios es el resultado de una extensa revisión de la literatura científica en los campos de la historia, la geografía, la economía, la filosofía, la psicología y de la formación ciudadana; así también, implicó la revisión de las propuestas curriculares a las que se ha aludido a lo largo de este documento –las correspondientes a Inglaterra, Colombia, Chile, Brasil, Guatemala y México–. Cabe precisar que la construcción de estos dominios se realizó tomando en cuenta la fundamentación de cada una de las áreas curriculares revisadas, así como la finalidad, los organizadores y las habilidades que deben desarrollar los estudiantes según la propuesta del DCN para las mismas.



En las siguientes tablas, se presentan los dominios propuestos para las áreas curriculares revisadas. La tabla 2, que organiza la propuesta, debe leerse de la siguiente manera:

**Columna A:** Presenta los ejes que proponemos como ejes transversales. Estos atraviesan todas las áreas y deben conformar metas amplias del currículo.

**Columna B:** Muestra los dominios generales que proponemos.

**Columna C:** Incluye las dimensiones que sugerimos como integrantes de cada dominio general.

**Columna D:** Indica las áreas del DCN a las cuales corresponden los dominios propuestos.

El objetivo de esta tabla es presentar los diferentes dominios que consideramos que los estudiantes deben desarrollar en las cuatro áreas curriculares revisadas (Personal Social; Historia, Geografía y Economía; Formación ciudadana y cívica; y Persona, familia y relaciones humanas). Estos dominios serán los principales organizadores de los mapas de progreso que constituirán referentes claros y precisos del aprendizaje de los estudiantes desde que ingresan al nivel primario hasta la finalización de la Educación Básica Regular. El cuadro presentado está dividido en cuatro columnas. La columna A contiene los dos dominios transversales que proponemos que sean desarrollados a través de todas de las áreas curriculares revisadas y durante toda la formación básica de los estudiantes; es por esto que –como se verá más adelante– están incluidos y visibilizados en todos los dominios generales y en las dimensiones específicas sugeridas. Los consideramos importantes debido a la relevancia e implicancia que tienen en la formación integral de los estudiantes, tal como lo explicita la literatura científica sobre educación, y porque son coherentes con los objetivos generales del DCN y con los principios de la educación peruana (Perú. MED, 2009).

En la columna B, se presenta nuestra propuesta de dominios generales, a partir de los cuales –como ya se mencionó– se describirá el proceso de desarrollo continuo y progresivo de las competencias en historia, geografía, economía, ciudadanía, y formación personal e interpersonal que deben alcanzar los estudiantes peruanos. Con este fin se plantean cinco dominios: 1) Razonamiento histórico, 2) Comprensión del espacio geográfico, 3) Alfabetización económica, 4) Conocimiento psicológico, social y filosófico y 5) Capacidades de juicio ético y de convivencia ciudadana. La columna C contiene las dimensiones específicas que se derivan de cada uno de los dominios generales mencionados y que explicitan de manera más estructurada, definida y detallada las competencias que se espera desarrollar progresivamente en los estudiantes. Por último, la columna D muestra el área curricular con la que los dominios transversales, los dominios generales y las dimensiones específicas propuestas guardan correspondencia.

**TABLA 2**

Organigrama general de dominios y dimensiones propuestas para la elaboración de mapas de progreso

