

Pensamiento histórico y política educativa en Colombia. Posibilidades de una propuesta de reforma curricular

Historical Thinking and Educational Policy in Colombia. Possibilities of a proposal for curricular reform

Pensamento histórico e política educacional na Colômbia. Possibilidades de uma proposta de reforma curricular

Nilson Javier Ibagón¹

Óscar Armando Castro López²

Luz Yehimy Chaves Contreras³

Fecha de recepción: 18/07/2023 - Fecha de aceptación: 08/09/2023



Resumen:

A partir del reconocimiento reciente que han tenido en Colombia los planteamientos de Peter Seixas en torno a la enseñanza de la historia, el artículo propone una reflexión teórica en torno a la naturaleza que tendría

desarrollar en este país un proyecto educativo de carácter oficial centrado en la formación del pensamiento histórico. Para ello, en primer lugar, se identifican las características de las normativas oficiales que durante los últimos cuarenta años han regulado la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en

1 Colombiano. Doctor en Educación por la Universidad de Murcia, Murcia, España. Profesor asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle, Cali, Colombia. Correo electrónico: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

2 Colombiano. Doctor en Historia por la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Bogotá, Colombia. Profesor, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia y Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia. Correo electrónico: oacastrol@udistrital.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1222-7160>

3 Colombiana. Candidata a doctora en Historia por la Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Bogotá, Colombia. Profesora, Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia. Correo electrónico: lychavesc@unal.edu.co ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8133-2645>

Colombia; en segundo lugar, se realiza un análisis alrededor del lugar que ha ocupado el desarrollo del pensamiento histórico en esta normatividad; y, por último, se establece una propuesta sobre los principios que deberían orientar una reforma curricular que tenga como horizonte formativo desarrollar el pensamiento histórico de las nuevas generaciones en Colombia.

Palabras claves: pensamiento histórico; currículo; didáctica de la historia, Colombia.



Abstract:

Based on the recent recognition that Peter Seixas' approaches to the teaching of history have had in Colombia, the article proposes a theoretical reflection on the nature of developing in this country an educational project of an official nature focused on the formation of historical thinking. For this, firstly, the characteristics of the official regulations that during the last forty years have regulated the teaching of history and social sciences in Colombia are identified; secondly, an analysis is carried out around the place that the development of historical thinking has occupied in this normativity; and, finally, a proposal is established on the principles that should guide a curricular reform that

has as a formative horizon to develop the historical thinking of the new generations in Colombia.

Keywords: historical thinking; curriculum; didactics of history; Colombia.



Resumo:

A partir do recente reconhecimento que tiveram na Colômbia as ideias de Peter Seixas em torno do ensino da história, o artigo propõe uma reflexão teórica em torno da natureza de desenvolver neste país um projeto educativo de caráter oficial voltado para a formação do pensamento histórico. Para isso, em primeiro lugar, são identificadas as características das normas oficiais que durante os últimos quarenta anos regularam o ensino de história e ciências sociais na Colômbia; em segundo lugar, é realizada uma análise em torno do lugar que o desenvolvimento do pensamento histórico ocupou nessa normatividade; e, finalmente, estabelece-se uma proposta sobre os princípios que devem orientar uma reforma curricular que tenha como horizonte formativo desenvolver o pensamento histórico das novas gerações na Colômbia.

Palavras-chave: pensamento histórico; currículo; didática da história; Colômbia.

Introducción

Durante las últimas décadas del siglo XX y comienzos del siglo XXI, la investigación alrededor del pensamiento histórico y el lugar que debe ocupar en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en los sistemas escolares han permitido establecer un campo de reflexión fructífero, con implicaciones teóricas y prácticas en la didáctica de esta

disciplina. Aunque no existe una definición unívoca que genere consenso alrededor de las lógicas y principios que darían cuenta del significado y alcance educacional del pensamiento histórico (Lévesque y Clark, 2018), las diferentes apuestas epistémicas y metodológicas que se han desarrollado en diversos espacios nacionales en torno a este horizonte formativo —tales como las llevadas a cabo en Inglaterra (Chapman, 2018; Kitson, Steward y Husbands, 2015; Lee, 2016), Alemania (Borries, 2016; Körber y Meyer-Hamme, 2015; Rüsen, 2012), Canadá (Duquette, 2014; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Seixas, 2015), Estados Unidos (Monte-Sano, De La Paz y Felton, 2014; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001), Brasil (Schmidt, 2009), Portugal (Barca, 2018), España (Domínguez, 2015; Gómez y Miralles, 2015; Sáiz y Domínguez, 2018), México (Arteaga y Camargo, 2014; Plá, 2005), entre otros— han permitido establecer alternativas teóricas y prácticas a los modelos ejemplares y tradicionales de enseñanza de la historia.

En medio de esta diversidad, los planteamientos del profesor Peter Seixas alrededor no solo de las racionalidades que definen el pensamiento histórico, sino de sus posibles conexiones y diferencias con la conciencia histórica (Seixas, 2004, 2016a, 2017), han sido de especial relevancia mundial para la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. En este sentido, ya sea desde la reivindicación de su obra en la proyección de nuevas propuestas de investigación y reflexión curricular (Domínguez, 2015; Gómez, Ortuño y Molina, 2014), o desde la identificación de los límites y problemáticas de sus apuestas teóricas (Plá, 2017; Popa, 2021), sus ideas en torno a la importancia de desarrollar experiencias de enseñanza-aprendizaje de la historia a partir de conceptos metahistóricos han abierto posibilidades analíticas y reflexivas en diferentes contextos nacionales alrededor de la complejidad que define el proceso de pensar en términos temporales en la escuela.

En Colombia, aunque es relativamente reciente la influencia que han tenido las ideas de Seixas para pensar posibles rutas de acción educativa que permitan superar los esquemas limitados de planeación y evaluación característicos del currículo oficial de enseñanza de las ciencias sociales en el país, y la *parálisis histórica* que aqueja a las nuevas generaciones (Seixas, 2012), estas han comenzado a tener especial relevancia

para plantear y llevar a cabo ejercicios analíticos y prácticos de innovación educativa en el campo de la didáctica de la historia (Ibagón y Minte, 2019; Palacios, Corredor y Díaz, 2022; Rodríguez, 2021). Alineada con esta influencia, de forma reciente y en el marco del cumplimiento de la Ley 1874 de 2017,⁴ la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC), en tanto órgano consultivo del Ministerio de Educación Nacional,⁵ retomó algunos de los planteamientos del profesor Seixas —entre otros autores— para definir el horizonte epistemológico y metodológico de las recomendaciones que le fueron encomendadas en el proceso de revisión y ajuste de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales (CAECH, 2022), tarea que estaba contemplada en dicha normativa.

Para la discusión curricular sobre enseñanza de la historia en Colombia, más allá de los debates desarrollados en el contexto de discusión, aprobación y entrada en vigencia de la Ley 1874, así como de las posibles limitantes del documento de recomendaciones construido por la CAECH (2022) —debido a su naturaleza—, este último texto se entiende como una declaración académica que busca impactar la enseñanza de las ciencias sociales en el país, y supone un avance significativo en la medida que ubica el desarrollo del pensamiento histórico como eje central de la formación democrática de las nuevas generaciones.⁶

El presente artículo, a partir de este avance discursivo, propone una discusión sobre la naturaleza epistémica que tendría en el caso colombiano pensar un proyecto formativo curricular oficial basado en el desarrollo del pensamiento histórico. Dicho ejercicio reflexivo se realiza desde

4 El objeto de esta ley es “reestablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales en la educación básica y media” (artículo 1).

5 La Comisión fue formulada a través de la Ley 1874 de 2017 y reglamentada a través del decreto 1660 de septiembre 12 de 2019.

6 Este reconocimiento, salvo algunas iniciativas curriculares locales, no se había expresado directamente en la política pública oficial de enseñanza de las ciencias sociales en Colombia, hecho que abre posibilidades interesantes para repensar el qué, el para qué, el por qué y el cómo de esta enseñanza. Es importante tener en cuenta que con esta afirmación no se desconocen las experiencias y prácticas particulares de diferentes docentes que, antes de la publicación de las recomendaciones de la CAECH, ya estaban trabajando desde estas perspectivas. El hecho que se resalta es la formulación de un proyecto que busca que estas apuestas no sean particulares, sino que se conviertan en política pública.

tres ejes: por un lado, se propone la identificación de las principales ideas, principios y regulaciones normativas oficiales que han orientado durante las últimas décadas la enseñanza de la historia y las ciencias sociales escolares en Colombia, buscando con ello caracterizar las racionalidades particulares que han definido las apuestas curriculares del área, y entender por qué se afirma que los planteamientos de la CAECH sobre la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento histórico complejiza la definición de la enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales a nivel curricular. En segundo lugar, y desde una perspectiva complementaria, se establece una aproximación analítica alrededor del lugar o no lugar que ha ocupado el pensamiento histórico como anclaje teórico y práctico directo de las normativas oficiales de enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Por último, se establecen algunos principios básicos en torno a un modelo de pensamiento histórico que sea funcional en Colombia, el cual, aunque reconoce y se apropia del legado teórico de Seixas, busca superar la idea de fórmula con la que ha sido reproducido su modelo en otros contextos y propuestas.

