

Educación histórica para el siglo XXI

*Principios epistemológicos
y metodológicos*

EDITORES

NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN

RAFAEL SILVA VEGA

ADRIANA SANTOS DELGADO

ROBIN CASTRO GIL

Educación histórica para el siglo XXI

**PRINCIPIOS EPISTEMOLÓGICOS
Y METODOLÓGICOS**

EDITORES ————— **NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN**
RAFAEL SILVA VEGA
ADRIANA SANTOS DELGADO
ROBIN CASTRO GIL



Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos

© Nilson Javier Ibagón Martín, Rafael Silva Vega,
Adriana Santos Delgado, Robin Castro Gil (editores), y varios autores

Cali: Universidad Icesi y Universidad del Valle, 2021
286 pp.; 17x23 cm (Colección A Contraluz, vol. 1)

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-53461-2-3 | 978-958-53461-3-0 (ePub) | 978-958-53461-4-7 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.25100/peu.5346123>

Palabras Clave: 1. Historiografía | 2. Pensamiento histórico | 3. Conciencia histórica |
4. Investigación histórica | 5. Enseñanza de la historia | 6. Interculturalidad

Código Dewey: 907 cd 22 ed.

l12

Primera edición / Junio de 2021

© Universidad Icesi Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Rector:

Francisco Piedrahita Plata

Secretaria General:

María Cristina Navia Klemperer

Director Académico:

José Hernando Bahamón Lozano

**Decano de la Facultad de Derecho y Ciencias
Sociales:** Jerónimo Botero Marino

**Director de la Maestría en Estudios Sociales
y Políticos:** Robin Castro Gil

Coordinador Editorial:

Adolfo A. Abadía

Editorial Universidad Icesi

Calle 18 No. 122-135 (Pance), Cali – Colombia

Teléfono: +57 (2) 555 2334

E-mail: editorial@icesi.edu.co

<http://www.icesi.edu.co/editorial>

© Universidad del Valle Facultad de Humanidades

Rector:

Edgar Varela Barrios

Vicerrector de Investigaciones:

Héctor Cadavid Ramírez

Decano de la Facultad de Humanidades:

Dario Henao Restrepo

Directora de la Maestría en Historia:

Nancy Motta González

Director del Programa Editorial:

Omar Díaz Saldaña

Programa Editorial Universidad del Valle

Ciudad Universitaria, Meléndez, Cali – Colombia

A.A. 025360

Teléfono: +57 (2) 321 2227

E-mail: programa.editorial@correounivalle.edu.co

<http://programaeditorial.univalle.edu.co>

Revisión de estilo:

Paola Vargas

Diseño y Diagramación:

Natalia Ayala Pacini | nataliaayalapb@gmail.com

Impreso en Colombia – *Printed in Colombia*

La publicación de este libro se aprobó luego de superar un proceso de evaluación doble ciego por dos pares expertos.

Las instituciones editoras de esta obra no se hace responsable de la ideas expuestas bajo su nombre, las ideas publicadas, los modelos teóricos expuestos o los nombres aludidos por el(los) autor(es). El contenido publicado es responsabilidad exclusiva del(los) autor(es), no reflejan la opinión de las directivas, el pensamiento institucional de las Universidades editoras, ni genera responsabilidad frente a terceros en caso de omisiones o errores.

El material de esta publicación puede ser reproducido sin autorización, siempre y cuando se cite el título, el autor y la fuente institucional.



**COLECCIÓN
A CONTRALUZ**

La colección "A Contraluz", resultado del convenio interinstitucional entre la Maestría en Estudios Sociales y Políticos de la Universidad Icesi y la Maestría en Historia de la Universidad del Valle, se propone llevar a la comunidad académica, como al gran público, estudios en los campos de la historia y de las ciencias sociales de noveles y expertos investigadores que han asumido su labor científica con un sentido ético para ayudarnos, desde sus trabajos, a ver de forma crítica, es decir, a contraluz, la realidad que nos circunda a nivel local, regional y global.

ÍNDICE

07 ——— Presentación

13 ——— Prólogo

17 ——— **1** Historia, historiografía e investigación
en educación histórica

ESTEVÃO C. DE REZENDE MARTINS

43 ——— **2** El enfoque de la educación histórica: líneas
y (re)interpretaciones

ISABEL BARCA

83 ——— **3** El pensamiento histórico del alumnado
y su relación con las competencias

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ Y COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO

115 ——— **4** Conocimiento y pensamiento histórico:
hacia una propuesta curricular

DARÍO CAMPOS RODRÍGUEZ

155 ——— **4** El uso de fuentes históricas en la escuela
y el desarrollo del pensamiento histórico
del estudiantado

NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN

185 — **6** "Nueva historia" y educación histórica en la
formación de profesores de historia en Chile

ANDREA MINTE MÜNZENMAYER

215 — **7** Conciencia histórica. Explorando la formación
de sentido histórico en las narrativas de jóvenes
colombianos

NELLY RODRÍGUEZ MELO

249 — **8** Por una enseñanza de las ciencias sociales
y la historia con enfoque intercultural, en
perspectiva crítica y descolonial

ZAIDA LIZ PATIÑO GÓMEZ

281 — Sobre los autores

PRESENTACIÓN

Entender hoy, de forma compleja, qué relevancia tiene al interior de las sociedades la enseñanza y el aprendizaje de la historia, implica de entrada el establecimiento de un proceso analítico crítico dirigido a cuestionar presupuestos, imaginarios, ideas y concepciones que ligan directamente su *razón de ser*, a discursos y prácticas educativas cimentadas en la difusión de “verdades” fijas e incuestionables, dirigidas a la formación de una identidad homogénea. Pese a que esta noción identitaria fue la base a partir de la cual la Historia logró su consolidación curricular en los sistemas educativos –siglos XIX y XX–, los principios formativos limitados en los que se sustenta –memorización y reproducción acrítica de información–, han entrado en crisis en contextos locales, nacionales y globales, que requieren para su comprensión, lecturas profundas en torno a las conexiones orgánicas entre pasado, presente y futuro.

A partir de esta preocupación general, y sustentado en los principios epistémicos de la Educación Histórica –*History Education*¹–, el presente libro reúne una serie de disertaciones teóricas y metodológicas derivadas de procesos de investigación, llevados a cabo por académicos de diversas partes de Iberoamérica, quienes se han dedicado a analizar, desde perspectivas renovadas, los sentidos que definen en la actualidad el para qué, cómo y por qué enseñar y aprender historia. Así pues, las diferentes propuestas que aquí se exponen, al explorar la

1. Tradición investigativa que durante las últimas décadas se ha configurado como una posibilidad teórica y práctica para entender y desarrollar al interior y fuera de la escuela, procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia, sustentados en la ciencia histórica.

naturaleza del conocimiento histórico y su papel en la comprensión y transformación de la sociedad, permiten entender la enseñanza y aprendizaje de la historia más allá de un ejercicio de contemplación vacío, sustentado en la mera acumulación de información.

A lo largo de las exposiciones contenidas en los capítulos que conforman el libro se destaca, de forma transversal, la existencia de una cognición propia en Historia, la cual, para su valoración y desarrollo, requiere del reconocimiento de dimensiones formativas específicas que se materializan por medio de procesos educativos sistemáticos –alfabetización histórica–. Desde esta perspectiva, tanto en escenarios educativos formales como informales, no bastaría con entender los principios psicológicos y pedagógicos que estructuran “idealmente” la enseñanza y el aprendizaje de la historia, sí, de forma paralela, se desconoce el funcionamiento epistémico de esta. Por lo tanto, el núcleo del proceso de resignificación de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, pasaría por la introducción y el fortalecimiento de un diálogo eficaz entre la ciencia histórica y la práctica educativa.

Es necesario tener presente que ubicar la epistemología de la Historia como referente central para pensar la formación histórica de las personas, no tiene por objetivo convertirlas en historiadores profesionales. Lo que se busca es aprovechar los principios básicos del método histórico, en la promoción de un aprendizaje basado en la construcción de explicaciones propias que permitan a los sujetos poner en cuestión, los parámetros precarios de comprensión del mundo que le han sido transmitidos de forma naturalizada desde su nacimiento. En otras palabras, entender el funcionamiento epistémico y metodológico de la Historia entendida como ciencia, es una condición necesaria para pensar su enseñanza en términos dialógico-críticos; noción que impacta el aprendizaje histórico al entenderlo como la posibilidad real que tienen las personas para reflexionar y aclarar su identidad histórica personal y colectiva.

Esta idea general, aunque es transversal en las ocho propuestas que se condensan en el libro, es abordada con detalle por el profesor Estevão Rezende Martins, quien, por medio de la explicación de las relaciones que se establecen entre la Historia, la Historiografía y la Educación Histórica, propone una serie de variables epistémicas y metodológicas para comprender integralmente el funcionamiento de la enseñanza y el aprendizaje histórico. En esta exposición, conceptos tales como: conciencia histórica, pensamiento histórico y cultura histórica, se posicionan como principios centrales a la hora de pensar los alcances y limitaciones de los procesos cognitivos, éticos y estéticos que le permiten a los sujetos insertarse en el tiempo y ser parte de él; acciones de especial relevancia en el marco de la denominada Educación Histórica.

Con el objetivo de definir y explicitar los alcances formativos de este tipo de educación en contextos formales, no formales e informales, la profesora Isabel Barca identifica una serie de *líneas conceptuales* constitutivas de esta corriente –Educación Histórica–, haciendo especial énfasis en su operatividad, tanto, en el plano de la investigación, como, en el desarrollo de experiencias educativas concretas. A partir de esta ruta expositiva, por un lado, se pone de manifiesto la importancia que tiene la naturaleza del conocimiento histórico y el aprendizaje situado, para entender los principios que definen la Educación Histórica, y; complementariamente, se identifican desviaciones, que pueden debilitar el potencial formativo de una enseñanza afincada en la búsqueda del desarrollo del pensamiento histórico de niños, jóvenes y adultos.

Dicha búsqueda se constituye en el objeto central de estudio que explora en su texto los profesores Pedro Miralles Martínez y Cosme Gómez. Según ellos, la concepción y puesta en marcha de un nuevo modelo cognitivo de aprendizaje de la historia debe basarse en el desarrollo de competencias, estrategias y habilidades de pensamiento histórico. Para llevar a cabo estos objetivos en los

estudiantes sería necesario, por lo tanto, un cambio del modelo de enseñanza. Esta idea es constatada por los autores a través de la revisión de resultados de investigación, derivados de experiencias desarrolladas en diferentes partes del mundo, las cuales, coinciden en destacar las ventajas formativas que trae consigo el desarrollo del pensamiento histórico del alumnado, en comparación a modelos tradicionales de enseñanza-aprendizaje de la historia.

Por medio del establecimiento de esta diferencia entre enseñar a pensar y transmitir contenidos, el profesor Darío Campos Rodríguez explora las tensiones y debates que ha suscitado en el contexto colombiano formar conocimiento y pensamiento histórico en el medio escolar. Apoyándose en un ejercicio de revisión histórica alrededor de las propuestas curriculares que han moldeado las características y alcances de la enseñanza de la historia en el país, el autor identifica los obstáculos y avances que se han tenido para posicionar perspectivas que den cuenta de la complejidad del saber histórico y su lugar en contextos educativos. En el marco de esta discusión se socializa el origen y fundamentos de la propuesta de formación del *campo de pensamiento histórico*; apuesta académica que es un hito fundamental y un referente ineludible para pensar la renovación de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en Colombia –pese a su aplicación local (Bogotá)–.

Por su parte, el profesor Nilson Javier Ibagón Martín, partiendo de la importancia que tiene el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en la construcción de propuestas formativas que combatan la rigidez y pasividad propias de los modelos tradicionales de enseñanza de la historia, analiza las ventajas y retos educativos que trae consigo el uso de fuentes históricas en contextos escolares. En medio de este proceso, el autor aborda elementos teóricos y metodológicos que ligan directamente el uso de fuentes con el desarrollo de habilidades meta-históricas por parte de los estudiantes; relación a través de la cual, propone una resignificación en torno al para

qué y cómo enseñar y aprender historia. Desde esta perspectiva, la formación histórica de niños y jóvenes, estaría sustentada en la construcción dialógica de conocimiento, principio que supone cambios considerables en la práctica docente y la agencia de los estudiantes en su proceso educativo.

La influencia de la ciencia histórica en la definición de qué se enseña y qué se aprende es central en la renovación de las respuestas escolares a dichas preguntas. Sin embargo, en muchos casos, los avances en el campo historiográfico no logran permear del todo el currículo escolar. Estas dificultades son exploradas por la profesora Andrea Minte Münzenmayer, para el caso chileno. La autora, por medio del análisis de los cambios curriculares gestados en Chile en el campo específico de la historia y, las características de la formación actual de profesores de Historia en ese país –un caso en particular–, evidencia la presencia marcada de prácticas y discursos educativos tradicionales de corte positivista. En este sentido, se plantea como alternativa de solución, incorporar en el currículo y la formación docente nuevas tendencias historiográficas y desarrollar conceptos base de la Educación Histórica tales como el pensamiento histórico y la conciencia histórica.

A partir de este último concepto, la profesora Nelly Rodríguez analiza la construcción de identidad histórica de estudiantes de educación media colombianos. Por medio del estudio sistemático de las producciones narrativas escritas por un grupo de estudiantes en torno a la historia de Colombia, Rodríguez establece que sus posicionamientos, están determinados por: una fuerte influencia de parámetros vinculados con la identidad nacional; carencias explicativas de las relaciones entre pasado-presente-futuro, y; la predominancia de ideas basadas en el sentido común. Los problemas identificados invitan a repensar el tipo de formación histórica –derivada de procesos formales e informales de educación– por medio del cual las nuevas generaciones entienden y asumen la realidad.

Las transformaciones que implica este repensar en los objetivos que definen la enseñanza-aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, son abordadas por la profesora Zaida Liz Patiño Gómez, a través de una propuesta que reivindica la importancia de visibilizar y establecer un diálogo directo con otros saberes no hegemónicos. La acción de pensar históricamente desde esta perspectiva estaría definida por la capacidad de reconocer la otredad y la alteridad como partes constitutivas esenciales de nuestras sociedades; principio que, según la autora, debe ser el eje de la formación inicial de los docentes de Ciencias Sociales e Historia, quienes deben convertirse en productores activos de conocimiento.

En conclusión, por medio del análisis de objetos variados de estudio, los autores que participan en esta obra, proponen una diferenciación entre, conocer la historia y pensar históricamente. La primera condición hace referencia a un proceso lineal y mecánico en el que la acumulación de datos es más importante que su procesamiento crítico. Por el contrario, pensar históricamente implica un ejercicio reflexivo de apropiación del conocimiento, sustentado en habilidades meta-históricas que permiten dar sentido a lo que se aprende. Dicha construcción de sentido es la que viabiliza finalmente, la conexión entre la Historia y la vida práctica –conciencia histórica–; relación que es imposible de identificar o desarrollar en modelos de aprendizaje basados exclusivamente en la transferencia de informaciones y contenidos. En este sentido, esperamos que las propuestas compiladas en este libro aporten al debate público sobre la relevancia y necesidad de enseñar y aprender historia en el siglo XXI.