COLUMNA A	COLUMNA B	COLUMNA C	COLUMNA D
Propuesta dominios transversales *	Propuesta de dominios generales	Propuesta de dimensiones específicas	Área curricular del DCN con la que guarda correspondencia
Formación ética y ciudadana  Desarrollo del pensamiento crítico	1. Razonamiento histórico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción y comprensión del tiempo histórico</li> <li>• Manejo de evidencias y distintas fuentes de información</li> <li>• Construcción de la memoria e identidad colectiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal Social (Primaria)</li> <li>• Historia, Geografía y Economía (Secundaria)</li> </ul>
	2. Construcción del espacio geográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción y comprensión de representaciones espaciales</li> <li>• Reconocimiento, valoración y actuación responsable en el espacio geográfico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal Social (Primaria)</li> <li>• Historia, Geografía y Economía (Secundaria)</li> </ul>
	3. Alfabetización económica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción y comprensión de los procesos económicos y de la organización económica para la vida en sociedad</li> <li>• Actuación responsable y uso racional del dinero</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal Social (Primaria)</li> <li>• Historia, Geografía y Economía (Secundaria)</li> </ul>
	4. Conocimiento psicológico, social y filosófico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción del conocimiento social y psicológico para el reconocimiento de sí mismo como individuo y de los demás como personas</li> <li>• Desarrollo de la capacidad para la convivencia, la solución de problemas y para la planificación de una vida con sentido</li> <li>• Desarrollo de la capacidad de reflexión y discusión filosófica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal Social (Primaria)</li> <li>• Persona, familia y relaciones humanas (Secundaria)</li> </ul>
	5. Capacidades de juicio ético y de convivencia ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de la organización social y política para la vida en sociedad y valoración de la democracia y la interculturalidad</li> <li>• Desarrollo del juicio moral y construcción de una perspectiva ética (con inclusión y equidad) y de derechos humanos para entender y participar de la vida en común</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal Social (Primaria)</li> <li>• Formación cívica y ciudadana (Secundaria)</li> </ul>

\* Los dominios transversales están visibilizados en el desarrollo de los dominios generales y específicos que se presentan en la tabla 2 y 3. Así, en la tercera tabla, Desarrollo del pensamiento crítico está representado por un asterisco (\*) y Formación ética y ciudadana está representado por dos asteriscos (\*\*). Estos son dominios transversales porque aparecen tanto en Primaria como en Secundaria y subyacen a toda la propuesta.

TABLA 3

Desarrollo de los dominios generales y las dimensiones específicas propuestas que guardan correspondencia con las áreas de Personal Social; Historia, Geografía y Economía; Persona, familia y relaciones humanas y Formación ciudadana y cívica

Dominios generales propuestos	Dimensiones específicas propuestas
<p><b>1. Razonamiento histórico:</b> Es la capacidad para organizar y analizar información acerca del pasado, con la finalidad de interpretar y explicar de manera crítica un fenómeno histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Construcción y comprensión del tiempo histórico:</b> Se refiere a la progresión en el desarrollo de habilidades que permitan comprender la naturaleza lineal, simultánea, y multicausal de los hechos históricos. Implica también comprender paulatinamente que el tiempo histórico tiene una duración determinada.</li> <li>• <b>Manejo de evidencias y distintas fuentes de información:</b> Se refiere a la progresión en el desarrollo de las habilidades necesarias para que el estudiante <i>se enfrente de manera crítica y analítica a fuentes contradictorias y argumentos con distintos niveles de validez sobre diferentes procesos históricos*</i>.</li> <li>• <b>Construcción de la memoria e identidad colectiva:</b> Se refiere a la progresión en la comprensión acerca de quiénes y cómo somos los peruanos, y qué factores o elementos históricos nos han configurado. Implica también que los estudiantes <i>se posicionen críticamente frente a eventos violentos del pasado*</i> y que a partir de estos <i>construyan nociones de justicia, tolerancia, impunidad, equidad y empatía**</i>.</li> </ul>
<p><b>2. Construcción del espacio geográfico:</b> Implica la capacidad de entender y organizarse en el espacio en el que se desenvuelven e interrelacionan los grupos humanos y los diferentes elementos del entorno.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Construcción y comprensión de representaciones espaciales:</b> Se refiere a la construcción progresiva de habilidades que le permitan al estudiante comprender las diversas relaciones espaciales y de interdependencia que se pueden presentar en el espacio geográfico como las relaciones espaciales de base (conceptos topológicos) y las relaciones espaciales que cambian según la perspectiva del observador (conceptos proyectivos). Así también, implica desarrollar la capacidad para imaginar y analizar el espacio geográfico local y mundial y sus respectivos componentes; así como desarrollar habilidades relacionadas con la observación, representación e interpretación del espacio geográfico (lectura de mapas, etc.) directamente o a través de distintas fuentes de información.</li> <li>• <b>Reconocimiento, valoración y actuación responsable en el espacio geográfico:</b> Implica que los estudiantes conozcan y valoren progresivamente las características y la historia de las transformaciones del espacio geográfico al que pertenecen (<i>en su dimensión local y mundial</i>), y que <i>asuman una actitud responsable y proactiva frente a su cuidado y conservación**</i>. <i>Esto a través del desarrollo de una conciencia crítica sobre los factores que atentan contra el espacio geográfico y del desarrollo de capacidades que les permitan cuestionarse, analizar y proponer alternativas de solución frente a hechos controversiales que se despliegan en este espacio*</i>.</li> </ul>