La enseñanza de la historia en Colombia. Características y tendencias curriculares, 1984-2022

Aunque el currículo prescrito no determina todas las realidades escolares asociadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, analizar las regulaciones que establecen las normativas oficiales en torno a la naturaleza de dicho conocimiento al interior de la escuela permite tener una aproximación a lógicas que, más allá de las críticas que se puedan plantear, influyen directamente o indirectamente la formulación de evaluaciones estandarizadas, la producción de dispositivos pedagógicos de amplia circulación —ejemplo, los textos escolares— y las prácticas docentes. A partir de este principio, se propone a continuación un ejercicio analítico diacrónico orientado al establecimiento de una caracterización básica del código disciplinar reciente (Cuesta, 2002) de la enseñanza de la historia en Colombia.⁷

7 Se debe tener en cuenta que tal análisis, aunque supone una aproximación histórica al devenir curricular de la historia como saber escolar en Colombia, no busca abordar de forma detallada las transformaciones y permanencias de los discursos disciplinares gestados a

A pesar de que en Colombia, en el marco del proceso de estructuración del Estado nación, se pueden rastrear a lo largo del siglo XIX planteamientos oficiales alrededor de la enseñanza de la historia, es a comienzos del siglo XX a través de la Ley 39 de 1903 —Ley Orgánica de Instrucción— y su decreto reglamentario —decreto 491 de 1904— que se consolida institucionalmente la Historia en tanto asignatura escolar (Campos, 2021; González, 2011). Esta institucionalización se apoyó en un proyecto homogeneizador productor de narrativas de carácter ejemplarizante que, a lo largo de la primera mitad y gran parte de la segunda mitad del siglo XX, definió a la enseñanza de la historia como un dispositivo de unidad, orden y control sociopolíticos (Ibagón, 2020a).

Desde esta perspectiva, el énfasis en la definición de contenidos formales⁸ que debían ser enseñados, en aras de una formación identitaria “fuerte”, determinó gran parte de las discusiones sobre el qué y el para qué enseñar y aprender historia en la escuela. En esta medida, más allá de la circulación que tuvieron en el país discursos académicos vinculados a corrientes como la pedagogía activa y la psicología cognitivista durante las décadas del sesenta y setenta del siglo XX, dicho modelo formativo basado en la difusión y apropiación acrítica de una historia patria se afianzó y fortaleció.

Sin embargo, la predominancia escolar de la llamada “historia patria”, desde las décadas del setenta y ochenta del siglo XX, comienza a ser cuestionada fundamentalmente por medio de los aportes disciplinares desarrollados por la corriente de la Nueva Historia⁹ y los planteamientos educativos del Movimiento Pedagógico.¹⁰ Sobre la base de estos dos pilares, en la escuela y la universidad, por un lado, se fueron

partir del siglo XIX hasta nuestros días. Así pues, desde una perspectiva de contextualización macro, el análisis se centra en el estudio de disposiciones que introdujeron ideas curriculares como la integración y la interdisciplinariedad, las cuales han dado forma a la noción de enseñanza de las ciencias sociales que rige actualmente.

8 Proceso de selección que de forma paralela silenció algunas temáticas y mitificó otras en términos de verdades reveladas.

9 Corriente historiográfica que se opuso a la concepción de una historia fundamentada en la exaltación y culto a “grandes personajes” del pasado y a la descripción acrítica de estos.

10 Movimiento intelectual que nace en el seno del magisterio colombiano y cuyo origen se remonta al año 1982. Una de sus banderas de lucha fue el posicionar a la pedagogía como saber fundante del ejercicio de la profesión docente, postura que buscó combatir directamente la profesionalización docente impulsada por los gobiernos de la época.

posicionando problemas y contenidos históricos que hasta ese momento habían sido negados como temáticas a ser estudiadas, y, por otro, se fueron asentando metodologías y enfoques educativos opuestos a los métodos tradicionales de enseñanza.

A mitad de la década del ochenta, en el campo normativo curricular, estas posturas renovadoras se van a ver parcialmente reflejadas en la construcción de una propuesta formativa oficial que, hasta el día de hoy, sigue teniendo una influencia definitiva en la forma en que se concibe y caracteriza la enseñanza de la historia en Colombia: la formulación del área de Ciencias Sociales Integradas. Esta propuesta a lo largo de casi cuarenta años ha permeado las disposiciones oficiales de orden curricular de enseñanza de las ciencias sociales escolares en el país, en medio de la publicación de documentos de política educativa que, pese a presentarse como pautas complementarias, “apuntan a aspectos epistemológicos y metodológicos distintos, pues obedecen a coyunturas y a escuelas teóricas disímiles” (Arias y Herrera, 2018, p. 22).

La política de integración se oficializa por medio del decreto 1002 de 1984, expedido por el MEN —Ministerio de Educación Nacional—, documento que suprimió a la Historia y la Geografía como asignaturas independientes, creando como contraparte el área común de Ciencias Sociales -artículo 5-. Sin embargo, el decreto a través de sus cortas páginas no brindó mayores detalles de tal combinación, claridad que solo se tendría cinco años después con la publicación del *Marco general de Ciencias Sociales* (MGCS) (Campos, 2021). En este texto, la concepción de integración e interdisciplinariedad se desarrolla a partir de tres nociones asociadas a campos disciplinares específicos: *temporalidad* —Historia—, *espacialidad* —Geografía—, y *estructura sociocultural* —Economía, Sociología y Antropología—. A través de estas nociones, la propuesta en términos discursivos pretendía abordar curricularmente conocimientos y problemas sociales que, pese a su relevancia para la reflexión histórica, habían sido ignorados hasta ese momento como temas de estudio al interior de la escuela. Así pues, por medio de esta estructura de integración, el MGCS cuestionó de forma directa el modelo descriptivo y político-militar de la historia patria, y los enfoques de enseñanza-aprendizaje de la historia basados en la memorización.

No obstante, aunque el MGCS estableció transformaciones importantes alrededor de los fines de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, al revisar el plan de estudio para la educación primaria, secundaria y media plasmado en su propuesta, es evidente que el uso de las categorías de temporalidad, estructura sociocultural y espacialidad, en vez de matizar y flexibilizar las fronteras disciplinares que cuestionaba, las siguió reafirmando de forma directa e indirecta. En el caso específico de la Historia, este fenómeno tenía varios agravantes: 1) La racionalidad lineal para organizar los contenidos sustantivos de historia “universal” y de Colombia —de los más distanciados en el tiempo a los más recientes—, y su distribución secuencial por cada grado educativo —de primaria a secundaria— se mantuvo. 2) La noción de historia “universal” siguió definiéndose desde parámetros eurocéntricos. 3) Los vínculos entre los contenidos y la vida práctica del estudiantado solo eran levemente perceptibles en algunos grados de la primaria, en tanto que, paralelamente, en los grados de secundaria estos desaparecían, y 4) Los objetivos formativos definidos para cada nivel se establecían de manera general y ambigua —ejemplo: “identificar situaciones de decisión” —.¹¹

Más allá de estas limitantes, el proyecto de integración curricular definido a partir del decreto 1 002 de 1984 y el MGCS se consolidó posteriormente a través de la Ley Orgánica 115, conocida como la “Ley General de Educación” —disposición normativa derivada de la Constitución Política de 1991—. ¹² En dicha ley quedó registrado que, en la educación básica, habrá un “estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social” (Congreso de la República, 1994); también aboga

11 Pese a estos sesgos y limitantes, la estructura y lógica de organización curricular planteada a través del MGCS se fue consolidando en el tiempo, a tal punto que, aunque en el año 2002 dejaría de ser referente oficial, las racionalidades de selección y secuenciación de los contenidos que fundamentan su propuesta, por un lado, mantienen una inusitada vigencia en algunas normativas curriculares publicadas posteriormente, y, por otro, definen con especial fuerza las concepciones del profesorado de Ciencias Sociales alrededor de lo que debe ser enseñado y aprendido en el área (Ibagón, 2020b).

12 Carta magna con la cual jurídicamente se puso fin a una estructura política, cultural y social pensada en y para el siglo XIX, que se plasmó en la Constitución de 1886 y que tuvo una vigencia de 105 años.

por un respeto a la historia de Colombia y a los símbolos patrios. Pero lo más llamativo es, que cuando menciona a las asignaturas fundamentales en el sistema educativo, entre otras, refiere a las Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia; todas estas englobadas como una misma asignatura —artículo 23—. Señala, de igual forma, que las asignaturas fundamentales formarán parte como mínimo del 80% de los currículos elaborados por los colegios y construidos por el Proyecto Educativo Institucional de estas instituciones, currículos que contarán con total autonomía para ello; y que en la enseñanza media, o sea los últimos dos grados de escolaridad, estarán las mismas asignaturas fundamentales en un nivel más avanzado, acompañadas de la Economía, la Política y la Filosofía. Sobre la base de estas directrices, y definida como área integradora de diversas disciplinas, la noción de enseñanza de las Ciencias Sociales se potenció más, situación que, conforme a algunos investigadores, estableció un proceso lento pero constante de disolución de la Historia como disciplina escolar en el país (Acevedo y Samacá, 2012; Campos, 2021, Guerrero, 2011; Melo, 2020).

Ahora bien, los años venideros de la década de 1990 en Colombia serían bastante convulsivos, no solo por los cambios sociales que trajo en sí la Constitución, sino por factores de violencia que afectaron distintos sectores, como fue el caso de la educación. Por ello, hasta el final de estos años el Ministerio comienza a ofrecer una línea técnica para orientar la enseñanza en la educación escolar. Es así, que en 2002 sería publicado el texto que hasta hoy continúa vigente, denominado *Lineamientos curriculares. Ciencias Sociales* (2002) (LCCS). Esta propuesta reconfiguró por completo la fundamentación y estructura de la idea de integración curricular establecida en el MGCS, derogando, por lo tanto, esta normativa.