PRÓLOGO

Crear un espacio de debate, reflexión colaborativa y difusión del conocimiento en el ámbito de la educación escolar, como una forma de enfrentar los desafíos producidos por la realidad cultural y social en transformación acelerada en las últimas décadas, es la propuesta contenida en el libro que tenemos entre las manos, *Educación Histórica para el siglo XXI: principios epistemológicos y metodológicos*, organizado por Nilson Javier Ibagón, Rafael Silva Vega, Adriana Santos Delgado y Robín Castro. Los lectores al recorrer los capítulos, escritos por diversos investigadores de diversos países identificados con el campo de la Educación Histórica, entrarán en contacto con investigaciones innovadoras y estimulantes que exploran el desarrollo del pensamiento histórico y la formación de la conciencia histórica en el espacio escolar.

En el amplio universo de las investigaciones en enseñanza de la Historia, la perspectiva de la Educación Histórica, se ubica en la actualidad como área específica, con fundamentación propia anclada en la epistemología de la historia, en la metodología de investigación de las ciencias sociales y en la historiografía. En estos estudios los investigadores han explorado las tipologías, fuentes y estrategias de aprendizaje histórico de niños, jóvenes y adultos en el espacio escolar. Desde el punto de vista teórico, las investigaciones toman como referencia principal la teoría y la filosofía de la historia, y, en tanto, enfoque metodológico, realiza análisis de ideas que los sujetos en situación de aprendizaje manifiestan alrededor de la historia.

La Educación Histórica parte del presupuesto de la necesidad de un conocimiento sistemático de las ideas históricas de estudiantes y profesores, para la orientación de intervenciones didácticas

cualificadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje histórico, constituyéndose así como teoría y aplicación a la enseñanza de la historia, en particular, de principios de cognición histórica situada, entendiendo que hay una cognición propia de la historia posible de ser desarrollada en la escuela.

En esa dirección, las investigaciones han centrado sus análisis en dos tipos de ideas históricas: ideas históricas substantivas e ideas históricas de segundo orden. El análisis de ideas substantivas se concentra en reflexiones referidas a conceptos históricos, envolviendo nociones generales (revolución, inmigraciones, etc.) y nociones particulares relativas a contextos específicos en el tiempo y en el espacio escolar (ejemplo: historias nacionales, regionales y locales). Estos análisis también utilizan criterios de calidad, destacando valores y motivaciones asociadas a los conceptos substantivos de la historia. Las investigaciones de las ideas de segundo orden buscan comprender el pensamiento histórico conforme criterios de calidad, basados en los debates contemporáneos referentes a la filosofía y la teoría de la historia. En este enfoque, las preguntas relacionadas con la cantidad o la simple corrección de información factual del pasado no interesan, sino, preguntas relacionadas con el raciocinio y la lógica histórica.

Dentro del campo de la enseñanza de la historia, la línea de investigación en Educación Histórica se ocupa de nuevos problemas y nuevos abordajes analíticos, ya que, coloca en el centro los procesos y la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje, así como, las ideas y sentidos constituidos acerca de estos.

En la línea de los estudios ya realizados respecto a la cognición histórica de alumnos y profesores, la obra *Educación Histórica para el siglo XXI: principios epistemológicos y metodológicos*, contribuye para repensar el concepto de aprendizaje histórico en el ámbito escolar e indica posibilidades de superación de la dicotomía, que coloca a la

ciencia de la historia de un lado y la enseñanza y aprendizaje escolar del saber histórico del otro. Además, las investigaciones presentadas en cada capítulo señalan caminos para la construcción de procesos educativos significativos que promuevan el nuevo humanismo y aprendizajes liberadores.

——— **DR. GEYSO DONGLEY GERMINARI**
Universidad Estadual del Centro-Oeste, Brasil

—— 1

Historia, historiografía e investigación en educación histórica*

ESTEVÃO C. DE REZENDE MARTINS

Universidad de Brasília (Brasil)

En la realidad de las sociedades humanas, el choque entre innovación y conservación es constante. La permanencia de las tradiciones que ofrecen seguridad y familiaridad, las costumbres a largo plazo y la comodidad de la estabilidad sin sorpresas generalmente parecen ser las preferidas por las personas. Con estos contrastes, el torbellino de innovaciones –en todos los casos, pero especialmente las tecnológicas, que subvierten los hábitos y plantean desafíos de supervivencia y la capacidad de hacer frente al cambio– parece amenazante.

La reflexión integradora que presenta los medios más eficientes para operar la mediación entre continuidad y discontinuidad es realizada por la historia. La conciencia histórica como hilo conductor para la inserción de cada ser humano en el flujo del tiempo, y el pensamiento histórico como la operación de situarse en el tiempo, dominarlo mediante el análisis y manejarlo a través de la acción racional son formas típicas de la experiencia humana del ser, pensando y actuando.

* Este texto se basa en la conferencia central realizada en el XIX Congreso Internacional de EDUCACIÓN HISTÓRICA: "Conciencia histórica y pensamiento histórico: debates teóricos y prácticos", celebrado en la Universidad del Valle, Cali (Colombia), del 14 al 16 de agosto de 2019. También se basa en Martins (2019).

La reflexión histórica no es una mera ficción que inventamos para convencernos de que los eventos son conocibles y que la vida tiene orden y dirección. Por el contrario, la reflexión histórica es la que discierne los sentidos del tiempo pasado, de los sentidos contemporáneos, en función de la proyección de los sentidos futuros. Ciertamente puede haber imaginación y ficción como elementos auxiliares, pero la realidad temporal concreta, empírica, vivida y reflexiva necesita la conciencia de su historicidad y la conciencia de la historicidad de cada agente involucrado en ella, ayer como hoy, hoy como mañana.

Así, la historia tiene que ver con mi tiempo, con nuestro tiempo en un mundo socialmente producido por la acción humana. La historia investiga el significado de la acción, buscando sus razones e intenciones, su realización completa o parcial, su satisfacción o frustración. En el conjunto de los sentidos de ayer y de hoy, históricamente entendido y explicado, se encuentra la identidad de los sujetos, la comprensión de sí mismos y la proyección de lo que harán mañana.

La reflexión histórica sitúa al agente en el tiempo y pone en perspectiva su ser y su actuación en su tiempo. El sujeto expresa la conciencia de la historia, que construye en la narrativa para sí mismo y para el entorno social y cultural al que pertenece –o al que se considera que pertenece–. Tal narrativa es una práctica intrínseca a la forma humana y racional de pensar, oralmente o por escrito. Cuando la narrativa adquiere un patrón metódico de regulación de la investigación y de control del resultado, se dice que es una narración historiográfica, practicada por los miembros de una corporación profesional, la de los historiadores.

En teoría, para la reflexión histórica y las narrativas, ningún tema es tabú, cualquier tabú es tema. En la compleja realidad de las sociedades contemporáneas, no uniformes y armoniosas, con brutales diferencias de nivel social, cultural y económico, la reflexión sobre la experiencia temporal de los sujetos requiere un amplio espectro de accesos interdisciplinarios, como ocurre en cooperación con la

filosofía, la literatura, política, sociología, antropología, entre tantas especialidades propias de nuestro tiempo.

La historia se ocupa de la conservación –pasado, memoria, identidad y de la innovación –tomar posesión del tiempo presente por el conocimiento y del tiempo futuro por el proyecto–. Actualmente, la innovación parece prevalecer al incluir temas inusuales (emociones, clima, vida biológica compartida, pertenencia cruzada en el marco de la migración, transnacionalidad, supranacionalidad, globalización, estudios poscoloniales, historia digital/informática, historia virtual, etc.) y una fuerte presencia de la historia del tiempo presente.

Clío parece fluctuar entre el espacio público difuso, como un bien colectivo que puede ser producido y utilizado por cualquier persona, y el espacio restringido de sus pontífices, en la corporación de historiadores técnicamente controlable.

La enseñanza/el aprendizaje histórico no se limita al alcance de la educación básica; incluye el espacio académico (especialmente pregrado) y el social (espacio público). Asimismo la historia parece estar llamada a responder a los impulsos sociales y los requisitos profesionales, (des)formándose en una espiral de demandas y manipulaciones. Sus productos narrativos a veces aparecen entregados a una guerra de interpretaciones, exigiendo o relativizando definiciones y compromisos.

El historiador es un mediador reflexivo entre pasado y presente. En el pensamiento histórico se da la reflexión sobre el tiempo vivido (experimentado) y se produce la autodefinición del agente situado en la línea de tiempo. En la conciencia histórica se estabiliza la autodefinición producida, como marco de referencia para los orígenes, la evolución (transformaciones y cambios), el estado actual del ser y las perspectivas futuras. En la cultura histórica la conciencia histórica se comparte socialmente en forma de lenguaje, creencias, valores, conocimientos y comportamientos en una comunidad determinada.

Con la educación histórica, y en ella, opera un amplio proceso de socialización de la memoria y la cultura histórica de una sociedad determinada. El pensamiento histórico y la conciencia histórica son alentados y orientados en un proceso transgeneracional de transmisión cultural de la experiencia. Estos procesos ocurren en el contexto necesariamente concreto de la realidad contemporánea en la que se encuentra cada agente humano racional.

Las siguientes consideraciones buscan proponer una sistematización del papel de varios procedimientos históricos e historiográficos en un entorno social y cultural en gran parte ocupado por la modernidad occidental.

“La educación es un tesoro”: el informe sobre educación de la comisión presidida por Jacques Delors, publicado en 1996, tiene esta frase por título. Toma una tradición moral clásica, comenzando con la versión de La Fontaine (siglo XVII) de la fábula de Esopo (siglo VI a. C.) sobre el valor del trabajo como creador de personajes y como garantía de una vida meritoria. Delors reemplaza los elogios del trabajo por los elogios de la educación, como una inversión de alto valor agregado capaz de dar frutos continuamente, siempre que se adorne con valores universales y se practique con la conciencia histórica de la responsabilidad colectiva.

El primer párrafo del informe marca un estilo analítico típico de análisis del siglo XX como un momento doloroso, problemático e inestable, cuyas lecciones para el futuro no solo forman parte del proyecto de dignidad humana, sino que representan un desafío abrumador:

Frente a los muchos desafíos del futuro, la educación aparece como un activo indispensable para permitir que la humanidad avance hacia los ideales de paz, libertad y justicia

social. Al concluir su trabajo, la comisión reafirma su convicción de que la educación juega un papel esencial en el desarrollo continuo de la persona y de las sociedades. No como una 'solución milagrosa' ni como un 'toque de magia' que hace de este mundo un lugar donde se realizan todos los ideales, sino como una forma, entre otras, por supuesto, pero mejor que otras, al servicio de un desarrollo humano más armonioso, más auténtico". (Delors, 1996, p. 20).

El elemento utópico obvio de este horizonte de expectativa, con respecto al papel estratégico de la educación, fue claramente reconocido por el informe, pero las utopías no son proyecciones de lo imposible o lo absurdo, sino proyecciones de lo posible en un futuro no alcanzado, para lo cual vale la pena aprender y actuar (Martins, 2011). El proceso educativo (enseñanza, aprendizaje, pensamiento, actuación), según la comisión de la UNESCO, se basa en cuatro pilares. La educación tiene como objetivo hacernos vivir juntos a través del "conocimiento de los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad" (Delors, 1996, p.22). La referencia específica a la historia, poco después de la otredad, señala cómo el análisis considera relevante, e incluso decisiva, la conciencia histórica para la formación de la persona, como un objetivo intrínseco de la propia noción de educación. Las tradiciones y la "espiritualidad" se refieren a un binomio del pasado, que se introduce en los caminos del tiempo y la memoria, y de la "mentalidad" como característica de una sociedad en su momento presente.¹

1. La conciencia histórica todavía está enmarcada por la referencia nacional. El sistema escolar, en general y en todas partes, toma como eje descriptivo, analítico y explicativo la historia nacional. Susanne Popp (profesora de la Universidad de Ausburg) es una de las especialistas en enseñanza de la historia alemana que se ha dedicado a superar esta limitación centrada en la nación. Véase, por ejemplo, Popp, Forster (2008). El historiador Stefan Berger (Cardiff, más tarde Bochum) publicó dos obras históricas en torno a la historia binomial Estado-nación/global (1997), y con Chris Lorenz (Amsterdam), sobre la nacionalización del pasado (2015).

Conociendo su cultura, su grupo social, su origen y su formación, el contexto cada vez más interdependiente de las sociedades en un mundo globalizado se convierte en objetivos cruciales de los procesos educativos. Son componentes de la conciencia de cada individuo, tomados de la historia. La historia es el entorno cultural en el que cada uno constituye, extiende, profundiza y consolida su identidad, individualmente y socialmente. Es por eso que la “educación histórica” es una combinación sustantiva dentro de la constitución de la conciencia histórica, la práctica del pensamiento histórico y la sedimentación de la cultura histórica. Como toda experiencia existencial de agentes racionales humanos, la reflexión historizante es permanente. Ella procesa cada experiencia concreta, cada momento, para tener sentido en la conciencia del individuo en tres perspectivas: interpretativa del pasado, explicativa del presente, proyectiva del futuro.

La educación histórica es, por lo tanto, un proceso continuo. Se lleva a cabo en fases consecutivas: desde su etapa inicial, sigue siendo un movimiento de aprendizaje permanente una vez consolidado. ¿Cómo entender estas declaraciones? La suposición fundacional de la tesis es admitir que, para la realización del agente racional como sujeto histórico, la educación histórica es decisiva. El sujeto necesita dominar la experiencia de la vida en el tiempo de una manera reflexiva y explicativa. Parece que no es suficiente describir o enumerar experiencias y sucesos. Necesita comprender, articular, explicar, interpretar, diseñar. Por lo tanto, es imperativo pensar, reflexionar, poner en perspectiva lo vivido, ayer como hoy, así como proyectar lo posible (o esperado, previsto) por vivir mañana. Tal proceso reflexivo no tiene lugar de manera totalmente intuitiva o

Esta historiografía se articula en torno a cuestiones originalmente europeas (y en parte alemanas), el espacio sociocultural en el que tuvo lugar la concepción y la práctica del estado nación, y desde el cual se extendió.

espontánea. En el mundo contemporáneo, cada tema está inmerso en la cultura, cuya historicidad es determinada y determinante.

La cultura circundante incluye las etapas de la educación histórica: la primera etapa tiene lugar dentro del contexto original de la coexistencia de cualquier individuo, generalmente en lo que se llama familia, o incluso en el grupo social de origen, en cualquier formato. La segunda etapa suele ser la escolarización formal. Esta educación es a largo plazo, y los problemas históricos, como disciplina específica, no están presentes en todos los grados. La escolarización se reduce con el tiempo e incluye, para reflexionar aquí, cualquier formato de educación superior. La tercera etapa corresponde a la autonomía del pensamiento histórico lograda por el sujeto, sin que sea posible definir de manera única si existe un momento preciso genérico, válido para todos, en el que esto ocurra (es decir: no parece posible establecer una característica universal del pensamiento histórico homogéneamente presente en todas y cada una de las materias). Esta etapa se extiende a lo largo de la experiencia de vida del sujeto, pasando por, las realizadas por iniciativa propia y las inducidas. La categoría de experiencias inducidas incluye aquellas que ocurren en los proyectos pedagógicos de los sistemas escolares.