Dominios generales propuestos	Dimensiones específicas propuestas
<p><b>3. Alfabetización económica</b> La alfabetización económica permite que los estudiantes conozcan y apliquen adecuadamente en sus vidas la lógica de la economía. Implica ser capaz de dirigir el propio comportamiento económico de modo razonado y reflexivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Construcción y comprensión de los procesos económicos y de la organización económica para la vida en sociedad:</b> En esta dimensión se trabaja el desarrollo de habilidades que contribuyen a que los estudiantes conozcan y comprendan los conceptos y procesos económicos básicos que se dan en su localidad, en su país y en el mundo, <i>así como el rol y las principales funciones que tienen las entidades financieras privadas y públicas. Además, se apunta a que los estudiantes entiendan el funcionamiento sistémico e interrelacionado de las variables, los contextos y los procesos económicos que forman parte y se organizan dentro de la vida en sociedad**.</i></li> <li>• <b>Actuación responsable y uso racional del dinero:</b> Se trabaja el desarrollo progresivo de capacidades que permitan que los estudiantes <i>dirijan su propio comportamiento económico de manera razonada, reflexiva, regulada y crítica*</i>, tomando en cuenta su situación individual y el estado actual de los recursos económicos y ambientales en el país y el mundo. Así también, se refiere a la construcción de <i>habilidades que les permitan convertirse en consumidores críticos y responsables**</i>, capaces de solucionar problemas económicos de la vida cotidiana.</li> </ul>
<p><b>4. Conocimiento psicológico, social y filosófico</b> Se refiere al conocimiento y comprensión de las variables que influyen en el desarrollo personal y social de los estudiantes, así como los diversos factores que tienen un rol determinante en la convivencia e interacción de los seres humanos. Enfatiza las habilidades necesarias para el análisis crítico y la argumentación lógica y razonada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Construcción del conocimiento social y psicológico:</b> En esta dimensión se trabajan las capacidades que permiten a los estudiantes conocerse y comprenderse a sí mismos como <i>sujetos individuales que comparten espacios, se vinculan e interrelacionan con otros sujetos que pueden tener diferentes preferencias, gustos, costumbres y/o características físicas, ideológicas, culturales y sociales, así como cumplir roles sociales diferentes**.</i></li> <li>• <b>Desarrollo de la capacidad de reflexión y discusión filosófica:</b> En esta dimensión se trabaja el desarrollo progresivo de habilidades que permiten a los estudiantes tener <i>pensamiento crítico, dialogar, discutir, cuestionar y debatir*</i> sobre el sentido de su propia vida, del mundo y de la sociedad en la que viven, utilizando en sus argumentos una perspectiva lógica, social y ética, y <i>enfatizand la importancia de la convivencia en democracia y de la participación activa y responsable de la vida en sociedad**.</i> Todo esto es acompañado de una actitud que valora y toma en cuenta la perspectiva de los pares.</li> <li>• <b>Desarrollo de las capacidades para la convivencia, la solución de problemas y la planificación de una vida con sentido:</b> Implica que los estudiantes construyan progresivamente las capacidades que les permitan tomar decisiones que tengan en cuenta su cuidado y salud personal, así como <i>establecer relaciones cooperativas con sus pares dentro y fuera del contexto escolar, proponer más de una alternativa de solución para problemas que se les presenten en sus relaciones con los demás, establecer acuerdos y actuar responsablemente frente a sus acciones**.</i></li> </ul>