Las transformaciones más importantes en los LCCS al momento de definir la integración se soportan principalmente en las nociones de apertura curricular y flexibilidad. A través de estas ideas el documento busca, por un lado, dar respuesta al problema que supone la dispersión y fragmentación del conocimiento social —dificultad que no había podido solventar el MGCS— y, de forma paralela, facilitar por medio del área de Ciencia Sociales el tratamiento escolar de temáticas y situaciones

problemáticas contempladas en diferentes disposiciones legislativas.¹³ Así pues, los LCCS establecieron como horizonte de trabajo curricular la definición de una propuesta interdisciplinar que permitiera superar el desarrollo temático basado en disciplinas —Geografía e Historia—. Esta propuesta en el documento se estructura por medio de tres elementos de definición curricular:

1. Agrupaciones temáticas susceptibles de ser abordadas desde diferentes ciencias sociales, definidas como *ejes generadores*.
2. El planteamiento de *preguntas problematizadoras* a través de las cuales se delimitan los ejes generadores.
3. La definición de un conjunto de *ámbitos conceptuales* y *competencias* ligadas directamente a las preguntas.

A pesar de que los LCCS, discursivamente, establecen un modelo curricular distinto al fundamentado en la linealidad y acumulación acrítica de contenidos históricos, la propuesta en general presenta diversas fisuras y limitantes en el campo operativo, las cuales han sido fuertemente criticadas por algunos sectores de académicos y profesores. Por un lado, se ha puesto en cuestión el hecho que los LCCS, en medio del proceso de sustentación teórica de su propuesta, recurren a postulados complejos que, al ser integrados a su andamiaje de justificación, no logran generar claridad en los ámbitos metodológicos y didácticos (Vargas, Acosta y Sánchez, 2013). Por otro lado, la concepción de apertura curricular que defienden ignora la importancia que tiene conocer las racionalidades de generación de conocimiento de las diversas disciplinas que componen las ciencias sociales, situación que debilita el sentido y alcance de la interdisciplinariedad (Sánchez, 2013) y limita el dominio de la persona estudiante de las dimensiones teóricas y prácticas que componen el área (Vega, 2008). Finalmente, se ha criticado el régimen presentista desde el cual definen la aproximación a los problemas políticos, socioculturales y económicos, postura que obnubila el interés por el

13 Por ejemplo, se destacan contenidos asociados a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos –CEA–, la educación ambiental y la formación en valores democráticos vía conocimiento y manejo de la constitución política.

pasado (Acevedo y Samacá, 2012). Dichas limitantes se hacen visibles en la malla curricular que se establece como ejemplo de concreción de la propuesta, la cual, a pesar de ser una guía por deconstruir y reconfigurar en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), fue asumida por las editoriales que producían textos escolares y parte del profesorado de Ciencias Sociales como el plan de estudios oficial que debían reproducir (Arias, 2015).

Con el objetivo de establecer orientaciones curriculares más precisas alrededor del plan de estudios de Ciencias Sociales escolares, dos años después de la publicación de los LCCS, el MEN expidió en el año 2004 los *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales* —en adelante EBCCS—. Aunque, conforme a lo estipulado por el Ministerio dicho documento se articula directamente con la propuesta de los LCCS y, en cierta medida, sería un complemento de estos, su estructura y fundamentación teórica producen serias contradicciones entre las dos disposiciones curriculares. Esto se debe a que los EBCCS poseen una visión neopositivista que equipara en varios apartados el método de las Ciencias Sociales con el de las Ciencias Naturales, promulga el saber-hacer y la experimentación científica de los infantes sobre la visión fenomenológica del mundo. Al centrar la mirada analítica en el tema de la enseñanza de la historia, hay algunos llamados en el texto; por ejemplo, indica que las Ciencias Sociales se basan en unas relaciones ético-políticas, relaciones espaciales y ambientales, así como a unas relaciones con la historia y la cultura. Sobre estos últimos, se asegura que tienen vínculo con los ejes generadores desarrollados en los lineamientos, que son: “Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos” (eje generador 6) y “Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación)” (eje generador 7) (MEN, 2004).

Para conseguir este cometido, se establecen unos compromisos sociales por parte de los educandos, así como la aproximación al conocimiento social, que de facto son la adquisición de unas competencias como el planteamiento de problemas, identificación de fuentes, formulación de conjeturas, entre otros tantos. Sin embargo, cuando se indica la relación con la historia y las culturas, se alude al aprendizaje de conocimientos sustantivos; por ejemplo, de cuarto a quinto grado de primaria

el estudiante debe: “Identificar y comparar algunas causas que dieron lugar a los diferentes periodos históricos en Colombia (Descubrimiento, Colonia, Independencia...)” o “Hacer preguntas acerca de los fenómenos políticos, económicos, sociales y culturales estudiados (prehistoria, pueblos prehispánicos colombianos...)” (MEN, 2004). Y justamente, se parte de una visión de que la historia es el cúmulo de cientos de años y que está anclada en un pasado, que solo describe sucesos; de ahí que se establezca una visión netamente lineal, cronológica y sin sentido de relación con el desarrollo cognitivo de los menores. En últimas, a pesar que el documento dista cortos años de los lineamientos, sus diferencias son abismales a la propuesta integradora del documento de 2002, además de que el llamado al desarrollo de los ejes generadores queda solo en enunciados; basta con revisar los créditos para entrever no solo la yuxtaposición entre expertos de las ciencias sociales y las ciencias naturales, sino también el proceso de quienes participaron en esta elaboración entre el final de un cuatrienio presidencial y el inicio de otro. De hecho, el documento tiene dos versiones *online* (2004 y 2006) disponibles en la web del Ministerio.

Posteriormente, en 2015 el Ministerio contrató con la Universidad de Antioquia una serie de documentos denominados *Derechos Básicos de Aprendizaje* (DBA), que se entendieron como un conjunto de aprendizajes estructurantes definidos por conocimientos, habilidades y actitudes, para todos los grados de escolaridad en las áreas básicas. Estos documentos pretendían guardar una coherencia y mediación entre los lineamientos y los estándares de las diferentes áreas; para el caso particular de Ciencias Sociales, este referente técnico alcanzó solo su primera versión borrador, a diferencia de otras asignaturas no fue oficial, y tuvo solamente una primera ronda de socialización tras su publicación. Pese a su carácter de borrador, en el marco de este trabajo es importante mencionar los DBA en Ciencias Sociales, ya que continúa una confusión en el magisterio colombiano de tomarlo como oficial e insumo para el desarrollo de los planes de aula; incluso, se sabe de casos en que los directivos les exigen a los docentes referenciar este documento en los planes de trabajo, cosa que es un craso error. A razón de lo expuesto, al realizar un análisis exhaustivo al texto este no contiene llamados pertinentes hacia la enseñanza de la historia, recalca en la interdisciplinariedad

de los lineamientos y cae de nuevo en los contenidos sustantivos de los estándares (MEN, 2016). Luego de ello, el Ministerio abandonaría la idea de profundizar en la resolución de este documento, ya que el 27 de diciembre de 2017 se promulgaría la Ley 1874 o también llamada “Ley de la Enseñanza de la Historia”, la cual le daría vida a la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC).

Por tanto, entre 2020 y 2022 la CAEHC elaboró una serie de recomendaciones para adentrarse y contextualizar la enseñanza de la historia en el país. Estas recomendaciones incluyen fortalecer las estrategias pedagógicas y didácticas de este campo epistémico, para promover una perspectiva crítica y reflexiva con la introducción del pensamiento histórico, al incidir en procesos de construcción de paz y democracia y vincular la enseñanza de la historia con la realidad social y cultural del país, además de promover la formación docente para este propósito. Dichas recomendaciones buscan alentar ciudadanías activas a través de la participación de diferentes actores educativos, al observar en la realidad escolar, la vida práctica y la relevancia cognitiva para el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico y la construcción de la conciencia histórica, una comprensión de la diversidad de la sociedad colombiana; es decir, pensar en la escuela las perspectivas de análisis necesarias que indaguen sobre el territorio, la memoria o la etnicidad, para que esto conlleve y sea insumo en el diseño de unos nuevos lineamientos curriculares por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Con excepción de las recomendaciones elaboradas por la CAEHC —debido a su naturaleza y estructura—, al hacer un balance general de las disposiciones curriculares basadas en las ideas de integración e interdisciplinariedad que han orientado en Colombia el alcance formativo de la denominada área de Ciencias Sociales, se puede afirmar que, más allá de sus diferencias metodológicas y epistemológicas, el marco general, los lineamientos, los estándares y los derechos básicos de aprendizaje coinciden en dar centralidad a la persona estudiante como sujeto activo de aprendizaje, y poner en cuestión los enfoques de enseñanza de carácter memorístico. No obstante, aunque estas reivindicaciones son importantes, en los documentos quedan restringidas a la exposición del andamiaje teórico y la justificación de las propuestas curriculares, sin que lleguen a impactar la racionalidad de la selección y organización

de los contenidos sustantivos y objetivos formativos de los planes de estudio o mallas curriculares. Al contrario —salvo, tal vez los LCCS—, estas ratifican de forma directa o indirecta un modelo de planeación en el que pervive una perspectiva reduccionista de lo disciplinar, que mantiene la fórmula lineal de secuenciación de contenidos y una ausencia de la pregunta en torno al valor formativo de lo metahistórico y lo meta-geográfico (figura 1).