Sin embargo, la conciencia constituida por la reflexión historizante es más amplia que la conciencia que proporciona la enseñanza escolar sistematizada. Las fuentes de la conciencia histórica de cada uno se distribuyen así, de manera no uniforme, en las etapas antes mencionadas y no se agotan en la disciplina escolar. Esto, sin embargo, sin duda juega un papel eminente en la conformación material y formal de esta conciencia, particularmente cuando se trata de educación básica. No obstante, debe quedar claro qué se entiende por conciencia histórica como resultado de los procesos de educación histórica.

Conciencia histórica, cultura histórica

La conciencia histórica es la expresión utilizada contemporáneamente para designar la conciencia que cada agente humano racional adquiere y construye al reflexionar sobre su vida concreta y su posición en el proceso temporal de la existencia. Incluye dos elementos constitutivos: identidad personal y comprensión del grupo social al que pertenece, ambos situados en el tiempo. La constitución de la conciencia histórica es un momento lógico en la operación del pensamiento histórico y está inmerso en el entorno integral de la cultura histórica. La cultura histórica es, por lo tanto, la “colección” de los sentidos constituidos por la conciencia histórica humana a lo largo del tiempo. La conciencia histórica necesita de la memoria, individual y colectiva, como referencia de los contenidos (información, datos) que posee y con los que opera.

En virtud de la interdependencia entre la conciencia histórica y la cultura histórica, a pesar de la especificidad natural que se origina en toda cultura en el contexto de la vida concreta de cada sujeto, una cultura particular se articula, especialmente en la era de la globalización cognitiva, con la cultura en sus formas mundiales para incorporar elementos comunes y específicos entre sí. La dimensión de “conciencia de la historia global” se ha integrado así en el concepto de conciencia histórica (de naturaleza individual) utilizado en la didáctica de la historia desde la década de 1980. La extensión del concepto a la de una conciencia histórica global tiene la intención de expresar que el proceso de globalización posee repercusiones en los contenidos del aprendizaje históricamente organizado, que ya no están cubiertos adecuadamente por el concepto de conciencia histórica individual.

La conciencia histórica incluye la conciencia de la historicidad intrínseca a toda la existencia humana, incrustada en el conjunto de la cultura, las instituciones y las acciones de las personas. La

historicidad es una suposición fundamental de la condición existencial de cada ser humano. Reflexionar sobre esta condición es un procedimiento espontáneo de todo agente humano.

Toda acción humana requiere la reflexión histórica (incluso si no historiográfica) del agente. La capacidad de actuar resulta del aprendizaje (Martins, 2016). Esto se debe a la apropiación de los datos concretos de la historia empírica en la que se encuentra el agente, en la que se centra la reflexión, produciendo la comprensión e interpretación del entorno histórico en el que se encuentra el agente, que es tanto un producto como un productor. La conciencia histórica tiene en mente que la cultura histórica precede e involucra toda existencia concreta, ya que está constituida solo por la acción acumulada de agentes individuales. El aprendizaje (conocer los datos empíricos concretos del pasado pertinente) es un requisito básico de las operaciones de pensamiento histórico (que llenan la memoria con información reflejada). Estas operaciones conducen a la constitución de la conciencia histórica y son responsables de los contenidos encontrados en la cultura histórica. La investigación, el aprendizaje y la práctica nunca son abstractos, sino concretos y específicos, vinculados a la propia concreción de carne y hueso.

La diversidad de los agentes racionales humanos se expresa en la perspectiva múltiple de la cultura histórica propia de cada uno y hace posible comprender tanto la multiplicidad de las culturas históricas, más allá de lo que se reconoce como propio, así como los elementos comunes a todas las culturas. La idea de la igualdad de los seres humanos y su dignidad común se ha convertido en el patrimonio histórico de la conciencia histórica, conocida bajo el nombre de “dignidad humana” y “derechos humanos fundamentales”. La conciencia histórica también está constituida por la consolidación de este conocimiento en relación inmediata con la afirmación del sujeto como una individualidad concreta.

El pensamiento histórico inscribe en la conciencia histórica el conocimiento del significado aprendido en la cultura histórica circundante y opera la interpretación integral que reelabora este significado como resultado de la actuación consciente e intencional del agente. El aprendizaje histórico es informal (en el entorno habitual de la vida práctica) y formal (en el sistema escolar). Todo proceso de aprendizaje asume una conciencia histórica (como inicialmente presente, aún no temática, en cada agente), contribuye a su constitución y consolidación, necesita de ella para afirmarse y desarrollarse. Para Jörn Rüsen (2015), el aprendizaje histórico contribuye al desarrollo del sujeto y es operado por el sujeto en desarrollo. La conciencia histórica contribuye al desarrollo del sujeto y fortalece su capacidad de aprendizaje.

Hans-Jürgen Pandel (1987) propuso siete “dimensiones” de la categoría de conciencia de la historia: (a) conciencia del tiempo (distinción entre pasado, presente y futuro) y la “densidad” (saturación de eventos) histórica de un tiempo dado (por ejemplo, en el caso brasileño, la dictadura en 1964-1985 o la degradación del entorno político entre 2016 y 2019); (b) sensibilidad a la realidad (sensación de realidad y ficción: la dicotomía entre el mundo de la vida y el mundo imaginario de la “realidad virtual”, especialmente en los videojuegos); (c) conciencia de la historicidad (duración y cambio de la existencia concreta en el tiempo: la sensación de la “aceleración” del tiempo); (d) identidad (conciencia de pertenecer a un grupo y capacidad para tener esto en cuenta: la experiencia de conflictos de exclusión entre grupos); (e) conciencia política (visión de las estructuras dominantes e intereses en la cultura: crisis de orientación y falta o sobreabundancia de directrices); (f) conciencia económico-social (conocimiento de la desigualdad social y económica: distancias de las clases sociales y su oposición); (g) conciencia moral (capacidad de reconstruir valores y normas de la época, sin caer en un relativismo alienante o renunciar al juicio).

Se pueden agregar otras dimensiones, como la conciencia de las diferencias entre individuos y grupos, la conciencia de la comunidad absoluta de la humanidad como un valor cultural preeminente (dignidad y derechos de la persona humana), etc.

En el proceso formal de aprendizaje escolar, la conciencia histórica de profesores y alumnos interactúa en la comunicación intergeneracional sustantiva, la convivencia cultural y la producción de conocimiento histórico. Cada alumno (independientemente de su edad o etapa de educación) experimenta ambas relaciones: interacción intergeneracional y subsistente entre profesores y alumnos. Este aprendizaje tiene un efecto reflejo en el profesor, para quien el aprendizaje continúa y evoluciona en la práctica profesional y en la vida sociocultural.

La cultura histórica sedimenta una práctica social y resulta de ella: cada forma de pensamiento histórico está incrustada en la cultura y la memoria histórica, en cuyo contexto las narraciones históricas se producen y deben ser interpretadas. Este proceso tiene la identidad histórica como su objetivo, porque cada forma de pensar y narrar históricamente incluye ofertas educativas históricas para el presente y el futuro como proyectos de identidad coherente. Las competencias del pensamiento histórico permiten al agente orientarse en el presente y el futuro, a través de la apropiación reflexiva del pasado y su contexto cultural. La conciencia histórica permite al sujeto expresarse en sucesivas etapas lógicas: narrativa previa difusa, narrativa histórica reflejada, narrativa historiográfica crítica. La ciencia de la historia recoge y elabora metódicamente en sus prácticas la conciencia histórica. El pensamiento histórico, y sus contenidos cognitivos obtenidos a través de la experiencia y la investigación, en su historicidad común y especificidad científica, opera en dos niveles interdependientes pero lógicamente distintos: el de la conciencia histórica de todos y cada uno y el de la conciencia histórica crítica, lograda y consolidada en la historiografía.

Rüsen (2015) señala cinco procedimientos que son propios de la versión científica de la conciencia histórica: (1) el desarrollo y el refinamiento de la cultura histórica a través de los métodos de investigación y las estrategias discursivas de la historiografía; (2) la transposición del pasado de su eventual presencia en la memoria a eventos distantes en el tiempo: el pasado está objetivado, como lo está en el contenido informativo de las fuentes y cómo se puede captar metódicamente desde y dentro de ellas; (3) esta forma objetivada del pasado es el contenido del proceso de conocimiento metodizado; (4) los acervos cognitivos están disponibles para guiar y profesionalizar la producción histórica de conocimiento y su transmisión (enseñanza y aprendizaje); (5) esta conformación del conocimiento histórico genera un contenido de significado siempre renovado, que parte del contenido anterior y evoluciona hacia una interpretación reflexiva.

La conciencia histórica es, por lo tanto, una categoría básica de la didáctica de la historia, que abarca sus cinco operaciones básicas de constitución histórica del significado: preguntar, experimentar o percibir, interpretar, guiar, motivar. En el amplio y especializado espacio social, el aprendizaje histórico es un proceso de conciencia histórica en sus dos niveles. Cada sujeto/agente reflexivo pasa por procesos de aprendizaje formales e informales en los que tiene lugar la constitución histórica del significado. Ser históricamente consciente de la interconexión entre individuos y sociedades, entre ayer, hoy y mañana, entre experiencias y expectativas es un factor indispensable de la existencia humana, a tener en cuenta en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje (en la elección del contenido como en las tácticas de información, apropiación y uso de contenidos y narrativas).

Historia escrita – historiografía

Comprender cómo se escribe la historia es explicar qué mueve al historiador a medida que procede a transformar los resultados de su investigación (su comprensión histórica) en una narración historiográfica. Por lo general, cada tema trata con narrativas disponibles en el “mercado cultural”. Dos tipos de narrativa coexisten en este “mercado”: [1] las producidas por “personas comunes” a lo largo del tiempo y todo el tiempo, a partir de necesidades percibidas y (de forma eventual) discursivamente resueltas y [2] aquellas producidas por “personas inusuales” –los especialistas, los historiadores profesionales– que establecen en narraciones metódicamente organizadas la base empírica verificada de su investigación, el argumento que describe, interpreta y explica el objeto de su investigación. Definamos en qué consiste este segundo tipo de narrativa, conocida como historiografía.

El objetivo de la historia es el mismo que el de las ciencias sociales en su conjunto: dar inteligibilidad al mundo social. Su especificidad radica en la construcción de esta inteligibilidad a través de la narrativa singular de eventos específicos. Los eventos examinados, descritos, narrados y explicados por la historia están en el pasado. El pasado supone que los eventos han terminado. Esto no impide que su despliegue llegue al presente. Un indicador de este alcance es el hecho de que cada examen historiográfico del pasado se origina en el presente y está destinado a responder las preguntas que este presente (y su futuro) plantea.

La reflexión histórica generalmente produce tres tipos de resultados intelectuales. El primero corresponde a lo que comúnmente se llama conciencia histórica, como se discutió anteriormente. Esta conciencia capta y sistematiza la experiencia del tiempo vivido por el agente humano racional. El segundo se expresa en el formato

científico de la historiografía. Los procedimientos metódicos y los recursos teóricos de la ciencia histórica se aplican a la conciencia histórica difusa para que sea lo más precisa posible desde la base empírica de la investigación y la crítica de la tradición. Un tercer tipo de resultado es la cultura histórica y puede verse en la conjunción de la historiografía (y la producción científica relacionada), en la conciencia individual y colectiva difusa. Como se dijo, esta cultura incluye tanto al profesional del campo como al hombre común. Por lo tanto, el producto historiográfico tiene dos tipos de efecto. El primero está dentro de la corporación de historiadores. Es, en cierto modo, un efecto interno, que se desarrolla en análisis crítico, revisión e innovación en teoría y método, abriendo nuevos campos de investigación, incorporando fuentes inéditas. El segundo efecto ocurre en el mundo externo: la difusión en el espacio social, comenzando, por supuesto, con la “república de las letras” o el sistema escolar. Combinados, ambos efectos contribuyen a la formación de una conciencia histórica que, a su vez, tiene un efecto en la praxis social de las personas y en la visión de sí mismos y del mundo que construyen.

La historiografía es, por lo tanto, el término utilizado para designar todos los productos narrativos científicos que se ocupan de la historia humana, su creación y su destrucción. Hay dos elementos sistémicos en historiografía: producción y producto. La historiografía de procesos es la investigación (y todas sus etapas) en la que se produce conocimiento confiable y demostrable. Obviamente depende del desempeño metódico del profesional que lo realiza. Este profesional depende de su formación intelectual y formación práctica. La realización de la investigación generalmente termina en una narrativa (discurso, texto) en la que se describe, analiza, comprende, interpreta, explica, argumenta y demuestra un determinado tema histórico (Anhezini, 2011). Esta narrativa es la historiografía-producto. Informe, artículo, capítulo, disertación, tesis,

monografía: estos términos describen múltiples formas clásicas de consignar la narrativa historiográfica.

Estrictamente hablando, entonces, la historiografía designa aquellas obras de corte científico que, a través de la investigación empírica de las fuentes, proponen, en forma narrativa, una explicación significativa para un cierto conjunto de acciones humanas fundadas racionalmente en el pasado (Anhezini y Silva. 2011).

La historiografía también incluye la historia de las historiografías (Gontijo et al. 2015; Neves et al., 2011; Bentivoglio y Nascimento, 2017; Oliveira y Gontijo, 2016). Este término designa principalmente el arte de escribir la historia. Luego se refiere a las obras históricas de un tiempo particular. Finalmente, tiene que ver con la manera en que se produjeron tales obras. De hecho, con el tiempo, la historia ha evolucionado tanto en sus métodos de investigación como en sus estilos de escritura: la memoria necesita escritura para conservarse a largo plazo. Sin embargo, a pesar de todas estas variantes, la disciplina se considera una y se refiere a Tucídides, cuya “Historia de la Guerra del Peloponeso” afirma que el historiador debe buscar la verdad. Para hacerlo, tiene que lidiar con los documentos más confiables y más cercanos a los hechos, confrontar los testimonios, desconfiar de las verdades tradicionales. Principios que siguen aplicándose, incluso si la escritura de la historia practicada por Tucídides esté muy lejos en el pasado. Básicamente, es el agente humano racional, el sujeto común de cualquier historia, quien practica y asegura la unidad de la narrativa histórica.

Esta historia de la historia a menudo se expone organizando sus etapas o prácticas en “escuelas históricas” (Delacroix et al., 2012). Tal estandarización ciertamente facilita clasificaciones y jerarquías. También ayuda a memorizar fases, influencias y dependencias. Sin embargo, así como la historia es el conjunto de acciones humanas en el tiempo y el espacio, la historia de la historia es el resultado

de la acción humana de los historiadores a lo largo del tiempo y en diversas circunstancias. Por lo tanto, incluso si la creación de “escuelas” se utiliza como un formato organizativo (como los *Annales*, por ejemplo), siempre es necesario tener en cuenta que el registro de la historia, la reflexión sobre ella y la escritura sobre su ocurrencia son efectuadas por generaciones sucesivas y diversas de historiadores, integrados en redes de afinidades o divergencias, pertenencia teórica e ideológica, procedimientos metódicos y contextos socioculturales, que reaccionan o responden a una etapa de desarrollo de la investigación, una demanda social e incluso a modas o ambiciones.