Dominios generales propuestos	Dimensiones específicas propuestas
<p><b>5. Capacidades de juicio ético y de convivencia ciudadana</b></p> <p>Se refiere al desarrollo de la capacidad de emitir juicios morales argumentados y racionales, que impliquen la inclusión del otro y una perspectiva de justicia (equidad). Involucra además el desarrollo de capacidades para la convivencia y la participación ciudadanas en una sociedad diversa e intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="439 305 1125 524"> <p>• <b>Comprensión de la organización social y política para la vida en sociedad y valoración de la democracia:</b></p> <p>En esta dimensión se espera que los estudiantes desarrollen las capacidades para comprender y valorar positivamente la democracia y sus fundamentos. Implica también que los estudiantes tengan una comprensión progresiva sobre el funcionamiento de la institucionalidad política y social en el Perú, y la importancia de las normas de convivencia y la participación ciudadana.</p> </li> <li data-bbox="439 535 1125 797"> <p>• <b>Desarrollo del juicio moral y construcción de una perspectiva ética y de derechos humanos para entender y participar de la vida en común:</b></p> <p>En esta dimensión se espera desarrollar en los estudiantes una perspectiva ética que les permita afrontar los conflictos sociales y morales con los que se encuentren. Esto implica ayudarlos a construir un punto de vista moral que <i>incluya las perspectivas de los diferentes actores y esté basada en el reconocimiento de la diversidad, la justicia y los derechos fundamentales*</i>. Asimismo, se espera que los estudiantes desarrollen las capacidades de toma de conciencia para la búsqueda del sentido de la vida</p> </li> </ul>

\*Dominio transversal denominado Desarrollo del pensamiento crítico.

\*\* Dominio transversal denominado Formación ética y ciudadana.



## REFERENCIAS

---

- Asensio, Mikel, Mario Carretero, y Juan Pozo. (1989). "La comprensión del tiempo histórico". En: Carretero, M. (comp.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor. p 103-137.
- Barroso, J. (1996). "Método de análisis de la publicidad en el aula". En: *Comunicar*, 7, 22-27.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998a). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: temas transversais*. Extraído de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>
- Brasil. Ministério da Educação. (1998b). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Extraído de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>
- Bruner, J.S. (1974). *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Carretero, M., y M. Limón. (1995). "Razonamiento y solución de problemas con contenido histórico". En: Carretero, M. (comp.). *Construir y enseñar: las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.



- Chile. Ministerio de Educación. (2011). *Programa de estudio: historia, geografía y ciencias sociales: quinto, sexto, séptimo y octavo básico*. Santiago: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. (2009a). *Historia, geografía y ciencias sociales*. Santiago: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. (2009b). *Programa de estudio: comprensión del medio natural, social y cultural: primer, segundo, tercero y cuarto año básico*. Santiago: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. (2004a). *Programa de Estudio: filosofía y psicología: tercer año medio*. Santiago: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. (2004b). *Programa de Estudio: filosofía y psicología: cuarto año medio*. Santiago: MINEDUC.
- Chile. Ministerio de Educación. Comisión Formación Ciudadana. (2004). *Informe Comisión Ciudadana*. Santiago: MINEDUC.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas*. Extraído de [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042\\_archivo\\_.pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_.pdf.pdf)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL, y Organización Iberoamericana de Juventud- OIJ. (2004). *La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias*. Santiago de Chile: CEPAL. Extraído de [http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/20266/CEPAL\\_OIJ.pdf](http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/20266/CEPAL_OIJ.pdf)
- Corporación Latinobarómetro. (2008). *Informe 2008*. Santiago.

- Cox, Cristián. (2009). *Informe de referente regional 2010: oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: BID.
- Cox, Cristián, Rosario Jaramillo, y Fernando Reimers. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. New York. BID.
- Cueto, Santiago. (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Lima: GRADE.
- Dibós, Alessandra, Susana Frisancho, y Yolanda Rojo. (2004) *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. Lima: MED.
- Delahanty, G. (1993). *Génesis de la noción del dinero en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Denegri, M. (2004). *Fundamentos de la Psicología económica*. Temuco: Universidad de la Frontera de Chile.
- Denegri, M., y G. Martínez. (2004). "¿Ciudadanos o consumidores?: aportes constructivistas a la educación para el consumo". En: *Paideia: revista de educación*. 37, 101-116.
- Denegri, M., y otros. (2006). "Educación económica en la escuela: hacia una propuesta de intervención". En: *Estudios pedagógicos*. XXXII, 2, 103-120.
- Downs, R. (1992). "The development of expertise in Geographic: a cognitive-developmental approach to Geographic Education". En: *Association of American Geographers*. 81, 2, 304-327.
- Epstein, T. (2003). "The past, present and future of research on history education". En: *Educational Research*. 32, 4, 29-32.