Figura 1¹⁴

Tabla comparativa de los referentes técnicos para ciencias sociales en Colombia

Referente técnico	Año	Propósito formativo y pedagógico
<i>Marco general. Ciencias sociales</i>	1991	Formar estudiantes capaces de comprender los fenómenos sociales desde una perspectiva científica a través del desarrollo de las ciencias sociales, y facilitar la asimilación de teorías y métodos más avanzados. Además, se busca una nueva organización de los conceptos básicos para comprender la realidad social e histórica de manera más coherente.
<i>Lineamientos curriculares. Ciencias sociales</i>	2002	Apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación, desde una perspectiva interdisciplinaria, problematizadora y contextualizada. Se cuestiona la tradición positivista en las ciencias sociales y destaca la importancia de enfoques interpretativos y críticos.
<i>Estándares básicos de competencias en ciencias sociales</i>	2006	Establecer los niveles de competencia que se espera alcancen los estudiantes en cada grado, de acuerdo con relaciones espacio-ambientales, ético-políticas con las competencias ciudadanas, geográficas e histórico-culturales, con el propósito de acercarse al conocimiento social.

14 Esta tabla expone la evolución y propósito de cada uno de los referentes técnicos para Ciencias Sociales en Colombia a lo largo de los años. En el apartado que sigue se encuentra un análisis a granel de estos, así como la metodología seguida para conseguirlo. Para este artículo y los autores es imperativa la mención y reiteración respecto a la discusión de estos documentos pues es necesario ubicar al lector internacional en el contexto colombiano; de hecho, también es importante centrar el debate en el mismo ámbito nacional, ya que en círculos académicos y magisteriales subyacen aún confusiones sobre el objeto y alcance de estos textos.

Referente técnico	Año	Propósito formativo y pedagógico
<i>Derechos básicos de aprendizaje. Ciencias sociales. Versión 1</i>	2016	Se conciben como los aprendizajes esenciales que deben garantizarse a todos los estudiantes en cada grado, para fortalecer su formación integral y el desarrollo de unas competencias mínimas a alcanzar. Para Ciencias Sociales, solo alcanzaron el nivel de borrador y no de referente técnico oficial.
<i>La enseñanza de la historia de Colombia: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz</i> (recomendaciones de la CAEHC)	2022	Proponer criterios orientadores bajo el sentido de recomendaciones, para el rediseño curricular, la evaluación, la didáctica, la formación docente y la reflexión epistémica en el campo de la historia de Colombia, con el fin de contribuir al desarrollo del pensamiento histórico y la memoria histórica; que conduzcan a la construcción de unos nuevos lineamientos curriculares en Ciencias Sociales.

Nota: Elaboración propia.

El mantenimiento soterrado de estas perspectivas, en el caso particular de contenidos y problemas asociados a la enseñanza-aprendizaje de la historia, ha permitido que los objetivos formativos que se definen a partir de la normativa oficial sigan caracterizándose por su falta de conexión con la vida práctica de la persona estudiante, y por limitaciones educacionales derivadas de la primacía de la memorización acrítica de datos —sesgos que contradicen los planteamientos teóricos que sustentan el proyecto integracionista—. Un ejemplo dicente de esta situación se aprecia al identificar que, durante las cuatro décadas de desarrollo del proyecto de integración curricular, desde el cual se cimenta la denominada área de Ciencias Sociales, la estructura de los planes de estudio para la educación primaria, secundaria y media siguen casi intactos. Dicha permanencia, que es problemática en sí misma, se agudiza si se tiene presente que, por lo general, viene acompañada de objetivos formativos limitados que tampoco se han modificado sustancialmente.

Estas deficiencias se profundizan aún más en el caso del aprendizaje histórico, por la carencia de una discusión orientada a entender las diversas variables epistémicas y procedimentales que lo definen. Así pues, en las normativas curriculares basadas en la concepción de enseñanza de las Ciencias Sociales publicadas en Colombia, se ha asumido de forma equivocada que por medio de competencias genéricas se

puede dar cuenta de las racionalidades particulares que determinan la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Desde esta idea limitada, las discusiones de orden teórico y metodológico en torno al desarrollo del pensamiento histórico han sido prácticamente inexistentes. Lo paradójico de esta realidad educativa es que en la práctica la historia concebida como saber escolar no ha desaparecido

—como lo vienen afirmando algunos contradictores de las ciencias sociales escolares—; por el contrario, esta disciplina sigue definiendo con fuerza la respuesta en torno a la pregunta sobre qué enseñar en el área. Desde esta perspectiva, el problema en torno al lugar que debe ocupar la historia en el currículo oficial reside en la incapacidad que se ha tenido hasta el momento para pensar de forma crítica y compleja esa presencia. Tal incapacidad ha facilitado que las perspectivas tradicionales de enseñanza de la historia sigan estando presentes en medio de planteamientos educacionales “de punta” e “innovadores”.

El pensamiento histórico en el currículo de Ciencias Sociales colombiano: ¿Ausencia, presencia o presencia ausente?

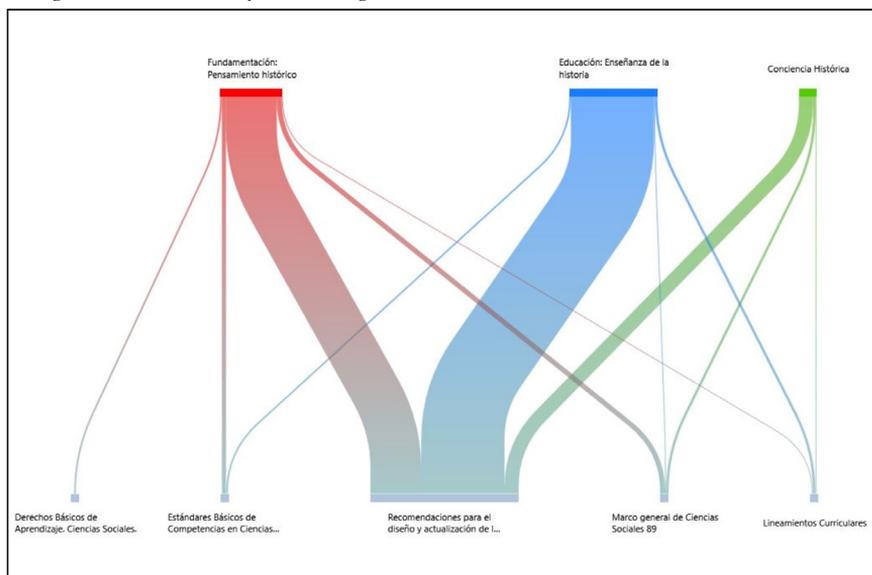
Con el uso del software de análisis cualitativo ATLAS.ti®, versión 23, el cual se basa en la Teoría Fundamentada y que, para el caso, permitió el estudio textual a metanivel asociado con categorías preestablecidas o emergentes, se analizaron todos los documentos de referentes técnicos producidos sobre las Ciencias Sociales escolares en Colombia. En tal sentido, es de notar una ausencia, no de la Historia como disciplina y sus conocimientos sustantivos, sino de los componentes epistémicos que se desprenden de su enseñanza, así como los conceptos provenientes del pensamiento histórico.

De tal forma, el resultado de este ejercicio dejó en evidencia que no ha sido un propósito oficial preocuparse por la enseñabilidad de la historia; pero en estos textos sí existen apenas unos pequeños vestigios y fragmentos que, examinados a través de un diagrama de Sankey (figura 2), observan en un flujo de categorías un mínimo marco cognoscente sobre el enseñar la historia, posible de examinar a continuación. De conformidad con lo expuesto, el flujo en el diagrama permite inferir que las tres categorías transversales de análisis —a saber, pensamiento

histórico, enseñanza de la historia y conciencia histórica— poseen una presencia bastante diluida en los documentos técnicos revisados del MEN y solo existe una relevancia en su introducción, únicamente hasta la publicación de las recomendaciones de la CAEHC de 2022, que se explorarán en un apartado más adelante (figura 2).

Figura 2

Diagrama de Sankey: “Código-documento”



Nota: Elaboración propia a través del software ATLAS.ti®, versión 23.

Dicho esto, cabría mirar cuáles son los vestigios donde subyacen esas categorías en tales textos oficiales. Para el caso del MGCS, el documento lanza ideas que se acercarían a vislumbrar lo que se comprende como “pensamiento histórico”. Por ejemplo, esto se puede apreciar al momento de hacer mención de que en el estudio de las ciencias sociales intercede la relación de la historia con la cultura; o que es imposible encontrar verdades absolutas en las ciencias sociales, pero que ello no le resta objetividad al estudio y comprensión de la historia, lo que en buena parte se basa en datos “primarios” — fuentes primarias—. De igual forma se habla sobre el papel del entendimiento hermenéutico, el

contexto y la práctica social. Es decir, existen referencias a una serie de consideraciones sobre la reflexividad y la cuestión problémica que involucra a las Ciencias Sociales y la Historia (MEN, 1991). Sustrayendo el demérito que le han dado los años a este documento, que solo suscribió y promovió contenidos basados en la memorización de datos y fechas, al menos en las líneas preliminares sí pretendió involucrar el sentido crítico al estudiar en el mundo escolar la sociedad en su pasado; prueba de ello es este apartado:

capacitar al alumno para sugerir posibles y diversas alternativas de transformación con respecto al desarrollo histórico, social y cultural de la comunidad. Se buscará privilegiar como las mejores alternativas aquellas que más corresponden a las necesidades reales de la comunidad, aunque se contrapongan a intereses y necesidades individuales. (MEN, 1991)

Seguidamente, en la propuesta de los LCCS (MEN, 2002), estos esgrimen una posición que se centra durante todos los ciclos de formación en un nivel cognitivo, lo experiencial, el manejo conceptual y la perspectiva temporal y el tiempo histórico. En referencia a estos dos últimos, la perspectiva temporal comprende la aproximación de la triada pasado —secundaria—, presente —primaria—, futuro —media—. En cuanto al pensar el tiempo histórico, se encuentra una enunciación incipiente de algunas habilidades de pensamiento, verbigracia: *primaria* refiere a entender el sentido sincrónico y diacrónico; *secundaria* analiza lo diacrónico, y *media*, el sentido dialéctico en la contradicción y complejidad del pasado en el presente, el pasado en el pasado y el presente en el futuro. El texto lo expresa así:

En el referente perspectiva temporal, predomina la secuencia: pasado-presente-futuro. Esta secuencia es ideal desarrollarla a partir de la realidad contextual, y aunque en la gráfica se señala un énfasis específico para la educación básica o media, no es estricto; la división se hizo por la dificultad constante que encuentran las y los estudiantes para comprender los hechos ocurridos en tiempos y espacio lejanos. Es importante fortalecer la tensión entre pasado-presente-futuro en un sentido dialéctico para construir una conciencia histórica en los educandos.