Aunque la historiografía, en general, siempre corta sus objetos desde una perspectiva centrada en los estados históricamente constituidos (“nacional”, incluso cuando se llama “social”, “cultural” o “sociedades”), rara vez produce análisis comparativos (y cuando se realiza a menudo se limita a grandes líneas genéricas o pequeñas hendiduras).

Tras las mediaciones del aprendizaje histórico, la historiografía tiene un papel de conexión entre el tiempo presente y la experiencia pasada inscrita en las fuentes. Su narrativa media, para la sociedad, el material empírico recogido y procesado en la investigación. La historiografía entonces sirve lógicamente como materia prima básica para la concepción de la enseñanza de la historia (planes de estudio, programas, manuales y otras estrategias de enseñanza-aprendizaje adoptadas en el sistema escolar formal).

El análisis historiográfico, por cierto, no tiene como objetivo producir recetas exitosas. En historiografía hay al menos tres componentes principales: la concepción del significado histórico del objeto estudiado; el marco teórico –explícito o implícito– del tema y su relevancia para el tiempo contemporáneo; la proyección de una explicación racional de la actuación humana pasada como una propuesta para la actuación presente y futura.

Historiografía, aprendizaje, identidad

El aprendizaje histórico, promovido y llevado a cabo por la historiografía, contribuye decisivamente a la fundamentación de la identidad y es una constante histórica del reflejo de cada agente social, individuo o grupo (clan, gens, etnia, tribu, segmento, estado, clase). El proceso acelerado de las transformaciones políticas, económicas y sociales en el mundo contemporáneo hace que sea indispensable identificar los contornos temporales y estructurales de la conciencia personal y colectiva que subyacen en el discurso y la acción de la gente de hoy. La expresión “hoy” se refiere no solo al “presente actual”, sino que también incluye una referencia transtemporal al “hoy” de cada época, particularmente el pasado.

La búsqueda, de manera investigativa, del amplio contexto del proceso histórico (orígenes, condiciones políticas, económicas, sociales y culturales, áreas de influencia, posibles efectos de la acción intencional en cualquier campo de actividad, eventual influencia en las personas y grupos con quienes entran en contacto, etc...), en el que se inserta el agente de cada “hoy” (o en el que quiere ser insertado), proporciona el marco concienical y social de su identidad: el sujeto se considera liberado, al menos intelectualmente, de su propia circunstancia, mientras que él se convierte (o está razonablemente convencido de que es) maestro de esta circunstancia, mediante el análisis racional y la acción práctica.

¿En qué consiste, principalmente, esta circunstancia? ¿Cómo considera el agente humano racional haberlo dominado? Ante la primera pregunta debe responderse que el contexto temporal del sujeto incluye el complejo de condiciones históricas que hacen de la sociedad y del

hombre lo que son objetivamente. Estas condiciones son estudiadas científicamente por los propios sujetos, de acuerdo con modelos considerados suficientemente probados para ser confiables. Los resultados obtenidos se codifican, de acuerdo con las reglas, en síntesis científica, de los cuales la historiografía acumulada es un ejemplo. La segunda pregunta se responde precisamente por la elaboración de las reglas y la convicción bien fundada de que las reglas establecidas corresponden (o se aplican) a la realidad tomada con fines objetivos, por lo que el agente humano racional cree haberse convertido en el dueño de la situación. No hay duda de que existe un fuerte componente psicosocial en el proceso científico de dominación de la realidad, al menos en lo que respecta a las ciencias sociales consagradas, como la historia y la constitución de la conciencia histórica.

El historiador, revestido con competencia científica, socialmente reconocido como miembro de una corporación profesional, atribuye significado y, por así decirlo, infunde “historia” con lo que inicialmente es un conglomerado de información empírica cuya conexión no es dada en sí o por sí misma.

Dicha tarea se realiza mediante el procedimiento metodológico propio de la comunidad científica, en su versión historiográfica, en particular en la consagrada por el formato académico. Esta circunstancia a veces refuerza la impresión de que la “ciencia” es un tema misterioso de expertos cuya autoridad se superpondría con la de la comunidad en general. No toda la ciencia es tan misteriosa. Y, en el caso de las ciencias sociales, especialmente de la ciencia histórica, lo que se logra científicamente mediante una laboriosa investigación toca directamente el acorde de la identidad personal y social de los sujetos y sus grupos. Este acorde es tangente a diferentes diapasones, ya que se producen sucesivas oleadas de efectos: en las circunstancias inmediatas del sujeto (historia regional, historia sectorial); en su contexto más amplio (historia social, historia política, historia nacional, etnohistoria, historia intelectual, etc.);

o en su respectiva inserción integral en los procesos globales (historia económica, historia de las relaciones internacionales, historia del imperialismo/colonialismo, etc.). Hay obras que se encuentran predominantemente en solo una de estas dimensiones o abordan más de una de ellas (Martins, 2012). Cada procedimiento empleado tiene su razón de ser, que busca ser racionalmente reconocido y admitido por el interlocutor (lector) del autor. Al ser una actividad que elabora las cuestiones relacionadas con la identidad personal y colectiva en perspectiva histórica, sin exigir necesariamente a todos y cada uno la calificación científica que se requiere del autor, las obras que generan historia están cargadas de intención pragmática, cuya plausibilidad (es decir, cuyo grado de efectividad en el proceso de convencer a los interlocutores) se basa o se refiere a la competencia científica.

La historiografía, con el apoyo de las variadas especialidades con las que dialoga, expresa, en la narrativa argumentativa, en la demostración discursiva, la comprensión y explicación alcanzada por la historia como práctica investigativa que genera síntesis intelectual. Es un logro consolidado en el transcurso de un siglo XX que ha sido extremadamente fructífero para la historia. La seguridad científica de la historia se afirma: demuestra, argumenta, explica con base en los datos extraídos de las fuentes.

Las convergencias no son solo disciplinares, también son temáticas. La gama de temas tratados por la investigación histórica no tiene límites. Esto se debe no a una pérdida de especificidad, sino a la propia historicidad de la acción humana, cuyos efectos se multiplican con el tiempo y la sociedad, el espacio y la cultura. *Nihil humanum a me alienum puto* –Nada humano es ajeno a mí– así exclamó Terentius en el siglo II a. C.: por lo tanto, cualquier acción humana, por simple o compleja que sea, puede (y posiblemente debería) ser objeto de reflexión histórica. La experiencia de actuar o vivir, reflejada en su origen, su desarrollo, sus razones y sus efectos, se convierte en

historia. La historiografía consigna, en su argumento narrativo, esta reflexión que historiza la experiencia.

Para apoyar la narrativa que los comprende y explica en la línea de tiempo humano reflejado, los temas más variados se basan en la investigación cuidadosa y exhaustiva, larga y detallada, a veces incluso agotadora, que es el hacer propio del historiador. Saber cómo manejar registros, transformar información, datos, monumentos y documentos en una fuente es una característica metódica del trabajo historiográfico. La experiencia vivida y reflexionada es común a cualquiera. Para la historiografía, como resultado de la reflexión histórica, lo que importa es cómo se conduce la reflexión y luego se inserta en el discurso histórico. Esto requiere saber, recordar, registrar e interpretar. La memoria es, por lo tanto, un elemento clave de reflexión.

Conciencia y narrativa en la vida cotidiana: aceleración y fragmentación

La conciencia histórica no surge del contenido “puro” de la historia. Por el contrario, se forma y se modela al tratar con contenidos que se derivan de procesos estructurantes, pero generalmente pre-reflexivos, de pensamiento y actitud. Entre estos contenidos se encuentra la historiografía cada vez más abundante, diversa y actual en la vida social, escolar y cultural.

Cabe preguntarse si los objetivos de los cuales debe emerger una conciencia histórica pueden reducirse a algún denominador común: universal o culturalmente centrado. Según Rüsen (2015), establecer un denominador común es una operación básica en la narración histórica. Esto es fundamental en la medida en que se puede adquirir una competencia discursiva y enunciativa. En la actividad narrativa, se logra una orientación temporal al practicar

e internalizar el manejo de las tres dimensiones del tiempo: pasado, presente y futuro. La narración histórica, como la historiografía, es esencialmente comprensión de la experiencia del tiempo como una visualización presente del pasado (Martins 2018). La tarea a la velocidad vertiginosa del siglo XXI parece cada vez más difícil (Escudier, 2008; Palermo, 2017).

El aprendizaje histórico no puede verse simplemente como un proceso cognitivo. Los intereses emocionales, estéticos y normativos también juegan un papel importante. La historia se considera como un factor de orientación cultural en estos aspectos.

Rüsen distingue cuatro tipos diferentes de aprendizaje histórico, basados en una relación recíproca, pero contruidos uno sobre el otro. Cada uno de estos tipos puede considerarse un requisito previo para los niveles superiores, caracterizados por un mayor grado de subjetivación. Las cuatro formas de aprendizaje son el aprendizaje tradicional, ejemplar, crítico y genético. Estas formas reproducen, para el itinerario de aprendizaje, lo que Rüsen aplicó previamente a la historiografía (Martins, 1992).

En la formación tradicional de significado, las tradiciones son visibles y se adoptan como una orientación fija de la práctica de la vida. La formación ejemplar de significado se deriva de las reglas generales de las tradiciones experimentadas, y existe una conciencia de la interacción entre lo general y lo particular. Al nivel de significado crítico, las experiencias están subjetivadas y su validez fundamentalmente cuestionada. La educación genética se ocupa de la apropiación productiva de la experiencia histórica. Este proceso es siempre continuo. La distinción entre estas formas es meramente analítica, ya que forman un solo proceso de formación, no se clasifican a sí mismas.

El propósito del aprendizaje histórico puede entenderse como una combinación de referencia histórica y su función de vida práctica.

Crucial es la producción de una narrativa, una narración de historias en la que la historia vivida se diferencia y se materializa. Según Rüsen (2015), aquí se pueden concebir cuatro direcciones:

- a. una orientación del aprendizaje histórico apunta a la dimensión de la experiencia. Rüsen enfatiza que el aprendizaje histórico crea conciencia de la temporalidad de uno como un ser histórico. La historia debe ser experimentada como un fenómeno relacionado con el mundo de la vida. Solo entonces la historia se vuelve significativa;
- b. el aprendizaje histórico debe estar relacionado con la subjetividad. De lo contrario, es poco probable que el proceso sea didácticamente significativo.
- c. el aprendizaje histórico surge, no menos importante, del intercambio de experiencias entre diferentes personas. Entonces, la historia es esencialmente negociación, discurso y diálogo.
- d. lidiar con la historia puede tomar muchas formas. Esto puede ir desde analizar fuentes, leer representaciones hasta participar activamente en el discurso histórico del presente.

Las habilidades narrativas no pueden enseñarse exclusivamente de forma teórica. Solo pueden adquirirse a través de la experiencia práctica: por la escritura. Las formas digitales contemporáneas de trabajo han introducido nuevas formas de escribir y actuar. Uno de estos modos es interactivo, en el que aprender a aprender, decir y explicar interactúa con los maestros y el mundo virtual de los interlocutores genéricos. Tratar con lectores y escritores web (*webreaders*, *webwriters*) introduce una dimensión, hasta hace poco desconocida, en la práctica de la narrativa histórica e historiográfica.

Jakob Krameritsch, en su ensayo “Los cinco tipos de narrativa histórica – en la era de los medios digitales” (2007), se suma a los cuatro tipos clásicos de narrativa histórica de Jörn Rüsen, que él llama narrativa histórica situacional, que es única de la narrativa interactiva del mundo digital². Krametisch coquetea con las tesis posmodernas, señalando la aceleración de las transformaciones por las que pasan las narrativas en un mundo virtual (en el que la investigación de origen no siempre se realiza con cuidado).

Este mundo acelerado se caracteriza por la diversidad de opciones (de alto riesgo), la hibridación y un alto grado de composición y recomposición de los “bloques de identidad” definidos tradicionalmente. Según Richard Sennett (2002), esta flexibilidad (tal vez ilimitada) trata con una pérdida de coherencia y significado y debe relacionar constantemente el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas entre sí de una nueva manera situacional. Hermann Lübbe (2014) observa en esta aceleración del tiempo un “acortamiento de los períodos” en el que podrían ubicarse condiciones de vida constantes o al menos a largo plazo. Como resultado, uno se vuelve menos familiarizado con el pasado, más intrigado por un presente que puede disfrazarse de ficción digital y menos capaz de lidiar con un futuro “tan rápido”. La conciencia histórica se enfrenta así a un nuevo desafío: la abreviatura del tiempo en las narraciones de hipertexto y las superposiciones ficticias. La “gran narrativa”, la “narrativa maestra” pierde su atractivo: el mosaico de narraciones gana relevancia. La fragmentación (y particularización) parece destacarse como una nueva forma de individualismo narrativo.

La narrativa se desarrolla como un mosaico de hipertexto de autoría múltiple. Los lectores se convierten en escritores fáciles (intransigentes

2. www.zeithistorische-forschungen.de/site/40208958/default.aspx#pg-fld-1037392. Acceso el 10 de octubre de 2018

con rigor metódico) y crean historias. Ya no hay narrativas maestras que dicten criterios y fines: lo que le importa al individuo flexible se consume situacionalmente y, cuando corresponde, se acompaña de estructuras de hipertexto. Ejemplos de esta evolución son Wikipedia y el mundo de los blogs, redes sociales, noticias verdaderas o falsas.

El proceso educativo de la formación de la conciencia histórica, por lo tanto, tiene que lidiar con los diferentes ritmos de la interacción macronarrativa, la fragmentación de los recuerdos y las narraciones individuales y la articulación entre ellos, en contextos culturales cada vez más opuestos o competitivos. La investigación empírica expresada en historiografía metódicamente garantizada proporciona a los maestros un tipo de “materia prima” segura (tanto como sea posible) tanto para su educación profesional como para su práctica docente. Ciertamente no es el único “asunto”, particularmente en un mundo en rápido cambio confrontado con “mundos virtuales” en números crecientes. Así, el proceso educativo de la historia se aproxima al proceso de investigación de la historia: uno no puede sostenerse sin el otro. Y nadie puede arriesgarse a dismantelar al sujeto con la fuerza de la desconexión metódica y la desconexión crítica.

Referencias

- ANHEZINI, K. (2011). Afonso de Taunay. São Paulo: UNESP.
- ANHEZINI, K. & SILVA, Z. (Orgs.) (2011). *Escritura histórica e suas múltiplas caras*. Assis: Editora da FCL-Assis-UNESP.
- BENTIVOGLIO, J. & NASCIMENTO, B. (Orgs.) (2017). *História da escrita: historiadores e historiografia brasileira nos séculos XIX e XX*. Vitória: Milfontes.
- BERGER, S. (1997). *La búsqueda de la normalidad. Identidad nacional y conciencia histórica en Alemania desde 1800*. Nueva York: Berghahn Books.