- España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (s.f.). *Publicidad, educación y nuevas tecnologías*. Extraído de <http://ares.cnice.mec.es/informes/12/index.htm>
- Esteban, M. (2009). "Bruner's pedagogical ideas: from the 'cognitive revolution' to the 'cultural revolution'". En: *Ideas y personajes*. 13, 44, 235-241.
- Faigenbaum, G. (2005). *Children's economic experience: exchange, reciprocity and value*. s.l.: LibrosEnRed.
- García Moriyón, F. (2006). "Llegar a ser personas razonables". En: *Childhood & Philosophy*. 1, 3, 1-16.
- Golledge, R. (2002). "The nature of Geographic knowledge". En: *Annals of Association of American Geographers*. 92, 1, 1-14.
- Guatemala. Ministerio de Educación. (2009). *Curriculum nacional base: nivel medio: ciclo básico: área de productividad y desarrollo*. Extraído de [http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo\\_Nacional\\_Base\\_CNB](http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo_Nacional_Base_CNB)
- Guatemala. Ministerio de Educación. (2008a). *Currículum Nacional Base: cuarto de primaria*. Extraído de [http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo\\_Nacional\\_Base\\_CNB](http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo_Nacional_Base_CNB)
- Guatemala. Ministerio de Educación. (2008b). *Currículum Nacional Base: quinto de primaria*. Extraído de [http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo\\_Nacional\\_Base\\_CNB](http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo_Nacional_Base_CNB)
- Guatemala. Ministerio de Educación. (2008c). *Currículum Nacional Base: sexto de primaria*. Extraído de [http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo\\_Nacional\\_Base\\_CNB](http://www.mineduc.gob.gt/DIGECUR/?p=CNB.asp&t=Curriculo_Nacional_Base_CNB)

- Gysling, Jaqueline, y L. Meckes. (2011). "Estándares de aprendizaje en Chile: mapas de progreso y niveles de logro SIMCE". En: *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe*. 54, 4-32.
- Hopwood, N. (2008). Values in geographic education: the challenge of attending to learners' perspectives. En: *Oxford review of education*, 34, 5, 589-608.
- Lago, J. (1990). *El programa de filosofía para niños y para crianças*. Extraído de [http://www.filosofiaparaninos.org/Programa/program\\_descripcion.htm](http://www.filosofiaparaninos.org/Programa/program_descripcion.htm)
- Magendzo, A. (2007). "Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa". En: *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación (REICE)*. Extraído de <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art4.pdf>
- México. Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programas de estudio 2009: quinto grado: educación básica: primaria*. Extraído de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/primaria/plan/5Grado.pdf>
- Montoya , J. (2003). "Geografía contemporánea y geografía escolar: algunas ideas para una agenda en Colombia". En: *Cuadernos de Geografía*. 12, 3-27.
- Pagès, J. (2003). "Ciudadanía y enseñanza de la historia". En: *Reseñas de enseñanza de la historia*. 1, 11-42.
- Perú. Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica - IPEBA. (2011). *Estándares de aprendizaje: ¿de qué estamos hablando?* Lima.

- Perú. Consejo Nacional de la Juventud - CONAJU. (2006). *Plan nacional de la juventud 2006-2011*. Extraído de [http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Youth/Peru/Peru\\_Plan%20Nacional%20CONAJU%2018-07-06.pdf](http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Youth/Peru/Peru_Plan%20Nacional%20CONAJU%2018-07-06.pdf)
- Perú. Ministerio de Educación - MED. (2009). *Diseño curricular nacional*. Lima: MED.
- Perú. Ministerio de Educación - MED. (2004a). *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004: una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana: sexto grado de primaria*. Lima: MED
- Perú. Ministerio de Educación - MED. (2004b). *Evaluación nacional del rendimiento estudiantil 2004: una primera aproximación a la evaluación de la reflexión ciudadana: quinto grado de secundaria*. Lima: MED
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Martínez Roca.
- Pozo, Juan, Mikel Asensio, y Mario Carretero. (1983). "Comprensión de conceptos históricos durante la adolescencia". En: *Infancia y aprendizaje: journal for the study of education and development*. 23, 55- 74.
- Pritchard, M. (2010). "Are children capable of philosophical thinking?" En: *Education today*, 17-21.
- Rodríguez, N. (2004). "Fundamentos didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la Geografía". En: *Revista de investigación educativa*. 8, 14, 17-26.
- Rosa, A. (2004). "Memoria, historia e identidad: una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía". En: Carretero, M. y J. Voss (comp.). *Aprender y pensar la historia*. 47-69. Buenos Aires: Amorrortu.