... En cuanto al tiempo histórico, los fenómenos se estudian con un predominio diacrónico, donde las y los niños parten de secuencias sincrónicas, hasta llegar a manejar los acontecimientos sociales en un sentido diacrónico que es más complejo. (MEN, 2002)

En correspondencia, el texto EBCCS (MEN, 2004) contiene varios llamados al desarrollo del pensamiento histórico; no más es observar referencias a la búsqueda de causalidades e incidencias entre eventos históricos, el reconocimiento de las cronologías o periodos históricos y las representaciones sociales, económicas y culturales de estos. También se observa el asumir posiciones ante concepciones de la historia y cómo estas se legitiman; a la par de llamar al planteamiento de problemas, la búsqueda de fuentes o indicar que no existen verdades ilimitadas en las ciencias sociales (MEN, 2004). Empero, la gran crítica que subyace en el documento es su recurrencia a los contenidos de primer orden, en un sentido netamente lineal y cronológico, y su completa desconexión con el desarrollo cognitivo de los niños.

En perspectiva, aunque los DBA en Ciencias Sociales no revisiten un carácter oficial dentro de los referentes técnicos en esta área, es posible sustentar que existen unas pálidas enunciaciones sobre el pensamiento histórico; verbigracia, se dice que los DBA son un grupo de habilidades para comprender un contexto histórico cultural, aunque resultado de ello no profundiza más en la idea, más que manifestar en los contenidos elementos de comparación de las estructuras sociales, problemáticas recientes con comparación diacrónica o develar secuencias de datos en fuentes, pero siempre teniendo por referente el conocimiento de primer orden (MEN, 2016).

Desde otro ámbito, también es posible mencionar que emergen algunas efímeras ideas que podrían relacionarse de cierta manera a lo que se comprende por “conciencia histórica” en los términos planteados por Jörn Rüsen (2012), entendido como aquella configuración dada entre el sujeto con el pasado en el marco de una experiencia de la temporalidad, la cual le permitirá tener una guía u orientación de su expectativa al paso del tiempo. Verbigracia, el MGCS relaciona expresiones como la potencia y reflexión que deben tomar los estudiantes, respecto a las distintas fuerzas sociales, culturales y regionales, en su familia,

región y nación, que han intercedido en la transformación de su entorno inmediato (MEN, 1991).

Asimismo, expone que, como un elemento de construcción de la identidad individual y colectiva, se encuentran los procesos donde interactúan los sujetos con la naturaleza y la sociedad en una búsqueda de aprendizaje. De igual forma, recalca la importancia del espacio, para afirmar la conciencia de una historicidad que conduzca a la comprensión de los diferentes procesos sociales (MEN, 1991). Finalmente, en los LCCS, aún vigentes, hay una vaga referencia al expresar que: “Es importante fortalecer la tensión entre pasado-presente-futuro en un sentido dialéctico para construir una conciencia histórica en los educandos” (MEN, 2002).

Pensar históricamente en la escuela colombiana: Formar a partir de conceptos metahistóricos

El pensamiento histórico se puede definir desde múltiples autores, tendencias o escuelas, ya que no existe una sola definición que condense las diferentes miradas y, sobre todo las propuestas que este concepto ofrece a la enseñanza de la historia escolar. Sin embargo, según Peter Seixas (2015), existen tres modelos que en las últimas décadas han tenido mayor relevancia, y desde los cuales se ha abordado el pensamiento histórico en la provincia de Quebec: 1) los antecedentes británicos, 2) las contribuciones alemanas, y 3) las iniciativas estadounidenses. Para Seixas (2015), la nutrida producción británica permitió consolidar el término de “ideas de segundo orden” o “procedimentales” como patrón de oro de la investigación en enseñanza de la historia. Por su parte, las contribuciones alemanas giraron en torno a la concepción de *conciencia histórica* y su relación con la orientación temporal, y cómo esta noción filosóficamente elaborada sirvió de base para el diseño de planes de estudio y evaluaciones. Por último, las iniciativas estadounidenses giraron en torno al método de indagación por parte de los estudiantes, propuesta potenciada por el Grupo de Educación Histórica de Stanford, que invitó a la lectura de textos históricos, así como a la

búsqueda, contextualización y corroboración de fuentes.¹⁵ Es así como la propuesta de los seis grandes conceptos del pensamiento histórico desarrollados por Seixas y Morton para el contexto canadiense:

fue influenciada de forma pragmática por las propuestas estadounidense y británica, con el fin de que fuera comunicable e inteligible para los profesores y sus alumnos, y a la vez lo suficientemente fundamentada —como la alemana— para llevarlos a explorar problemas epistemológicos y ontológicos de la historia. (Seixas, 2015, p. 597)

Los seis grandes conceptos del pensamiento histórico de Seixas y Morton (2013): significancia histórica, pruebas de fuentes primarias, continuidad y cambio, causa y consecuencia, perspectiva histórica y dimensión ética, han permeado otros contextos. Por ejemplo, en Iberoamérica se ubica un gran cumulo de investigaciones que vinculan el pensamiento histórico con la dimensión ética de la educación histórica (Rodríguez *et al.*, 2020); ello ha enriquecido y complejizado la discusión académica sobre los conceptos y procedimientos del pensamiento histórico para la enseñanza de la historia en este contexto.

Sin duda, el aporte de Peter Seixas permitió que sistemas educativos de diversas latitudes repensaran en las primeras décadas del siglo XXI qué enseñar, cómo enseñar y por qué enseñar historia, preguntas que hoy hacen parte de los cuestionamientos fundamentales de la didáctica de la historia (Barca, 2018; Gómez y Miralles, 2015). Fue así como la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia adoptó entre sus recomendaciones algunos de los grandes conceptos de Seixas y Morton, entre los que se destacan: fuentes primarias, cambio y continuidad, causas y consecuencias, y perspectiva histórica (CAEHC, 2022). Si bien dichos conceptos fueron formulados por los autores en un contexto particular, en Colombia han sido expuestos por parte de la CAEHC como una posibilidad de abordaje, para que las comunidades educativas los adapten a sus realidades y experiencias.

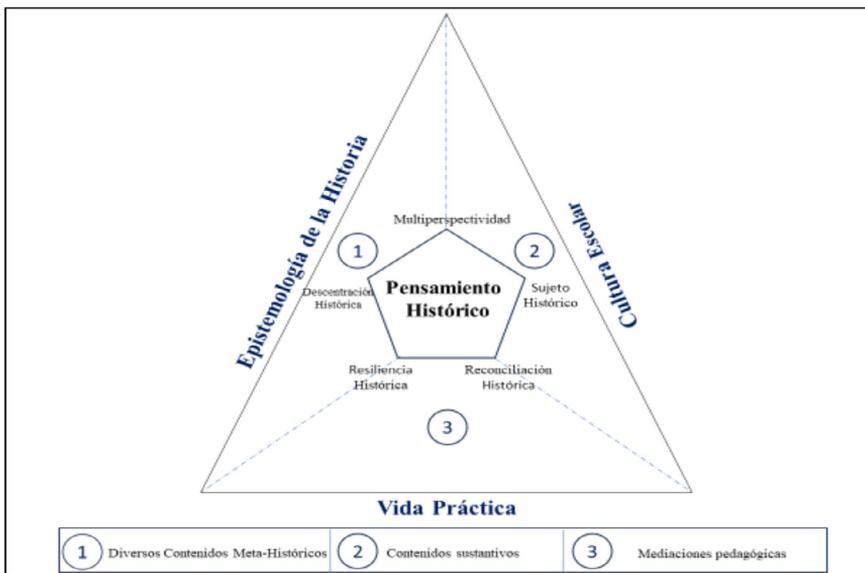
Sin embargo, limitar los conceptos metahistóricos que se pueden trabajar, aplicar y perfeccionar en la enseñanza de la historia

15 Es importante tener en cuenta que esta iniciativa tuvo impacto en el currículo oficial de varios estados de la unión americana.

exclusivamente a la propuesta realizada por [Seixas y Morton \(2013\)](#) sería acabar con el espíritu investigativo que han liderado estos autores. Por el contrario, investigar y proponer formas de implementación del pensamiento histórico de acuerdo con la exigencia que poseen los contextos educativos permite abrir posibilidades de innovación educativa que respondan a las trayectorias históricas, expectativas y necesidades de poblaciones concretas. Desde esta perspectiva crítica, una propuesta curricular alrededor del desarrollo del pensamiento histórico en el marco del sistema escolar de Colombia debería tener en cuenta como principio fundamental la interrelación de tres dimensiones: 1) la epistemología de la Historia, 2) la cultura escolar, y 3) la vida práctica¹⁶ (figura 3).