- BERGER, S. & LORENZ, C. (2015). *Nationalizing the Past. Los historiadores como constructores de naciones en la Europa moderna*. Londres: Palgrave-MacMillan.
- BUENO, A., CREMA, E., & ESTACHESKI, J. (Orgs.) (2018). *Aprendizagem histórica: meios, fontes e transversal*. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais sobre Ontens. Disponible en: www.revistasobreontens.site
- DELACROIX, C., DOSSE, F. & GARCÍA, P. (2012). *Las corrientes históricas en Francia. Siglos XIX y XX*. São Paulo: Editora da Unesp (orig. 2007).
- DELORS, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la Comisión Internationale de l'Education pour le XXIème siècle*. Paris: UNESCO/Odile Jacob, 1996 [2da Ed. revisada y corregida, 1999, p.13 (mi traducción)].
- ESCUDIER, A. (2008). La acreditación de la historia moderna: elementos para una historia, *Esprit*, 6, 165-191.
- GONTIJO, R., OLIVEIRA, M. DA G. & VARELLA, F. (Orgs.) (2015). *História e historiadores no Brasil: da América portuguesa ao Império do Brasil - c. 1730-1860*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- KRAMERITSCH, J. (2007). *Geschichte(n) im Netzwerk. Hipertexto y descriptación Potenziale für die Produktion, Repräsentation und Rezeption der historischen Erzählung*, Münster: Waxmann.
- LÜBBE, H. (2014). *Zivilisationsdynamik: Ernüchterter Fortschritt politisch und kulturell*. Basilea: Schwabe.
- MARTINS, E. (1992). Conciencia histórica, praxis e cultura. Sobre o tema da teoria da história de Jörn Rüsen. *Síntese*, 19, 59-73.
- MARTINS, E. (2011). Utopia: uma história sem fim. En: M. A. Lopes y R. Moscatelli (Orgs.). *Histórias de países imaginarios. Variedades de lugares utópicos* (pp. 11-19). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.
- MARTINS, E. (2012). História das relações internacionais. En: Cardoso, C. F. y Vainfas, R. (orgs.). *Novos domínios da história* (pp. 73-93). Rio de Janeiro: Elsevier,

- MARTINS, E. (2016). Geschichtsbewusstsein und Identitätsbildung: Wechselseitige Abhängigkeit. En: G. Jüttemann (Org.). *Psicogénesis – Das zentrale Erkenntnisobjekt einer integrativen Humanwissenschaft* (pp. 135–146). Lengerich: Pabst
- MARTINS, E. (2018). Tempo: experiência, reflexão, medida. En M. Salomon (Org.). *Heterocronias* (pp. 73–84). Goiânia: Ricochete.
- MARTINS, E. (2019). História, historiografia e pesquisa em educação histórica. *Educar em Revista*, 35, 17–33.
- NEVES, P., GUIMARÃES, L., GONÇALVES, M. & GONTIJO, R. (Orgs.) (2011). *Estudos de historiografia brasileira*. Río de Janeiro: FGV
- OLIVEIRA, M. Y GONTIJO, R. (2016). Sobre a história da historiografia brasileira. Uma breve descrição geral. *Revista do IHGB*, 177 (472), 13–37.
- PALERMO, L. (2017). La aceleración del tiempo y el proceso histórico en Reinhart Koselleck y Timothy Brook. *Revista Transversos*, 9, 300–325,
- PANDEL, H. (1987). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. En *Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*, en: *Geschichtsdidaktik* 12/2, 130–142.
- POPP, S. & FORSTER, J. (Eds.) (2008). *Curriculum Weltgeschichte. Globale Zugänge für den Geschichtsunterricht. [Currículum de Historia Mundial. Propuestas globales para la enseñanza de la historia]*. Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- RÜSEN, J. (2015). *Teoria da história. Uma teoria da história como ciência*. Curitiba: Editora da UFPR.
- SENNETT, R. (2002). *Respect: The Formation of Character in an Age of Inequality*. Londres: Penguin.
- VOVELLE, M. (1987). *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense.

—— 2

El enfoque de la educación histórica: líneas y (re)interpretaciones*

ISABEL BARCA

Universidad de Porto (Portugal)

Las palabras tienden a adquirir múltiples significados, a veces con sentidos opuestos entre sí según las interpretaciones o perspectivas de quienes las usan. Por lo tanto, no es raro observar, especialmente en el campo epistemológico, confusiones en torno del sentido de la palabra “historia”, la cual puede referirse al tiempo vivido del ser humano, al saber académico sobre ese tiempo pasado o a un determinado género literario (narrativa)¹. Un ejemplo interesante es la confusión de sentidos atribuidos al “Fin de la historia” defendida por Francis Fukuyama (1992), basada en los acontecimientos de las últimas dos décadas del siglo XX, y con especial atención al contexto del fin de La Guerra Fría. Con el propósito de reflexionar sobre el proceso histórico de la humanidad, el autor concluyó apresuradamente (como él mismo más tarde reconoció) que el fin de la historia humana sería lograr una democracia liberal que, con la implosión del proyecto socialista, ya estaba expandiéndose por varias regiones del planeta. Ahora, en algunos eventos culturales o académicos surge,

*Texto traducido del portugués al castellano por Nilson Javier Ibagón Martín, profesor del Departamento de Historia de la Universidad del Valle.

1. Para evitar malos entendidos, en este texto se usa a la “Historia” como referente del conocimiento del pasado e “historia” como referente de la vida humana.

en ocasiones, extrañamente y quizás debido a lecturas demasiado superficiales de los textos de este autor, la idea de que Fukuyama ha proclamado el fin del de la Historia-saber (en línea con la “crisis de las ciencias sociales” o de la “Historia en migajas”) lo que no tiene nada que ver con el enfoque y los argumentos presentados por el autor en cuestión.

También con las reflexiones sobre el trabajo de Karl Marx a veces hay una cierta confusión del mismo tenor. Marx construyó simultáneamente un modelo sobre la orientación del proceso histórico y un procedimiento metodológico para la elaboración y el análisis de ese proceso de la historia de la humanidad (materialismo dialéctico). Su concepción del proceso histórico, que presenta la vida humana en etapas desde el comunismo primitivo hasta el comunismo en pleno, se refiere a la forma como la historia humana evolucionó y, en esta perspectiva, continuaría evolucionando. En el plano epistemológico, tal construcción implica un modelo de tipo explicativo, que propone generalizaciones a nivel de la predicción (fruto de su tiempo, la era del positivismo científico), y un método dialéctico (también utilizado en su tiempo) pero concebido por Marx en una perspectiva materialista y no idealista. La teoría o filosofía marxista tiene, entonces, por lo menos dos enfoques, uno en el plano ontológico (sobre el proceso histórico) y otro en el plano epistemológico (sobre los conceptos estructurales y los procedimientos metodológicos utilizados para producir esta teoría).

Con la expresión “Educación histórica” sucede la misma multiplicidad y, a veces, confusión de significados. Desde un abordaje genérico y conceptualmente vago, esta expresión puede extenderse a cualquier tipo y orientación de la enseñanza o didáctica de la Historia; en un contexto más preciso, centrado principalmente en el aprendizaje de la historia en contextos formales, no formales e informales, ella adquiere un sentido particular y bien delineado, que está vinculado a la investigación en cognición histórica y anclado en la naturaleza

de la Historia-saber. Es desde esta última acepción que discutiré aquí sus principales líneas conceptuales, algunos principios sobre el aprendizaje que surgen de la investigación específica y modos de experiencias concretas en el aula de clase. En esta discusión, integrada por lo tanto en la perspectiva de la investigación en educación histórica, también presentaré una lista de ideas erróneas, ya detectadas, que pueden contribuir a debilitar las potencialidades de una clase que estimule a los niños, jóvenes y adultos a pensar históricamente (estudiantes y docentes).

El enfoque de Educación Histórica racionaliza dos fundamentos en sus investigaciones y propuestas de prácticas: la naturaleza del pensamiento histórico y la construcción del aprendizaje. De hecho, si “aprender historia” es demasiado vago, “aprender a aprender” también lo es. ¿Qué significan estos dos principios, cómo se pueden combinar? En Educación histórica, nos interesa trabajar para “aprender a pensar históricamente”. Este aprender a pensar históricamente une la idea de aprender el qué y cómo, para resaltar la necesidad y la importancia de encontrar una conexión de los ingredientes que (a) dan forma al pensamiento histórico y, (b) abordan los procesos cognitivos de quien lo aprende.

Pensar Históricamente

Los modos de pensar históricamente exigen una consistencia con lo que se entiende por Historia, es decir, exigen una actitud intelectual que no traicione la naturaleza genuina de este saber, y lo entiendan a la luz de la intensa discusión epistemológica en una perspectiva actualizada, pero que se desarrolla hace siglos. Marc Bloch, Robin Collingwood, Jacques Le Goff, Jörn Rüsen, por nombrar algunos, son autores imprescindibles en el proceso de pensar la historia como conocimiento sistemático, con una naturaleza propia en su

aparato conceptual². De hecho, la Historia como saber y saber-hacer sistemático es mucho más que el producto del conocimiento sobre el pasado humano; son los conceptos meta-históricos los que hacen de la Historia un saber metodológicamente controlado y que, en un debate sobre el lugar de la Historia en la ciencia, algunos autores consideran ciencia (Collingwood) y otros un modo superior a la experiencia científica (Oakeshott, 1933). Pero tal vez ya esté muy lejos el tiempo en el que los epistemólogos se dedicaban a debatir si la Historia es o no ciencia. En los actuales debates sobre la naturaleza del pensamiento historiográfico, algunos autores de la filosofía analítica (entendida como análisis a nivel de la epistemología de la Historia) se dedican a examinar los elementos estructurantes que integran las producciones históricas de manera explícita o implícita o, más particularmente, las estrategias de validación de esta producción utilizadas por la respectiva comunidad académica (Fay, Pomper y Vann, 1998).

Dentro de este enfoque epistemológico, al analizar diacrónicamente la historiografía surgen dos conceptos que son quizás los más estructurantes y transversales a varias corrientes sobre el pensamiento histórico: Humanidad y Temporalidad. Como lo sintetizó Bloch de manera simple y magistral, la historia es la ciencia del hombre en el tiempo.

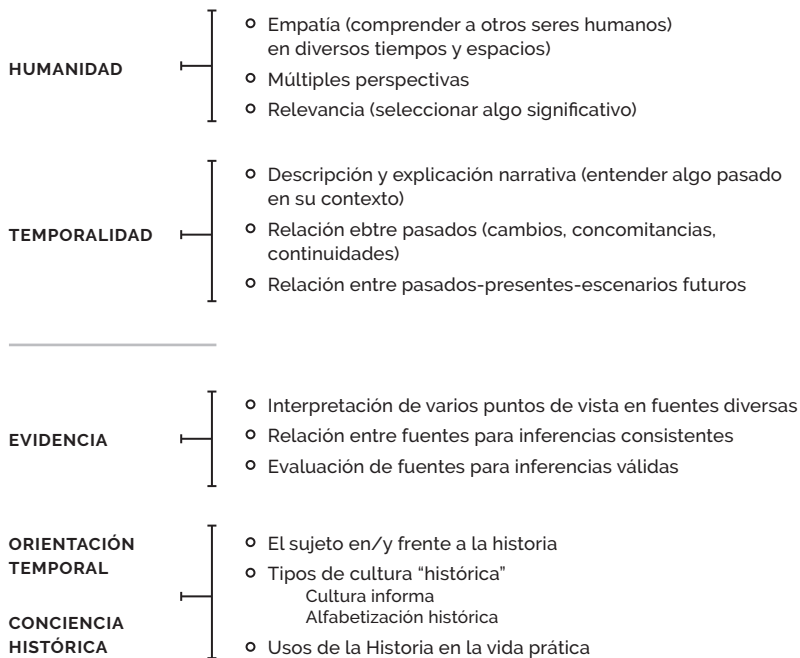
Estos dos conceptos meta-históricos se desarrollan en varios otros que funcionan (¿casi?) siempre en interconexión. El enfoque en la comprensión de la vida humana a lo largo del tiempo exige actitudes, conceptualizaciones y estrategias mentales específicas que implican ejercicios de empatía, significancia, perspectiva múltiple, explicación, sentidos de cambio, comunicación narrativa. Entrelazados con estos conceptos, están los procedimientos metodológicos del

2. Debido a que son ampliamente conocidos en el campo de la investigación histórica, estos autores son aquí mencionados sin referencia a obras específicas.

historiador en su “taller”: la construcción de evidencia histórica a partir de indicios disponibles. Rüsen, para iluminar mejor la necesidad de conocimiento histórico que tienen los humanos, condensó en la expresión “conciencia histórica” esta utilidad de la práctica de la Historia-saber como respuesta al impulso intrínseco del ser humano de buscar orientación temporal. La figura 1 representa esquemáticamente la red de los conceptos meta-históricos establecidos anteriormente. Son varios ángulos de esta misma realidad que es la concepción y la producción historiográfica.

FIGURA — 1

Pensar históricamente: ¿qué?, ¿cómo?, ¿para qué?



Fuente: elaboración propia.

Entre los diversos conceptos meta-históricos cartografiados en la figura anterior, selecciono, para una breve reflexión, los de empatía, explicación, evidencia y (en una nota reflexiva aún más corta, porque ha sido ampliamente debatido) el concepto de conciencia histórica.

Empatía: El ejercicio de la empatía es esencial para comprender a las personas en el pasado. En línea con la idea de Historia discutida por Collingwood, la reconstrucción mental de lo que los sujetos históricos pensaron y actuaron dentro de un contexto particular, así como sus interacciones y sus respectivas consecuencias esperadas e imprevistas, constituye el núcleo de la comprensión histórica. Ese esfuerzo de reconstrucción mental de un cierto pasado, para que sea genuino, requiere de una mirada sobre múltiples perspectivas, esto es, considerar los motivos, ideas y predisposiciones de los diversos agentes históricos involucrados o relacionados con ellos, ya sean personales o colectivos. Implica tratar de entender las ideas y las aspiraciones de los otros, sean perpetradores o víctimas. Es un ejercicio difícil y complejo, siempre a prueba, y no significa que quien investiga simpatice con una parte y no le guste la otra; independientemente de sus convicciones y emociones personales, quien investiga intentará comprender por qué y para qué cada uno (grupal o individual) actuó como lo hizo. Solo una comprensión más profunda de las motivaciones y objetivos de las diversas partes en interacción permitirá alcanzar una comprensión más auténtica del pasado humano en estudio. El ejercicio de la empatía en torno a personas de otros tiempos requiere la posibilidad de prestar más atención y de comprender mejor la diversidad, la convergencia y la divergencia de puntos de vista, intereses e identidades. Es un ejercicio que puede predisponer a las actitudes de diálogo intercultural en la actualidad.

Explicación: Gran parte de la explicación histórica está contenida en la práctica de la empatía histórica. En este sentido, la explicación puede designarse explicación racional o intencional, dado que se centra en las razones o intenciones de los agentes históricos (Lee, 1978).

Los interrogantes a las fuentes conducen a un determinado tipo de inferencias y pueden apuntar a respuestas tendencialmente descriptivas sobre lo que aconteció y cómo se desarrolló una situación, o, a tratar de explicar ese pasado, es decir, enfocarse en las relaciones de causas, condicionalidades, consecuencias en el contexto de ese mismo pasado y en la eventual comparación con otros pasados. Una propuesta explicativa sobre una determinada situación siempre estará abierta a refutación o a una discusión más profunda. Ella siempre será provisoria no solo porque pueden surgir nuevos elementos factuales con base en nuevas fuentes, sino también porque pueden plantearse nuevas preguntas sobre fuentes ya conocidas y, así, permitir que las explicaciones arrojen una nueva luz sobre la situación en foco.