- Schug, Mark. C. y William B. Walstad. (1996) "Teaching and learning economics". En: Shaver, James. *Handbook of research on social studies teaching and learning*. New York: Macmillan, 411-419.
- Splitter, L., y A. Sharp. (1996). *La otra educación: filosofía para niños y la comunidad de indagación*. Buenos Aires: Manantial.
- Tas, H. (2005). "Geographic education en Turkey high schools". En: *The Journal of Geography*, 104, 1, 682-695.
- United Kingdom. Department for Education. (2011a). *Personal, social and health education: key stage 1*. Extraído de [http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/personal\\_social\\_and\\_health\\_education/keystage1/index.aspx](http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/subjects/personal_social_and_health_education/keystage1/index.aspx)
- United Kingdom. Department for Education. (2011b). *Personal, social and health education: key stage 2*.
- United Kingdom. Department for Education. (2011c). *Citizenship: key stage 1*.
- United Kingdom. Department for Education. (2011d). *Citizenship: key stage 2*.
- United Kingdom. Department for Education. (2007a). *Economic wellbeing and financial capability. Programme of study (no –statutory) for key stage 3*.
- United Kingdom. Department for Education. (2007b). *Economic wellbeing and financial capability. Programme of study (no –statutory) for key stage 4*.
- United Kingdom. Department for Education. (2007c). *PSHE: Personal wellbeing. Programme of study (non-statutory) for key stage 3*.
- United Kingdom. Department for Education. (2007d). *PSHE: Personal wellbeing. Programme of study (non-statutory) for key stage 4*.

United Kingdom. Department for Education. (1999a). *Programme of study of History for Key stages 1-3*.

United Kingdom. Department for Education. (1999b). *Programme of study of Geography for Key stages 1-3*.

Valle, A. (2011). "El uso de las fuentes escritas en la enseñanza de la historia". En: *Revista Educación*. 20, 38, 81-114.

Valle, Y., M. Strasser, y V. Sandino. (2008). "Evaluación de los aprendizajes de historia iberoamericana adquiridos por los estudiantes nicaragüenses de educación media". En: *Universitas*. 1, 2, 64-69.

Van Drie, J., y C. Boxtel (2008). "Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past". En: *Educational Psychology Review*. 20, 87-110.

Wentworth, D., y M. Schug. (1993). "Fate vs. choices: what economic reasoning can contribute to social studies". En: *Social Studies*. 84, 1, 27-31.

Yilmaz, K. (2009). "A vision of history, teaching and learning: thoughts on history education in secondary schools". En: *The High School Journal*. 92, 2, 37-46.







## CIUDADANÍA Y CIENCIAS SOCIALES

### ¿Cómo abordar los estándares de aprendizaje?

El estudio tuvo por objetivo realizar una propuesta de dominios que guiarían la elaboración de los mapas de progreso (estándares nacionales) en el área de ciudadanía y ciencias sociales. Para ello, la autora, realiza un análisis minucioso desde dos perspectivas. De una parte hace un análisis comparado de la lógica del planteamiento curricular y de evaluación de la propuesta peruana y de otros países como Chile, Colombia, Guatemala, Brasil, México e Inglaterra en las áreas mencionadas; y por otra realiza un análisis por área en base a la revisión de literatura especializada, tanto pedagógica como de psicología educativa y del desarrollo.

A partir de dicho análisis, presenta un conjunto de competencias que los estudiantes deben desarrollar durante la educación básica en las cuatro áreas curriculares revisadas (Personal Social; Historia, Geografía y Economía; Formación Ciudadana y Cívica; y Familia, Persona y Relaciones humanas) para así enfrentar y solucionar situaciones de la vida cotidiana, opinar y actuar de manera responsable y ética frente a problemáticas locales, nacionales e internacionales.



SERIE  
ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS

**ipeba**

INSTITUTO PERUANO DE EVALUACIÓN,  
ACREDITACIÓN Y CERTIFICACIÓN DE LA  
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN BÁSICA