Figura 3

Propuesta de modelo de desarrollo del pensamiento histórico



Nota: Elaboración propia.

¹⁶ En el documento de recomendaciones para el diseño y actualización de los lineamientos curriculares de Ciencias Sociales construido por la [CAEHC \(2022\)](#) se establece que estas dimensiones son claves para entender los alcances de la concepción e implementación de procesos formativos dirigidos al desarrollo del pensamiento histórico.

En primer lugar, a través de la acción de entender a la *epistemología de la historia* como parte central de la didáctica de la historia, los procesos de aprendizaje escolar dejan de estar exclusivamente centrados en la búsqueda del dominio de conocimientos sobre lo que aconteció en el pasado —*know that*— integrando reflexiones alrededor de las conexiones orgánicas entre la historia y las formas de producción de saber histórico —*know how*— (Lévesque y Clark, 2018). Este tránsito supone estructurar mecanismos de enseñanza y aprendizaje que no solo contemplen el desarrollo de competencias de orden genérico, sino que permitan simultáneamente desarrollar competencias específicas orientadas a leer, pensar y estar en el mundo en términos históricos.¹⁷ En otras palabras, el desarrollo del pensamiento histórico depende en parte —no exclusivamente— de comprender la historia no como un simple relato, sino en términos de método. Esto es, concebirla como una forma de aproximación a realidades espaciotemporales, que se fundamenta en lógicas y procedimientos investigativos específicos¹⁸ (Chapman, 2021; Gómez y Miralles, 2015; Prats, 2106).

No obstante, es importante tener en cuenta que integrar la epistemología de la historia a la reflexión educativa sobre la didáctica de la historia no implica legitimar discursos ni prácticas de transposición en los que se reivindique —de forma directa o indirecta— la relación jerárquica entre quien investiga y quien enseña. Por el contrario, dicha acción supone el reconocimiento de diversas formas y lógicas de producción de conocimiento histórico, que complejizan la reflexión alrededor de la didáctica de la historia¹⁹ (figura 3). En este sentido, no se puede desconocer que, a pesar de que el método histórico y las operaciones mentales que lo definen permiten redimensionar los alcances formativos de las clases de historia, su puesta en práctica se da en un espacio particular: la escuela.

17 Pensar históricamente implica el dominio de un conocimiento específico determinado por principios cognitivos, éticos y estéticos que difieren de otros campos de saber (Ibagón y Minte, 2019; Monte-Sano, De La Paz y Felton, 2014; Wineburg, 2001)

18 Desde esta perspectiva es imposible enseñar o aprender historia, desde el desconocimiento de los fundamentos generales en torno a su producción y circulación.

19 Se propone un modelo de articulación de estas diversas formas de producción de conocimiento histórico, partiendo de aportes gestados desde la educación histórica, el cual puede ser funcional para el caso colombiano.

De allí que surja como segunda dimensión de referencia la *cultura escolar* (Rockwell, 2018). Enseñar y aprender historia en la escuela son acciones atravesadas de forma transversal por discursos y prácticas que intervienen con fuerza en las experiencias y vivencias de los agentes educativos. Así pues, asuntos de orden axiológico, ontológico y material que inciden decididamente en la configuración de la cotidianidad escolar deben entenderse y asumirse como variables ineludibles al momento de pensar un proyecto educativo orientado al desarrollo del pensamiento histórico. A partir de esta perspectiva, asuntos como los tiempos escolares, las normas, valores y creencias que regulan la vida escolar, los materiales, las diversas relaciones de poder externas e internas que afectan las dinámicas de la escuela, entre otros, se constituyen en focos de análisis que, conforme sea su naturaleza, viabilizan, obstaculizan o matizan el trabajo disciplinar derivado del uso del método histórico. Por lo tanto, el reconocimiento de la importancia de la(s) cultura(s) escolar(es), tanto a nivel macro como micro, ayuda a balancear el modelo (figura 3), evitando asumir falsamente que la producción disciplinar funciona en la escuela idéntico a los centros de investigación histórica. Este proceso en doble vía de diferenciación y conexión entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar; en vez de reducir las posibilidades formativas del método histórico, las potencializa problematizando el espacio-tiempo de su aplicación.

Sin embargo, considerar que el desarrollo del pensamiento histórico en contextos escolares se reduce a los diálogos posibles entre la epistemología de la historia y la cultura escolar sería limitar su posibilidad de responder el para qué y el porqué de la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En esta medida, la *vida práctica* emerge como tercera dimensión de fundamentación del modelo (figura 3). La persona estudiante, desde cualquier proyecto educacional que busque desarrollar el pensamiento histórico, no puede ser asumida como un agente pasivo cuyo aprendizaje solo depende del espacio escolar. Así pues, a través del principio de la vida práctica —desde lo individual y lo social— se integran decididamente al proceso de formación las experiencias, ideas, necesidades, expectativas y criterios de orientación de los sujetos —elementos claves en la definición de las mediaciones pedagógicas a ser empleadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje—. De esta forma, el

pensamiento histórico comienza a concebirse más allá de lo cognitivo²⁰ —competencias científicas y/o escolares—, configurándose como una herramienta de empoderamiento cultural y social.

La epistemología de la historia, la cultura escolar y la vida práctica, a partir de las racionalidades particulares que las definen, permiten de manera orgánica dar cuenta, en general, de la complejidad de los procesos de formación histórica de los sujetos, y en particular, de los sentidos y alcances de los tipos de conceptos estratégicos o metahistóricos que deberían priorizarse como anclajes del trabajo educacional en las clases de historia. Estos conceptos, aunque en principio están vinculados directamente a la estructura epistemológica de la historia, en el marco de un modelo que reconoce la importancia de la cultura escolar y la praxis vital, comienzan a definirse a partir de la articulación integral entre operaciones cognitivas, éticas, políticas y estéticas. Por lo tanto, no pueden entenderse como principios fijos o unívocos a ser reproducidos en términos de fórmulas. Este cuestionamiento no implica negar la importancia que han tenido, tienen y tendrán conceptos ya clásicos, como son la continuidad y cambio, la empatía histórica, la relevancia histórica, las causas y consecuencias, entre otros, pues estos hacen parte integral de los procesos de formulación de problemas, interpretación histórica y organización del conocimiento histórico. Lo que se plantea es que, dependiendo del tipo de sociedad en el que se inserta la pregunta por el desarrollo del pensamiento histórico vía escuela —reconociendo a la vez que hay sociedades que no cuentan con esta institución en sus formas de pensar el mundo—, las posibilidades de definición de conceptos estratégicos son múltiples, y deben adecuarse a sus trayectorias sociohistóricas.

De ahí que, al pensar en los contextos sociales, políticos y culturales que definen la experiencia histórica contemporánea de Colombia, surjan cinco conceptos metahistóricos orientadores²¹ que pueden ayudar

20 Autores como [Rüsen \(2012\)](#) y [Seixas \(2016b\)](#) han propuesto matrices analíticas sobre el desarrollo del pensamiento histórico en las que conectan prácticas basadas en la disciplina histórica y experiencias configuradas en el campo de la praxis vital.

21 Se plantean como orientativos en la medida que, por una parte, no buscan alterar el principio de autonomía que se contempla en la Ley General de Educación de Colombia, y, por otra, se conciben como conceptos que pueden ser potenciados por propuestas diversas. Asimismo,

a estructurar una propuesta formativa en historia en este país, que responda simultáneamente a la rigurosidad del método histórico, las necesidades de tipo escolar —reestructuración del sentido curricular de la enseñanza de las ciencias sociales— y las demandas de la vida práctica —en un contexto marcado por la violencia—. Estos conceptos son: descentración histórica, multiperspectividad, sujeto histórico, resiliencia y reconciliación históricas. A continuación, se explora brevemente la naturaleza de cada uno de estos conceptos, buscando con ello identificar sus potencialidades formativas.

Descentración histórica

El pensamiento histórico se estructura sobre la base de las posibilidades de generar conexiones integrales entre el pasado, el presente y el futuro. Para ello, los sujetos deben *aprender* a identificar, reconocer y valorar las lógicas y racionalidades particulares que definen las experiencias históricas *distantes* a su marco referencial de acción vital. En otras palabras, deben descentrarse de su presente para comprender el pasado y proyectar el futuro.

En espacios escolares, dicho proceso implica la puesta en marcha de una serie de operaciones cognitivas y emocionales dirigidas a desnaturalizar los referentes temporales y espaciales a partir de los cuales la persona estudiante concibe el mundo —definidos en su mayoría por el *presentismo*—. Esto facilita percibir la complejidad de lo humano en el tiempo, viabilizando así ejercicios comparativos desde los cuales es posible aproximar y diferenciar la experiencia histórica particular de cada estudiante respecto a la experiencia histórica de sujetos y comunidades ubicados en espacios y tiempos diversos.

A través del establecimiento comprensivo de estas relaciones de cercanía y diferenciación de experiencias, la descentración histórica potencia una reflexión identitaria orientada al reconocimiento por parte del estudiante de su agencia histórica y la agencia particular de los otros —próximos y distantes en el tiempo—. En este sentido, se sientan las bases para el desarrollo de un diálogo complejo en el que el principio de alteridad deja de concebirse negativamente, para constituirse, por el

es importante tener en cuenta que su división se plantea en términos analíticos, ya que en la práctica estos conceptos confluyen entre sí y con otros.

contrario, como un eje central de la formación ciudadana y democrática que se deriva del desarrollo del pensamiento histórico en las aulas.