Por ejemplo, entre muchos, se puede mencionar la explicación de tipo intencional en torno a los motivos de las tensas relaciones creadas en los primeros contactos entre *Samorim* (gobernante) de Calicut en India, y Vasco da Gama, comandante de la armada portuguesa, cuando llegó allí por primera vez en 1498. Aunque las consecuencias de larga duración de este acontecimiento sean exploradas ampliamente desde varias perspectivas, la fecha de los 500 años de la conmemoración portuguesa de este hecho concreto era estudiada con base en la única fuente escrita primaria conocida, el llamado diario de viaje de Vasco da Gama. Tradicionalmente, desde una perspectiva nacionalista, en Portugal se enaltecía la relevancia de este primer viaje marítimo de Vasco da Gama a la India como un hito simbólico positivo para el país y para el mundo, mientras que las dificultades entonces encontradas por los portugueses fueron casi silenciadas. Superada esa visión tradicionalista, en la década de 1990 el historiador portugués Luís Albuquerque (1992) se propuso explicar el por qué las interrupciones en estos primeros contactos entre indios y portugueses, señalando como factores relevantes una cierta desconfianza por parte de *Samorim* instigada por comerciantes musulmanes que en ese entonces dominaban el comercio

de las especias, y también el desagrado del gobernante por los insignificantes regalos que Gama le había dado. Posteriormente, el historiador indio Sanjay Subramanyam (1995), en ese momento profesor universitario en París, con base en la misma fuente (diario de Vasco da Gama) hizo la siguiente pregunta sobre el mismo hecho: sí, el Samorim de Calicut mostró cierto recelo y desconfianza antes de la llegada de la armada portuguesa; Vasco de Gama, ¿no habrá también demostrado recelo y desconfianza a la llegada a Calicut y ante el gobernante de la tierra a la que llegó? ¿Por qué razón envió primero a tierra un delegado y tardó en desembarcar y presentarse ante Samorim, después de que este ya había informado que estaba listo para una reunión? Subramanyam señaló entonces algunos motivos por los cuales Gama estaría tomando igualmente algunas reservas y mostrando desconfianza, a la luz de los datos proporcionados por el Diario sobre los escollos y las dificultades que la armada portuguesa había sufrido anteriormente, en algunas partes de la costa oriental de África ya vinculadas al comercio de productos orientales.

La interpretación de este historiador, que se preguntó sobre las actitudes de Gama en paralelo con las de Samorim, provocó extrañeza y hasta hostilidad entre algunos historiadores portugueses, que ya habían internalizado la versión encontrada por un historiador portugués durante el período de las conmemoraciones portuguesas en 1998 (ver entrevista con Subramanyam, 2016). Como este autor comenta en la entrevista, una versión que aparentemente manchaba la figura heroica de Gama, propuesta por un indio, fue mal recibida de inmediato; posteriormente, dicha explicación se ha incorporado a las obras historiográficas portuguesas, dando así paso a una explicación más completa y multiperspectivada, como la de García (2016).

Este tipo de explicación, que busca entender “por dentro” las acciones “humanas” en el pasado, constituye un elemento distintivo del pensamiento histórico, del cual tal vez solo el pensamiento

antropológico se aproxima; por lo tanto, el enfoque explicativo es diferente de la explicación de las ciencias naturales y, quizás, de otras ciencias sociales, como la sociología y la geografía, que sobre todo presuponen una visión externa sobre el objeto de estudio para establecer relaciones de causalidad. No obstante, aquí se defiende que, en Historia, aunque se considera la explicación de tipo racional en la línea de Collingwood, hay que considerar también factores explicativos en términos de causas externas a las motivaciones de individuos o de grupos, teniendo en cuenta especialmente las contribuciones de la escuela de Annales.

Por lo tanto, es consensual considerar la explicación histórica como multifactorial. Pero esto no significa que la explicación de cada situación histórica sea única y simplemente acumulativa. Por un lado, el enfoque de la explicación es variable ya que la selección de las razones y hechos que ganan fuerza explicativa para dar respuesta a una pregunta sobre un determinado pasado se hace conforme una perspectiva personal o escuela histórica. Además de la multiplicidad y variedad de factores, Atkinson (1978) destacó tres características esenciales más de la explicación histórica, a saber, un énfasis en la particularidad de los factores (no se resaltan las generalizaciones), la consideración del peso relativo de cada factor y, la distinción entre factores a largo plazo e inmediatos, una tendencia a una mayor valorización de los primeros.

De ahí que, la explicación en Historia no es una simple sumatoria de factores en tanto causas internas y externas –incluyendo el papel del azar, como argumentó Gardiner en 1961–. Una buena explicación sobre una pregunta histórica debería suponer la ponderación del relativo poder explicativo de cada factor; algunos pueden surgir como factores decisivos o relevantes, otros solo como contribuyentes y favorables de que algo aconteciese. En este ejercicio de análisis y evaluación del poder explicativo de cada producción por parte de la comunidad de historiadores, entran criterios de consistencia

empírica y lógica (McCullagh, 1984; Martin, 1989). Y aunque en Historia no se desarrollan escenarios contra-factuales, el pensamiento contra-factual está presente (por lo menos de forma tácita) en el acto mental de sopesar la fuerza que cada factor tendría para una ocurrencia dada (del tipo “¿si el factor x no existiera, será que y podría ocurrir?”). Esta es una afirmación algo controvertida; sin embargo, su presencia se constata en la argumentación de los historiadores en el acto de evaluar la importancia relativa de cada factor (McClelland, 1975).

Evidencia: El concepto de evidencia, desde una visión actualizada, apunta a las inferencias que el autor construye con base en la interpretación cruzada de indicios provistos por varias fuentes, primarias y secundarias. Las fuentes no hablan por sí mismas, no están listas para ser copiadas y yuxtapuestas; todo en el mundo es evidencia potencial, cualquier “cosa” puede ser seleccionada como una fuente histórica, y lo que ella dice, o no dice, está condicionado por las preguntas que plantea el autor (Collingwood, Le Goff)³. Este elemento permisivo, no determinista, de las fuentes históricas hace de la evidencia, dentro del marco de esta idea de Historia, una actividad interpretativa altamente compleja y exigente.

Dada la naturaleza y la complejidad de este concepto intrínseco al trabajo historiográfico, con el fin de producir explicaciones cada vez más multiperspectivadas, y que a veces entran en competencia, la validez de la historia como conocimiento del pasado a menudo ha sido atacada. Ella opera metodológicamente bajo el paradigma de la observación indirecta del objeto y, por eso, procede a la interpretación de múltiples y diversificadas fuentes como una estrategia mental de aproximación válida a la realidad que se busca comprender.

3. Debido a que son ampliamente conocidos en el campo de la investigación histórica, estos autores se mencionan aquí sin referencia a trabajos específicos. El mismo criterio se aplica a Ranke.

Las críticas derivadas del relativismo convencional en cuanto a eventuales debilidades en la no observación directa del objeto en Historia tienden tal vez a desvanecerse al nivel de debates de corte académico, pero permanecen en el imaginario a un nivel ingenuo. Ahora, la substitución de este paradigma metodológico en la investigación histórica por el de observación directa significa cambiar el saber histórico por el de la antropología o por el del periodismo. El historiador no es el reportero ni el participante directo del acontecimiento: cuando vive la situación como agente histórico, o da su testimonio sobre esa vivencia como reportero o antropólogo, se transforma en una de las fuentes potenciales para la comprensión histórica (que puede ser fruto de su propia investigación). Memorias personales y testimonios directos pueden proporcionar más detalles de lo que sucedió pero no estarán en posición de abarcar los diversos ángulos, el contexto y la red de múltiples causas y consecuencias. Para esto, será necesario una investigación posterior a la manera del historiador.

Con la explosión de información en la era digital, la cuestión de la selección de las fuentes se complica. Ya no se trata de falta de información, pero sí de determinar lo que interesa escoger entre la cantidad enorme de datos que pueden ser considerados útiles para dar respuestas a las preguntas sobre otros tiempos. Y aunque la cuestión en torno al documento que puede mentir es una preocupación que siempre ha estado presente en el trabajo de interpretación, ella se vuelve más obvia actualmente. La verificación de la verdad o mentira factual contenida en una fuente (la crítica de las fuentes de Ranke es una base esencial) para una descripción precisa de lo que sucedió, es, por eso, una de las bases para la construcción de evidencia histórica y nada más que eso, dado que la Historia es más ambiciosa, busca esclarecer no solo qué, y cómo, algo sucedió, sino también los complicados por qué de ese pasado.

En esta línea de pensamiento, la preocupación actual de “*fact checking*” es una preocupación positiva para la búsqueda de la verdad,

la cual alerta a las personas a desarrollar una actitud cautelosa hacia la información. En las actividades de enseñanza y aprendizaje de la historia, tales ejercicios pueden ser útiles para introducir la práctica de triangulación de fuentes, pero no se trata simplemente de aceptar o rechazar una fuente de acuerdo con el criterio de verdad versus mentira, ya que esto no es suficiente para desarrollar la competencia de interpretación de fuentes. Como dice Le Goff, hay que aprender a “expresar” el sentido de la fuente y también reconocer cómo un documento falso o mentiroso puede ser útil para comprender una realidad que abarca muchas perspectivas, incluyendo las de quien tiene la mistificación como objetivo. En esta preocupación por la validez de las fuentes más allá de la verdad, es necesario aprender gradualmente a comprender que la construcción histórica no es una cuestión de verdadero o falso, ni que las divergencias de mensajes solo dependen del punto de vista de cada uno, concluyéndose, por lo tanto, que todo vale o que nada vale. Desde una postura de objetividad perspectivada (o intersubjetividad), se afirma que varias respuestas históricas pueden coexistir, pero algunas pueden considerarse más convincentes que otras porque son más multi-perspectivadas y con mayor poder explicativo. Este tipo de ejercicio evaluativo es esencial para no acabar con un reconocimiento genuino, equilibrado, de la diversidad de perspectivas.

Conciencia histórica: Las reflexiones y debates en torno de la idea de conciencia histórica propuesta por Rüsen arrojan una luz más intensa sobre la necesidad de la cultura histórica como contribución para una mejor orientación temporal, ya que esta constituye un impulso genuino del ser humano. La expresión “conciencia histórica” usada para designar esta conexión entre las necesidades del ser humano y la comprensión histórica, vino a dar más expresión a la idea que prevaleció en debates pero aún no de manera aclaratoria. De hecho,

autores como Lee (2011)⁴ y Martin (1989), entre otros, ya habían planteado esta pregunta: Lee, en *Why learn history*, discutió por qué es que nadie puede escapar de la Historia, pero al afirmar que el estudio de la Historia se justifica por sí solo (en el sentido de que la práctica de la empatía y el respeto por la evidencia ya contienen en sí valores eminentemente humanos) dio lugar a algunas (malas) interpretaciones, en una deriva academicista; Martin, en *The past within us*, expresó la idea de que las narrativas sobre el pasado son, en gran parte, productos de nuestra profunda necesidad identitaria, así como nosotros somos también productos suyos, pero la mencionó solo en una breve introducción a su abordaje empírico de la Filosofía analítica de la Historia.

Uno de los principios centrales en la teoría ruseniana sostiene que la vida cotidiana nutre y es nutrida por las ideas históricas que se construyen en muchos niveles. La matriz de la conciencia histórica, propuesta y desarrollada por Rüsen (1993), destaca estos dos elementos que se entrelazan en la génesis de la conciencia histórica y que han constituido una fuente de inspiración para la reflexión, la investigación y las prácticas en educación histórica.

Dado que la idea de la conciencia histórica ha sido ampliamente debatida, tanto en las relaciones entre formas de cultura (por ejemplo, histórica e informal), como en la tipología en cuanto a su uso (tradicional, maestra de vida, ontogenética y crítica), aquí solo serán señalados, entre los elementos que la constituyen, algunos enfoques que se han considerado significativos para la investigación y para las prácticas de educación histórica:

4. Versión en portugués de "Why Learn History", publicada en 1984.

1. Usos de la Historia por el sujeto en la vida cotidiana (intereses y necesidades personales).
2. Relación entre Conciencia Histórica e Identidades (cultura histórica y vida práctica).
3. Relaciones temporales extendidas a horizontes de expectativa (escenarios futuros).
4. Narrativa como expresión significativa de la conciencia histórica.

Educar históricamente

Para que un aprendizaje sea genuinamente histórico –o en cualquier otro saber– no basta presentar un menú de “cosas” que se decidió seleccionar y exigir a los alumnos que las retengan; algunos disfrutarán con placer estas “cosas”, otros (¿la mayoría?) apreciarán parte de ellas, pero tendrán que digerir otras por obligación y olvidarán casi todo después de las evaluaciones; algunos otros (¿pocos?) se negarán a memorizar tales “cosas”. La investigación educacional, especialmente a partir de la década de 1970, nos fue alertando sobre este hecho, con la presentación de evidencia científica. De ahí que se desarrollaran modelos teóricos sobre la construcción del aprendizaje en el campo de la Educación, el abordaje del “aprendizaje contextualizado”, situado en los sujetos, sus ambientes concretos y también en el saber específico. Este principio cognitivo, ya planteado por Bruner y por Vigotsky, fue profundizado y concretizado con base en varios y relevantes estudios empíricos en el área de la cognición, como los presentados todavía en la fase inicial de este enfoque en Light & Butterworth (1992).

Dentro de esta preocupación por el aprendizaje situado en contextos concretos, ganó relevancia la propuesta de conocer las ideas previas,

como lo expresan Donovan y Bransford (2005), en el contexto del proyecto *How people learn*:

Los estudiantes vienen a clase con ideas previas sobre cómo funciona el mundo. Si no se toma en cuenta su comprensión inicial, ellos pueden fallar en la aprehensión de nuevos conceptos e información, o podrán aprenderlos para el examen pero volverán a sus ideas previas fuera del aula (p. 1)⁵.

No bastará, por lo tanto, efectuar un levantamiento inicial de las ideas previas en una clase y, luego, archivarlas en un dossier y olvidarlas. Estas ideas, sean de sentido común o más elaboradas, no pueden ser ignoradas, por el contrario, deben servir como un diagnóstico efectivo, deben ser recordadas y discutidas para ser mejoradas, profundizadas o modificadas, durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dar voz a los alumnos y no subestimar sus ideas es una forma de practicar la empatía, dar poder cognitivo a los jóvenes y contribuir a su autoestima. Los procesos de monitoreo del aprendizaje son accionados en interacción, involucrando a los alumnos en su evaluación, sobre todo en la concepción del examen (pero no solo ahí, ya que los resultados del examen pueden servir de base del monitoreo). En conjugación con estos principios, las actividades de las clases deben contemplar tareas en “andamiaje” (desde las más simples e inmediatas hasta las más elaboradas) e integrar problemas con desafíos cognitivos, que van más allá de lo trivial, pero de forma controlada y adecuada. Cabe destacar que la actividad de una clase constructivista, en este enfoque cognitivo, privilegia el trabajo mental (en un ambiente amigable y respetuoso) pero no se alinea con las propuestas de múltiples actividades en las

5. Extracto traducido por la autora de este texto del inglés al portugués. Para este capítulo se tradujo el apartado del portugués al castellano.

que los estudiantes se mueven de grupo en grupo, a un ritmo que no asegura el tiempo necesario para pensar.