Multiperspectividad

A través de este concepto metahistórico se busca reconocer la diversidad de explicaciones e interpretaciones que se van *construyendo* alrededor de un acontecimiento o proceso histórico. Este reconocimiento incluye al menos tres niveles de disertación:

1. La identificación y análisis de las posturas heterogéneas de los diversos agentes históricos que participaron o se vieron afectados directamente por la experiencia histórica objeto de estudio.
2. Un análisis diacrónico enfocado en analizar los cambios de perspectivas explicativas sobre el fenómeno estudiado que se producen a nivel de la historia entendida como disciplina social.
3. El estudio y evaluación de las diversas posturas que circulan en el presente sobre el hecho o proceso histórico, de agentes cercanos y lejanos a la experiencia vital de quien analiza.

En este sentido, la multiperspectividad se basa en una apertura hermenéutica hacia diversos modos de explicar, ser y estar en el mundo, que pueden —y deben— poner en cuestión los supuestos particulares que la persona estudiante tiene sobre el pasado, el presente y el futuro. Por lo tanto, la multiperspectividad viabiliza no solo un conocimiento profundo sobre las experiencias históricas, sino que, además, le permite al estudiantado identificar y comprender críticamente los límites de sus preconcepciones y prejuicios sobre estas. Es importante tener en cuenta que estas operaciones se articulan directamente a un trabajo sustentado en la construcción de evidencia histórica y la consideración de la plausibilidad de las posturas valoradas.

Sujeto histórico

La construcción de un sujeto histórico, crítico, en ejercicio de su plena ciudadanía, puede concebirse desde el inicio de su formación escolar, lo que implica una toma de conciencia de la forma en que la estructura social y la historia colectiva han actuado sobre las vivencias

personales. El ser uno y existir en el mundo es un elemento clave en [Martin Heidegger \(2018\)](#), y se refiere a la relación entre el ser humano y su contexto vital, es decir, un ser-en-el-mundo, *Dasein*, aquel que se pregunta por su propio ser y por el sentido del ser.

Por su parte, en Hans-Georg Gadamer se halla la interpretación y comprensión de los textos y la conciencia histórica, donde subyace una relación estrecha con el análisis de las fuentes primarias. Gadamer dice que la comprensión textual no puede distanciarse de la comprensión histórica y el contexto en que fue escrito. Por esto, la conciencia histórica es una forma de conciencia formada gracias a la hermenéutica, que incluye una conciencia crítica, puesto que

Ya no basta recluirse en los límites tranquilizadores de una tradición exclusiva; es preciso comprender nuestra propia perspectiva desde la del otro; nuestro momento histórico no desde la provisionalidad que lo determina, sino desde el sentido interno que le da la historicidad que lo constituye. ([Gadamer, 1993](#))

En conjunto, estos elementos pueden contribuir a la construcción de un sujeto histórico crítico al permitir una comprensión más profunda del contexto histórico y cultural en el que se encuentra el individuo, máxime cuando estas ideas puedan interceder en la formación de escolares yacientes en una sociedad como la colombiana, donde se pueda potenciar la valía de la existencia humana y el sentido de respeto hacia la vida. Así las cosas, es posible ligar estas ideas sobre la constitución del sujeto histórico hacia una cimentación moral de aquellas ciudadanías capaces de evaluar el actuar de diferentes actores sociales, a través de unos contextos históricos concretos. Cuestión que implica identificar y respetar la experiencia de otros sujetos a lo largo del tiempo, para evitar, de esta manera, llegar a anacronismos o relativismos ([Seixas y Morton, 2013](#)).

Resiliencia histórica

Se propone como un concepto metahistórico orientador para Colombia, que se relaciona con la empatía histórica, pero a la vez la supera, ya que no resulta una habilidad suficiente para contextos de

violencia. Si bien la empatía histórica permite comprender las razones que tuvieron los actores del pasado para hacer lo que hicieron (González *et al.*, 2009), dicha habilidad no basta para un contexto que ha sostenido un conflicto interno armado por más de cincuenta años, y que además necesita curar esas profundas heridas en varias generaciones.

En este sentido, la resiliencia histórica busca desarrollar en la persona estudiante la capacidad de comprender que en diversas temporalidades los grupos humanos lograron adaptarse, afrontar y vencer las dificultades que atravesaron. En otras palabras, la resiliencia histórica permite que se puedan conectar el pasado y el presente tanto de procesos sociales como de experiencias individuales, en donde históricamente la capacidad de sobreponerse a la adversidad es característica fundamental, con lo cual, la persona estudiante vincula la temporalidad —epistemología de la historia— con un proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia —cultura escolar—, y con sus vivencias familiares y sociales —vida práctica—.

Este concepto sin duda se perfila como una potencialidad formativa que permite abordar hechos históricos trágicos, traumáticos y difíciles; “de ahí que deba promover en los estudiantes la formación de una conciencia histórica sustentada en la toma de acciones dirigidas a la construcción de sociedades guiadas por los principios de justicia, paz y reparación” (Ibagón y Granados, 2021, p. 34). Sin duda, la resiliencia histórica es un concepto necesario de abordar en sociedades con fuertes pasados violentos, como lo es el caso colombiano.

Reconciliación histórica

El conocimiento histórico, antes que producir división y confrontación como mecanismos para afianzar las identidades locales, regionales o nacionales —perspectiva ejemplar y tradicional de la enseñanza de la historia—, debe facilitar la construcción de acuerdos mínimos para el desarrollo de una vida en común. De ahí que la reconciliación histórica se posicione como un concepto estratégico clave de enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela, el cual tiene como propósito impulsar prácticas de reparación, justicia, verdad y paz. A partir del aprendizaje dinamizado por este concepto:

El conflicto deja de ser visto como algo negativo per se, siendo entendido como un elemento esencial en la promoción de cambios y transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales. Este proceso analítico conlleva entender que ninguna sociedad está exenta de la presencia de conflictos, e identificar que, sin embargo, las formas y los sentidos a partir de los que se afrontan y tramitan establecen diferencias significativas entre las experiencias, las cuales deben ser valoradas críticamente en pro de la deslegitimación del uso de la violencia como mecanismo de resolución de las discrepancias. (Ibagón y Miralles, 2021, p. 129)

En este sentido, la reconciliación histórica, entendida como un concepto metahistórico, se asocia de forma directa con la formación de una ciudadanía activa sustentada en la defensa del *bien común* (Barton y Levstik, 2004). Desde esta perspectiva, se asume el conocimiento histórico como una herramienta democrática por medio de la cual, niños, niñas y jóvenes pueden afrontar las cargas simbólicas del pasado, utilizando la comprensión de estas para generar posturas críticas en torno a las experiencias de injusticia que determinan el presente. Por lo tanto, es importante tener en cuenta que la reconciliación histórica supone la toma de acción en la vida práctica y la estructuración de horizontes de expectativa basados en un sentido humanista abarcador y complejo —así pues, no debe ser entendida como una acción de carácter contemplativo—.

En una propuesta escolar de formación que gire en torno al desarrollo del pensamiento histórico, estos cinco conceptos estratégicos en el marco de la conexión entre epistemología de la historia, cultura escolar y praxis vital ayudarían a impulsar una reestructuración del sentido y alcance de la presencia de la historia en el currículo de enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. Esta posible transformación se vería representada en la posibilidad de:

1. Discutir a profundidad los arbitrarios culturales a través de los cuales, durante las últimas décadas, se han seleccionado, distribuido y explicado las temáticas que dan forma a los planes de estudio de ciencias sociales en los diferentes grados escolares.
2. Poner en cuestión el esquema lineal de organización de los contenidos sustantivos que en su mayoría ha determinado la estructura

- de los diferentes documentos curriculares oficiales publicados desde la plataforma de integración e interdisciplinariedad.
3. Repensar los propósitos formativos de la enseñanza y aprendizaje de la historia en el país.
 4. Establecer procesos de innovación educativa al interior de las aulas, sustentados en la conexión de dimensiones cognitivas, éticas, políticas y estéticas, y
 5. Formular nuevas y mejores respuestas alrededor del qué, el para qué, el por qué, el quién y el cómo de la enseñanza y aprendizaje de la historia.

Finalmente, es importante destacar que la propuesta de conceptos metahistóricos que se postulan en este escrito para Colombia tiene varios límites; entre ellos, que la didáctica de la historia es un campo en construcción dentro de la academia nacional, especialmente en facultades de Educación, en donde se privilegia la formación interdisciplinar por encima de una formación específica en enseñanza de la historia; y esto se ve reflejado en la formación de las nuevas generaciones de docentes escolares. Sin embargo, este límite se convierte en posibilidad, gracias a que el mundo globalizado en el que nos movemos ha permitido conocer de primera mano el desarrollo de la didáctica de la historia en diferentes latitudes nacionales, de tal modo que se evidencia la necesidad de formular propuestas que se ajusten a las lógicas y realidades de la escuela colombiana antes que “copiar” modelos. Ello sin desconocer la necesidad de apoyar y establecer vínculos con algunos investigadores colombianos que han dado todo de sí para implementar postulados de la didáctica de la historia en procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia escolar en Colombia.

Conclusiones

Las disposiciones curriculares en Colombia han girado en torno a la integración e interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales escolares desde 1984, lo cual ratificó y fortaleció la concepción de esta área de

conocimiento. A partir de estas disposiciones, la enseñanza de la historia quedó —por lo menos en términos nominales— integrada como un eje de las diversas disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, hecho que, sumado a una trayectoria precisa de consolidación curricular de orden tradicional, debilitó las reflexiones sobre su potencial formativo. En tales circunstancias, buscar en las regulaciones oficiales —MGCS, LCCS, EBCCS, DBA— enunciados epistemológicos y metodológicos sobre el pensamiento histórico arroja como resultado unas nociones mínimas y limitadas.

Sin duda, el papel de la Ley 1874 de 2017 y las recomendaciones hechas por la CAEHC —que se deriva de esta Ley— han permitido avanzar en la discusión en torno a la importancia de llevar a cabo experiencias de enseñanza-aprendizaje a partir del pensamiento histórico. A ello se suma, en términos analítico y prácticos, un mundo conectado que permite el acceso a las más recientes investigaciones de diversas latitudes —por parte de la comunidad educativa y académica en el país— sobre modelos y posturas educacionales fundamentadas en el desarrollo del pensamiento histórico en diversas edades escolares, lo cual ha enriquecido la discusión nacional sobre la didáctica de la historia.

Por ello, este documento propone un modelo que permita orientar el desarrollo del pensamiento histórico en Colombia, no como una receta perfecta, sino como una posibilidad de transformar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia y las ciencias sociales escolares en el contexto colombiano. Allí la triada de epistemología de la historia, cultura escolar y vida práctica sustenta la propuesta de cinco conceptos metahistóricos orientadores —descentración histórica, multiperspectividad, sujeto histórico, resiliencia histórica, y reconciliación histórica— que consideramos permiten abordar desde el pensamiento histórico problemas de la singular experiencia histórica colombiana.

Consideramos que desde este modelo pueden abordarse problemas como la migración interna y extrajera, la diáspora africana, las desigualdades económicas, las luchas fratricidas, las afectaciones al medio ambiente, entre otros. Por tanto, esta propuesta se convierte en una posibilidad —no la única— para que los docentes de aula escolar se cuestionen sus prácticas educativas y reafirmen su lugar central en la educación, al guiar a sus estudiantes en la interpretación, análisis y problemas que

suscitan los conceptos metahistóricos propuestos. O, por el contrario, puede ser la *punta de lanza* para que los docentes en Colombia construyan sus propios modelos de pensamiento histórico de acuerdo con las necesidades educativas de sus instituciones. En cualquier caso, la discusión en Colombia está en marcha, y ha puesto en diferentes discursos repensarnos las posibilidades que tiene la enseñanza de la historia desde el desarrollo del pensamiento histórico.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, Á. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): De los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221-244. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1637/1588>
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Tempo & Argumento*, 6(13), 110-140. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>
- Arias, D. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: Lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 134-146. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634009>
- Arias, D. y Herrera, M. (2018). Currículo sobre la enseñanza del pasado reciente y violencia política en Colombia. *Clío & Asociados*, (27), 18-29. https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9482/pr.9482.pdf
- Barca, I. (2018). *Pensamento histórico e consciência histórica. Teoria e prática*. W.A. Editores.
- Barton, K. y Levstik, L. (Eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Borries, B. (2016). Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico. *Educar em Revista*, (60), 171-196. <https://www.scielo.br/j/er/a/Qh3DjcgJK63cwDf7gnnvt/TN/>
- Campos, D. (2021). Conocimiento y pensamiento histórico: Hacia una propuesta curricular. En N. Ibagón., R. Silva, A. Santos y R. Castro (Eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 115-154). Universidad Icesi/ Universidad del Valle.

- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o pensamento histórico. Abordagens conceituais e estratégias didáticas*. W.A. Editores.
- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. En L. Marques y M. Gago (Coords.). *Diálogo(s), epistemologia(s) e educação histórica. Um primeiro olhar* (pp. 21-36). CITCEM.
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia [CAEHC]. (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. CAEHC.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994 (8 de febrero). Por la cual se expide la Ley General de Educación. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=292
- Congreso de la República de Colombia. (2017). Ley 1874 de 2017 (27 de diciembre). Por la cual se modifica parcialmente la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, y de dictan otras disposiciones <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=100186>
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar de España. Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, (3), 27-41. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683217>
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Editorial Grao.
- Duquette, C. (2014). Through the looking glass: An overview of the theoretical foundations of Quebec's history curriculum. En: Sandwell, R. y Von Heyking, A. (Orgs.), *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 139-157). University of Toronto Press.
- Gadamer, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 52-68. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/res/article/view/5894/5729>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306112014005/3052>
- González, M. (2011). *La configuración histórica del saber pedagógico para la enseñanza de la historia en Colombia, trazos de un camino: 1870-2010* [tesis de maestría en Historia]. Pontificia Universidad Javeriana.

- González, N., Henríquez, R., Pagès, J. y Santisteban, A. (2009). El aprendizaje de la empatía histórica (eh) en educación secundaria. Análisis y proyecciones de una investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del conflicto y la convivencia en la Edad Media. En R. Ávila, B. Borghi e I. Matozzi (Coords.): *La educación de la ciudadanía europea y la formación del profesorado. Un proyecto educativo para la «Estrategia de Lisboa»* (pp. 283- 291). AUPDCS.
- Guerrero, C. (2011). La enseñanza de la historia en el contexto de las ciencias sociales en Colombia: De la tecnología educativa a las inteligencias múltiples (1970-2008). En J. Guerrero y L. Weisner (comps.). *¿Para qué enseñar Historia?* (pp. 189-208). La Carreta.
- Heidegger, M. (2018). *Ser y tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibagón, N. (2020a). Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la historia a enseñar, 1903-1984. *Diálogo Andino*, (62), 103-115. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n62/0719-2681-rda-62-103.pdf>
- Ibagón, N. (2020b). Los docentes de ciencias sociales y la enseñanza de la historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 119-136. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/81297/62994>
- Ibagón, N. y Minte, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, (31), 107-131. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/11425/214421444274>
- Ibagón, N. y Granados, R. (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia. En N. Ibagón., R. Silva, A. Echeverry y R. Castro (Eds.), *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la historia*. (pp. 13-40). Universidad Icesi/ Universidad del Valle.
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2021b). Temas controversiales y educación histórica. En C. Gómez, X. Souto y P. Miralles (Eds.), *Enseñanza de las ciencias sociales para una ciudadanía democrática. Estudios en homenaje del profesor Ramón López Facal* (pp. 123-138). Octaedro.
- Kitson, A., Steward, S. y Husbands, C. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Morata.
- Körber, A. y Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement. En K. Ercikan y P. Seixas (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 89-101). Routledge.

- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, (60), 107-146. <https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDVCVz6J8DJCKwbqcT/?lang=pt>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21th Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. En: A. Metzger y L. McArthur (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell.
- Melo, J. (2020). La enseñanza de la historia en el sistema escolar: Antecedentes y situación actual (2018). En J. Guerrero y O. Acuña (Comps.), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia* (pp. 21-46). UPTC.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1991). *Marco general de Ciencias Sociales*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2002). *Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2004). *Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2016). *Derechos básicos de aprendizaje de ciencias sociales*. Documento borrador. MEN.
- Monte-Sano, Ch., De La Paz, S. y Felton, M. (2014). *Reading, Thinking and Writing about History: Teaching Argument Writing to Diverse Learners in the Age of the Common Core, 6-12*. Teachers College Press.
- Palacios, N., Corredor, D. y Díaz, J. (2022). El desarrollo del pensamiento histórico en las escuelas de primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia. *Notas de política en educación*, (6), 1-8. <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2022/Nota-de-politica-6.pdf>
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Plá, S. (2017). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. En S. Plá y S. Rodríguez (Coords.), *Saberes sociales para la justicia social: Educación y escuela en América Latina* (pp. 19-44). Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. Plaza & Valdés.

- Popa, N. (2021). A consciência histórica e a didática da história no Canadá. *História Hoje*, 10(20), 178-202. <https://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/article/view/814/1477>
- Prats, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (15), 145-153. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/combates%20por%20la%20historia%20EECCSS.pdf>
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianeidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, (47), 21-32. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4945/4463>
- Rodríguez, J., Gómez, C. J., López, R. y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-235. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:f93fce9-c2f1-4911-9904-daafe1c18b8b/08rodriesp-ingl.pdf>
- Rodríguez, N. (2021). Pensamiento histórico y conciencia histórica en la enseñanza de la historia en Colombia. En López, A. y Miralles, P. (Eds), *Nuevas líneas y tendencias de investigación en educación histórica* (pp. 199-212). Universidad de Murcia.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. W.A. Editores.
- Sáiz, J. y Domínguez, J. (2018). Aprender sobre la historia: Competencias metodológicas en educación secundaria. En R. López-Facal, P. Miralles y J. Prats (Dirs.), *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Graó.
- Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 69-80. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16975/14699>
- Schmidt, M. (2009). Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, (15), 9-22. <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11424>
- Seixas, P. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto University Express.
- Seixas, P. (2012). Ação histórica como um problema para pesquisadores em educação em História. *Antíteses*, 5(10), 537-553. <https://pdfs.semanticscholar.org/ca03/2b2b5f999f8282465b30593c1a54e8e5ef41.pdf>
- Seixas, P. (2015). A model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. (2016a). Translation and its discontents: key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427-439. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2015.1101618>

- Seixas, P. (2016b) A history/memory matrix for history education. *Public History Weekly*. <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp. 59-72). Palgrave MacMillan.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Vargas, S., Acosta, M. y Sánchez, R. (2013). *Historia, memoria, pedagogía: Una propuesta alternativa de enseñanza/aprendizaje de la historia*. Universidad Minuto de Dios.
- Vega, R. (2008). Una reivindicación de la enseñanza de la historia y la geografía de tipo nacional en el contexto del nuevo des(orden) educativo mundial. *Folios*, (27), 31-50. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RF/article/view/6092/5051>
- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovate Designs for New Standards*. Routledge.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.