Estos principios educacionales son transversales a la enseñanza y el aprendizaje de diversas disciplinas, incluida la historia. Cabe señalar, sin embargo, que en la educación histórica, en particular, el objetivo es enseñar a pensar en Historia, tanto en su sustancia como en su estructura.

La sustancia de la Historia-saber es formulada por una amplia gama de conceptos que expresan la historia humana en sus variadas dimensiones, muchas de las cuales a menudo se usan también en otros campos del conocimiento e incluso en la experiencia común. La democracia, el liberalismo, la revolución, la dictadura, las clases sociales, el comercio, la cultura son ejemplos de estos conceptos que pueden tener significados diferentes y a veces sentidos contradictorios. En el ámbito de la investigación en educación histórica, estos conceptos pueden denominarse “conceptos sustantivos” (Lee, 2005, p. 61) para facilitar una distinción entre ellos y los meta-históricos o de segundo orden, ya discutidos aquí en una sección anterior.

Puede ser relativamente fácil y atractivo discutir (¡pero no memorizar sin sentido!) ideas históricas sustantivas por vincularse a la humano, y a menudo se forman en la simbiosis de los contextos de la cultura informal y de la cultura histórica. El tratamiento y la profundización de las ideas meta-históricas o de segundo orden (integradas en la estructura de la Historia) son más complejos, porque son contraintuitivas, menos familiares hasta para los profesores. No se trata de dar lecciones de epistemología, o debatir conceptos en abstracto. Las tareas concretas con base en diversas fuentes, incluidos extractos de narraciones historiográficas que incluyen problemas con coherencia epistemológica, pueden establecerse como base para una comprensión progresiva en torno a qué es la Historia más allá de sus contenidos sustantivos. Aunque exigente, esta base epistemológica, inagotable porque en permanente reinterpretación y

reconstrucción, confiere más solidez a la investigación en educación histórica y a una educación histórica (más) genuina en el terreno de la escuela, en los diversos niveles de escolaridad.

Investigar en Educación Histórica

Historia, Educación y Metodología de la investigación en ciencias sociales forman una triada interconectada cuyos ángulos no pueden ser descuidados en la investigación en Educación Histórica. La figura 2 representa la interconexión de esa triada con la investigación en Educación Histórica.

FIGURA — 2

Investigación en educación Histórica y sus fundamentos



Fuente: (Barca, 2019).

Este enfoque investigativo integra fundamentos propios, tiene como objeto las ideas en, y sobre la Historia de niños, jóvenes y adultos, especialmente en situaciones de educación formal. Se asume como una contribución sistemática para una práctica de la Educación Histórica de calidad. Algunas de sus características se discuten a continuación: naturaleza, metodología y estudios sobre las ideas de los alumnos en Historia.

Naturaleza de la investigación

La investigación en Educación Histórica ha colocado el énfasis, desde su inicio, en construir modelos teóricos sobre el aprendizaje histórico de niños y jóvenes, los cuales proporcionan algunas pistas para la enseñanza real, que se quiere sea de calidad. Es necesario saber algo de historia sustantiva, pero es necesario conocer esa sustancia a la manera del historiador, con base en inferencias cimentadas en la interpretación de fuentes, y formada por la comprensión que abarca explicaciones de pasados y relaciones temporales.

Sabemos que la enseñanza de calidad en Historia no debe orientarse a la simple reproducción –aunque sea por palabras propias–, de las ideas que los estudiantes escucharon o leyeron en las clases sobre la Historia, esto incluye no solo referencias a acontecimientos simples, fechas y protagonistas, sino también descripciones y explicaciones únicas y acabadas, como si todo ya hubiera sido estudiado y consensuado. Esto es, reproducir las ideas y solo variar la forma de contarlas. Por enseñanza de calidad se entiende, aquí, que sea orientada, por un esfuerzo consciente, para la promoción del raciocinio autónomo y fundamentado.

Metodología

La investigación empírica sobre el pensamiento histórico en construcción por sujetos en contextos diversificados (cognición histórica), para ser consistente, exige el uso de la gramática metodológica de la investigación en ciencias sociales. El proceso pasa por varias etapas a partir de la formulación del problema a investigar y la consecuente definición de la naturaleza del estudio a desarrollar: cualitativo, cuantitativo o mixto. De acuerdo con el problema y la naturaleza específica definida, se debe considerar la selección de los participantes, el diseño de los instrumentos de recolección de datos, los procedimientos para esa recolección y el consecuente análisis de los datos obtenidos.

En las investigaciones cualitativas, se privilegia un enfoque descriptivo, interpretativo, de análisis de los datos en profundidad, por lo que el número de sujetos participantes tiende a ser reducido. Uno de los enfoques metodológicos más utilizados ha sido la teoría fundamentada –*Grounded Theory*– (Corbin y Strauss, 2008) porque abre espacio para el análisis inductivo que se pretende. En Educación Histórica, debe agregarse, que el análisis tiene como foco central la conceptualización histórica de los sujetos, un procedimiento que no es fácil e incluso puede considerarse contraintuitivo, ya que no se trata de escudriñar las percepciones o hacer un análisis del discurso, sino de tratar de interpretar las *ideas* de los sujetos más allá de sus percepciones y discursos. Es como tratar de mirar, en lo que al pensamiento histórico se refiere, la “*black box*” –caja negra– que la mente de cada ser constituye. Es una tarea de investigación ardua, pero al mismo tiempo fascinante, ya que requiere un diálogo mental con las discusiones epistemológicas sobre la Historia en intersección con las conceptualizaciones indicadas por los sujetos participantes y sus contextos culturales.

Dentro de este propósito de respetar la coherencia entre la epistemología y la Educación Histórica, algunos de los primeros estudios en los años setenta y noventa en Inglaterra utilizaron el enfoque experimental para indagar el, cuándo, cómo y hasta qué nivel de elaboración los niños y jóvenes mostraban ideas de carácter histórico. Algunos ejemplos son el proyecto History School 13-16 (Shemilt, 1980) y los estudios de Booth (1980) y de Cooper (1991)⁶. Los estudios utilizaron un grupo experimental y otro de control, siendo el primero constituido por participantes de un mismo grado en un curso de Historia diseñado y concebido por los investigadores, y el segundo (grupo de control) formado por grados con una enseñanza habitual de Historia. Los resultados de estos estudios proporcionaron pistas relevantes para el área, particularmente a corto plazo, por la influencia que tuvieron en el diseño curricular y en la enseñanza de la Historia. Sin embargo, quizás debido a que el carácter ecológico de una clase volvía difícil un fino escrutinio de las ideas de cada participante respecto a los conceptos epistemológicos emergentes, los estudios cualitativos no longitudinales con pequeños grupos de estudiantes ganaron más terreno (Dickinson y Lee, 1978). Actualmente, los estudios en los salones, con observación participante o no participante, tienden a asumir características descriptivas con énfasis en un enfoque cualitativo apoyado por el tratamiento cuantitativo de los datos (Lagarto, 2019; Moreira, 2018). Algunos otros, más vinculados a las experiencias en el salón de clase, combinan el concepto de profesor investigador al de investigación-acción⁷.

Cabe señalar que, dado que muchos de estos estudios se realizaron con muestras reducidas por la necesidad de un análisis de datos en profundidad, no se afirma la representatividad y la generalización de

6. Para una versión resumida en lengua portuguesa, ver Cooper, 2004.

7. Algunos estudios de este tipo se encuentran publicados en las terceras, cuartas y quintas Actas de las jornadas Internacionales de Educación Histórica. Centro de investigaciones en Educación de la Universidad de Minho, Portugal.

los resultados. Sin embargo, como señala Lee (2005), hay una considerable convergencia de resultados sobre los modos de progresión conceptual de niños y jóvenes en Historia, provenientes de varios grupos de investigación independientes en el Reino Unido y los Estados Unidos, y “la investigación en lugares tan diversos como Portugal, España o Taiwán parecen apuntar en la misma dirección” (p. 73).

Estudios sobre ideas de los alumnos en Historia: de las preguntas a las respuestas

Sobre la evidencia. Dado que la evidencia es uno de los conceptos centrales, ineludible para el trabajo del historiador, debe considerarse en el proceso de aprendizaje de la historia en el contexto de la educación formal. Entre varios estudios que examinaron ideas históricas en alumnos de diversas edades y años de escolaridad, y en los que la construcción de evidencia también surge a través de la interconexión con otras nociones meta-históricas, citaré aquí los de Cooper (1991), Barca (2000), Ashby (2003, 2005), Ribeiro (2004), Simão (2007). Estos, a excepción del estudio de Ashby, se desarrollaron como parte de tesis doctorales o disertaciones de maestría.

En el caso de la investigación de Cooper, su propósito era investigar cómo los niños que asisten a la escuela primaria pueden interpretar y argumentar con diferentes grados de abstracción, a partir de diversas fuentes, particularmente artefactos, pinturas, diagramas, mapas y fuentes escritas. Como ejemplo, en una de las tareas en las que los niños deben distinguir entre diferentes tipos de preguntas frente a los artefactos de hierro en una vivienda, (a) lo que saben con certeza, (b) lo que pueden asumir, (c) lo que es desconocido acerca de las personas que vivían allí (en la Edad del Hierro), una alumna respondió: (a) nosotros sabemos que ellos tenían herramientas de hierro; (b) podemos suponer el tipo de materiales utilizados; (c) No sabemos para qué servían esas construcciones.

Inspirado por el estudio referido anteriormente, Ribeiro (2004), profesor y arqueólogo, en el contexto de la disertación de maestría exploró en las clases de Historia y Geografía de Portugal, con estudiantes de 10 a 11 años, sus ideas sobre las dos Primeras Comunidades Recolectoras y del Período de Romanización. Para tal fin, utilizó tres artefactos arqueológicos de la región en la que se encontraba la escuela. Después de una breve contextualización del tema, los alumnos observaron el conjunto de artefactos y realizaron individualmente una pequeña tarea escrita. La tarea del primer tema tenía las siguientes preguntas (Ribeiro, 2004, p. 43):

1. ¿Qué objetos arqueológicos observas?
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____
2. ¿Qué podrían hacer los pueblos recolectores con estos objetos?
 - a) _____
 - b) _____
 - c) _____
3. Si encontraras estos objetos en una excavación arqueológica ¿Qué podrías pensar sobre la vida de las comunidades recolectoras?
4. ¿Qué más te gustaría saber acerca de estos objetos?

Aunque el contenido y la secuencia de este conjunto de elementos parecen muy prácticos y simplistas desde una mirada superficial, ellos no fueron diseñados al azar: fueron “pensados” en función de criterios de construcción cognitiva en andamiaje. El primer ítem más simple propone la orientación del enfoque del análisis posterior, aunque ya requiere la selección de objetos y sus nombres de los que

se mostraron y presentaron en la breve contextualización inicial; el segundo ítem, aún en un grado de inferencia poco compleja, recurre a la relación de cada objeto con su función concreta; el tercer ítem, más elaborado, fomenta la construcción de evidencia histórica y arqueológica, ya que propone una inferencia sobre un contexto dado de la vida humana con base en varios indicios observados; el cuarto ítem, aún más elaborado, busca estimular a los participantes a realizar una actividad meta-cognitiva, autointerrogativa sobre lo que ya saben y a plantear qué otras preguntas científicas les gustaría formular sobre los mismos indicios.

La mayoría de los niños respondieron las dos primeras preguntas, pero solo unos pocos lo hicieron en las últimas dos, más sofisticadas porque apelaban a inferencias en contexto, yendo por lo tanto más allá de las características específicas de los objetos. Entre las respuestas, se destacan aquí dos de alumnos que orientaron sus inferencias a la vida de esos seres humanos en el pasado. Fueron más allá de las preguntas técnicas sobre la fabricación y la función de los objetos y pensaron en la vida de estos pueblos en comparación con sus experiencias y convicciones del presente, aún en un registro de presentismo:

Sobre la pregunta 3: "Como cazaban, donde vivían. Sus vidas fueron muy pesadas". "Yo pensaría que no eran iguales a nosotros y no solo: nosotros utilizamos materiales de hierro como cuchillos y tenedores, etc., ellos usaban piedras, huesos, cuernos, para servirse de carne y otras cosas".

Sobre la pregunta 4: Me gustaría saber cómo ellos cazaban, la forma cómo ellos vivieron, cómo se abrigan y si las cosas le salían bien o mal". "¿Cuántos objetos más tenían y cómo trataban a sus hijos?" (Ribeiro, 2004, p. 48).

Desde otra perspectiva, Ashby (2003) desarrolló su investigación sobre ideas de evidencia a través de la siguiente pregunta: ¿Cómo

evalúan los alumnos fuentes con diferentes mensajes acerca de un determinado acontecimiento? En esta pregunta de investigación, el problema epistemológico subyacente reside en la evaluación de la credibilidad y la exhaustividad relativa de las fuentes primarias y secundarias. Según Ashby (2003), los alumnos deben desarrollar “habilidades para reconocer la diferencia entre información y evidencia; diferenciar el estatuto de las afirmaciones en cuanto a la distancia entre certeza, probabilidad, posibilidad e improbabilidad” (p. 23). Dentro de estos presupuestos, la autora presentó versiones y fuentes adicionales a alumnos de 3º, 7º y 9º grado, con edades entre los 8 y 14 años, teniendo como objetivo saber cuál de las historias sería la mejor (más válida) para saber qué sucedió con el (legendario) Rey Arturo y la Batalla de *Badon Hill*. En el 3er grado, presentó una historia A y una historia B, acompañadas de 4 fuentes; para los grados 7º y 9º, presentó una historia A, una historia B y una historia C, acompañada de 6 fuentes. Especialmente entre los alumnos más jóvenes, la historia fue escogida por varias razones sin tener en cuenta las fuentes; otros alumnos, de grados más avanzados también ignoraron las fuentes pero eligieron la historia que contenía la mayor cantidad de información (pese a que no era la más válida); otros, aunque todavía sin usar las fuentes, operaron bajo el criterio de credibilidad, y seleccionaron una por ser más genérica, porque en ella poco “podría estar equivocado”, en palabras de una alumna. Entre los alumnos de grados más avanzados surgió la atención a las fuentes, a través de la combinación de la información con una historia, usando la fuente solo para justificar su elección, o argumentando al nivel del testimonio, cuya posición de conocimiento han valorado más (“¿cómo es que alguien que vivió hace 1000 años, después puede saber lo qué pasó?” argumentó uno de estos alumnos). Cabe señalar que también un alumno de 3er grado mostró un raciocinio idéntico. Otros alumnos consideraron las fuentes en su conjunto (“todas las demás pistas fueron útiles, incluso si son

parciales”) y algunos revelaron estrategias de refutación (“la pista 6 ayudó a eliminar la pista 3 y también la historia C...”).

Es de resaltar que la cuestión de la valorización del testimonio generalmente plantea perplejidades, dudas y confusión entre los adultos letrados, incluyendo incluso algunos con una alfabetización histórica razonable o (en otras) ciencias sociales. La sobrevaloración del paradigma metodológico basado en la observación directa puede inducir erróneamente a la idea de que, en Historia, cuanto más cerca del acontecimiento, mejor será el conocimiento sobre este. Si fuese así, sería de poca utilidad la Historia o, en el mejor de los casos, sería inferior a la sociología, la antropología o el periodismo. De hecho, el paradigma en el cual la Historia se basa es el de la observación indirecta; interrogar, a partir de una pregunta dada, varias fuentes –primarias y secundarias, y cuanto más diversas, mejor– constituye el núcleo del trabajo del historiador. Por eso, el tema también fue planteado por Barca (2000), en cuyo estudio la tendencia a la sobrevaloración de la observación directa fue también más frecuente entre los alumnos participantes más jóvenes (7º y 9º grados).

La exploración de la misma pregunta a los estudiantes sobre las ideas de evidencia histórica fue profundizada en Portugal por Simão (2007) quien, en su trabajo de doctorado, investigó la construcción de ideas de evidencia histórica, en un estudio transversal con 100 estudiantes de 8º y 11º grado. Por medio de un análisis de datos inspirado teóricamente en el modelo de categorización de ideas creado por Ashby (2003), la investigadora buscó comprender las estrategias cognitivas utilizadas por los alumnos al tratar de dar sentido a un conjunto de fuentes, concordantes y discordantes entre sí en la construcción de sus inferencias históricas. En un ambiente de clase, la investigadora propuso a los alumnos participantes una tarea sobre la Romanización, un tema que fue objeto de estudio para esos estudiantes. A través del análisis inductivo de datos, la autora construyó una categorización de seis niveles que corresponden a

una progresión conceptual acerca de la evidencia histórica, cercana al modelo de Ashby: 1) “evidencia como una copia del pasado”, en la que los alumnos obtienen informaciones sueltas y consideran que el papel del historiador consiste en transmitir el mensaje de las fuentes para conocer un pasado fijo, sin darse cuenta de la existencia de elementos discordantes entre las fuentes; 2) “Evidencia como información”, en la cual los alumnos recopilan información para encontrar una conclusión correcta, se dan cuenta de la diversidad de mensajes pero valoran la cantidad de fuentes como criterio para encontrar la mejor conclusión; 3) “evidencia como testimonio o conocimiento”, en la cual los estudiantes ven las fuentes como información para ser evaluada en cuanto a su veracidad, pero sobreestiman la información dada por agentes históricos y testigos; 4) “Evidencia como prueba”, en la cual los alumnos comprenden y relacionan las fuentes en su conjunto, según sea necesario para una conclusión, explican las divergencias por la interpretación del autor en términos de inclinación personal o exageración y distorsión, y aceptan solo una conclusión consensual basada en lo que está probado por las fuentes; 5) “Evidencia restringida”, en la cual los alumnos construyen inferencias a partir de las fuentes, aceptan la subjetividad del autor e intentan establecer alguna relación entre las fuentes y sus contextos; 6) “Evidencia en contexto”, en la cual los alumnos muestran conciencia de la historicidad de la evidencia y la producción histórica, y conciben la búsqueda de la objetividad en una lógica no positivista: una objetividad perspectivada emergente. Como ejemplos de diferentes ideas sobre la validez de la evidencia en Historia, al analizar el poder relativo de dos fuentes con diferentes perspectivas sobre la Romanización, una de Tácito y la otra de Tito Livio, una alumna de 11º grado consideró la primera fuente más válida porque (“la información es proporcionada por un “testigo” que es el gobernador de Bretaña”). Otra estudiante, también del 11º grado, además de diferenciar las dos fuentes en términos de perspectivas personales de dos historiadores, vinculados a posiciones

antagónicas y en dos contextos diferentes de la sociedad romana, elige valorar más, en términos relativos, la versión que no se limita a apearse a un solo testimonio directo. La primera puede situarse al nivel de “evidencia como testimonio o conocimiento”, ya que sobreestima la observación directa del acontecimiento. La segunda sugiere la emergencia del concepto de “Evidencia en contexto”, en el que, teniendo en cuenta los contextos explícitos en los que se situaban los historiadores, las inferencias de estos son valorizadas cuando se muestran más abarcadoras y con base en una variedad de fuentes. El análisis cuantitativo adicional reveló que, en el conjunto de los participantes, el nivel de ideas basado en la valoración del testimonio directo fue el más frecuente (nivel 3), seguido de los niveles de ideas relacionadas con la información (nivel 2), y la evidencia como prueba (nivel 4).

Estudios como estos sugieren que en la Educación Histórica formal es necesario y posible invertir en tareas que propicien y movilicen a los estudiantes para la construcción del pensamiento inferencial que, por cierto, algunos estudiantes ya revelan.

Sobre la explicación. El pensamiento explicativo en Historia no puede alimentarse únicamente de la idea de que hay un número de factores fijos y acumulativos *ex aequo*. Para que algo suceda, hay factores eventualmente más decisivos que otros. Ninguna situación se repite exactamente pues los innumerables factores están en constante cambio, pero hay contornos en un presente dado que sugieren semejanzas con situaciones pasadas. Un pensamiento histórico elaborado ayudará a entender mejor el mundo actual y sus múltiples escenarios, evitando caer no solo en explicaciones fijas, sino también en generalizaciones superficiales, vinculadas a lo inmediato (una posición de presentismo). Contribuir a la emergencia, profundización o eliminación de factores variados que se consideran cruciales para un determinado presente, –que se quiere defender o

superar desde una perspectiva humanista— constituye un ejercicio ambicioso de cultura y conciencia histórica.

Con el fin de analizar los argumentos de alumnos de noveno grado sobre la validez relativa de diversas posiciones sobre las causas de la Primera Guerra Mundial, 18 alumnos voluntarios se organizaron en grupos de tres, en dos escuelas (3 grupos en una y 2 grupos en otra), para cumplir la propuesta de encontrar su propia explicación sobre el estallido de esta guerra (Barca, 2000). La tarea se basó en un conjunto de fuentes primarias, escritas, con testimonios de los dos lados de la guerra. Después de una discusión libre en cada grupo, grabada en video, se realizó una entrevista grupal, para clarificar las posiciones tomadas por los alumnos. Estas posiciones iban desde ideas centradas en información y dogmatismo, pasando por una mayor apreciación de la cantidad de fuentes o de la información dada por fuentes primarias, hasta ideas que valoraban una explicación consensuada o que reconocía la existencia de perspectivas diferentes pero en conflicto con ideas de neutralidad.

Esta indagación de las ideas tácitas de los alumnos sobre la explicación histórica constituyó un punto de partida para incitar un refinamiento de esas mismas ideas, con otros estudios. En uno de ellos, se utilizó la polémica en torno a una nueva perspectiva explicativa lanzada por Subramanyam, sobre las dificultades encontradas por los portugueses cuando llegaron por primera vez a la India, la cual sirvió de base para un ejercicio de análisis del pensamiento explicativo (en este caso del ámbito de la explicación intencional) de un grupo de 15 estudiantes universitarios portugueses en el cuarto año de su curso inicial para profesores de Historia (Barca, 2001). A este grupo de estudiantes le fueron presentadas tres fuentes, un extracto del diario de Vasco da Gama (A) y dos extractos historiográficos de dos versiones explicativas, la de un historiador portugués (B) y la de un historiador indio (C), que concordaba con la anterior pero la extendía a otro punto de vista. La propuesta de

trabajo consistía en discutir la validez relativa de las dos versiones (B y C) que expresaban dos posiciones diferentes pero no antagónicas. La mayor parte de los alumnos que realizaron este ejercicio optó por la versión portuguesa, con argumentos de dos tipos, uno basado simplemente en una actitud de reacción emocional ante un supuesto ataque del historiador indio a la figura de Vasco da Gama (“la C es más crítica para con la actitud portuguesa, [...] muestra a Vasco da Gama muy desconfiado, la B da datos más concretos...”), y otro, basado en una estrategia aparentemente más elaborada al amparo de la neutralidad, que considera la versión portuguesa más objetiva, más neutral, con la negativa a reconocer la validez de la interpretación del Diario desarrollada por el historiador indio (“la B es una perspectiva portuguesa y occidental, más neutral, se refiere a los verdaderos propósitos de Vasco da Gama..., la C es un perspectiva india y oriental, y menos neutral, ve a Vasco da Gama como un intruso...”). Estas reacciones se equiparan a la reacción que los historiadores portugueses tuvieron cuando se enfrentaron, en una etapa inicial, con esta nueva visión sobre el asunto.

La teoría ruseniana sobre la relación de identidad (en cuanto manifestación de la vida práctica) y la Historia explicará estas opciones poco elaboradas históricamente: de un modo tácito, un sesgo de identidad interfirió en el análisis equilibrado de dos versiones que ni siquiera entraron en conflicto; basada en la misma fuente, que registró las dificultades a lo largo de la costa oriental africana que experimentaron los portugueses en su primer viaje a la India, la versión más reciente avanzó en la interpretación para dar una explicación más abarcadora y completa sobre el relativo fracaso (a nivel inmediato) de este primer contacto portugués con la tierra de las especias. Volviendo a la controversia entre los historiadores portugueses en torno a la explicación del historiador indio, hay que decir que no puede enmarcarse en el debate a nivel epistemológico; por el contrario, ella estaba abrumada por presupuestos de identidad nacional que dificultaron una mirada abierta y serena sobre otra

perspectiva, lógica y plausible, en la interpretación de los indicios disponibles en el Diario de Vasco da Gama.

Por último, aún en el campo de los estudios y problemáticas de la explicación histórica en el campo de la investigación, vale la pena mencionar un trabajo inspirador desarrollado recientemente en torno de la exploración de este concepto con jóvenes en educación secundaria (Chapman y Facey, 2009). Los dos autores se propusieron diseñar e implementar una secuencia de clases con diversas estrategias y actividades desafiantes dedicadas a la construcción del raciocinio causal y la argumentación por parte de los alumnos, y que importa considerar tanto desde la perspectiva de la investigación como en la de la formación del profesorado.

En torno de la idea de conciencia histórica

Asumiendo que muchos de los estudios con este enfoque ya se conocen dentro de la comunidad de investigadores en Educación Histórica, solo se menciona, a modo de reconocimiento, la producción científica de varios grupos de investigación en el contexto iberoamericano y, particularmente, en el ámbito de la acción del Laboratorio de Investigación de Educación Histórica –LAPEDUH en sus siglas en portugués–, Brasil, dirigido por la investigadora M. A. Schmidt (Urban, Martins y Cainelli, 2018). En este grupo, la riqueza de los estudios empíricos vinculados a la Educación Histórica y la conciencia histórica, las reflexiones teóricas sobre la teoría de Rüsen (ver Schmidt, 2008), la intensa actividad de difusión de trabajos internacionales a través, tanto, de publicaciones, como, mediante la organización de encuentros científicos, constituyen una fuente de inspiración para todos los que investigan en esta área.

En el campo de la investigación empírica, se destaca también que el estudio de las narrativas históricas por parte de los jóvenes, está ganando un interés especial en varios países y continentes, principalmente porque ella expresa señales de su identidad colectiva (Barca, 2015). Pero en ella se reflejan a la vez varios elementos de la cultura histórica que sus autores consideran significativos, así como nos dan a conocer las conexiones que estos autores –ellos y ellas– eventualmente establecen entre la Historia y su propia vida, más allá del foco identitario. Por ello, Rüsen establece un lazo intrínseco entre la conciencia histórica y la narrativa histórica, siendo esta no solo una manifestación verbal (escrita y oral) sino también visual, audiovisual, musical o sobre cualquier otro lenguaje. A través de la narrativa histórica, pueden comunicarse y conocerse diversos rasgos indicadores de sentidos de orientación temporal y, en conexión, con modos de conciencia histórica (Rüsen, 2006). Estos han sido explorados en los estudios en este campo, particularmente, sobre narrativas:

1. Atribución de significancia: protagonismos individuales o énfasis en dimensiones históricas sustantivas; concepciones de cambio, continuidad y escenarios futuros.
2. Sentidos de identidad colectiva: nacional, regional, global.
3. El joven como sujeto a entrar en la Historia:
 - Como sujeto a involucrarse críticamente en la historia.
 - Con preocupaciones a nivel del mundo global (ambiente, paz-guerra, violencia, sociedad).
4. Posturas de egocentrismo y/o de emergencia de sentidos de interculturalidad.

Educación, Conciencia Histórica e Identidades: breves reflexiones finales

El modo de experiencia histórica no corta con la vida práctica. En cada identidad, personal y colectiva, la cultura histórica va ganando sentido y profundidad en la interconexión con la experiencia cotidiana, inclusive en el plano de la cultura informal; esta, a su vez, se basa en elementos de la cultura histórica difundidos por diversos medios, sin olvidar la educación formal.

Pero el modo de experiencia histórica genuino implica una reconstrucción mental del pasado basada en el compromiso de respetar la evidencia disponible; por lo tanto, el reconocimiento de la diversidad de puntos de vista en Historia no puede aceptar un tratamiento menos preciso de la evidencia en nombre de cierta identidad.

Más allá de las preguntas básicas de veracidad (sabiendo que las informaciones falsas siempre existirán y que la distorsión factual también es importante para el historiador), hay omisiones e implícitos más sutiles, a veces difíciles de desmitificar. Ya Dray ante ciertas estrategias de blanqueo histórico advirtió que una versión, “incluso sin declaraciones falsas” puede “no dar una verdadera imagen” del pasado (1964, pp. 37-8).

Debe enfatizarse que, ante las invisibilidades de historias recientes o no, y que ahora se (re)descubren, se vuelve necesario estudiarlas y discutir las con atención y sensibilidad. Hay invisibilidades, y hay también actitudes encubiertas de arrogancia o de hostilidad hacia el “otro” sujeto histórico, e incluso negacionismos, que a veces surgen también en el nivel historiográfico. La insistencia del distanciamiento mental de quien produce Historia se debe en parte a esta necesidad de controlar científicamente la selección e interpretación de las fuentes, una actitud que no tiene nada que ver con la idea de neutralidad positivista, ya que no es controlable por el hecho de

que el objeto de estudio está más alejado en el tiempo (teniendo en cuenta cuestiones como el colonialismo o la dictadura).

Hay invisibilidades por desconocimiento o por olvido, tácito o consciente, de la historia que nos resulta menos familiar o que es más incómoda. El desconocimiento de diversas fuentes de información es excusable en casos de restricciones de acceso a estas. Pero, en el caso del olvido, la historia puede ser incómoda tanto por oportunismo o por sentido de culpa, vergüenza, o miedo a lo que puede causar en términos de identidad personal y/o colectiva, así como puede también ser provocado por una historia traumática sufrida y no infligida, que instala en las víctimas sufrimiento y necesidad de equilibrio emocional a corto plazo, o sentimientos de vergüenza y anomia a mediano y largo plazo. En ciertos momentos de la historia vivida será necesario silenciar ciertas heridas por el sufrimiento que puede reforzar en las víctimas, incluso en aquellas que sufren injustamente por una posible identificación con el grupo que infligió daño a otros. Rüsen, entre varios autores, al discutir este tema recuerda la necesidad de un momento de luto. Hay un tiempo necesario para el apaciguamiento social y esto se refleja necesariamente en los temas de producción historiográfica. Cuando llega el momento de abandonar el luto, estalla la controversia, la cual abunda en la Historia y en la comunidad de historiadores. La educación histórica acompaña estos movimientos y no debe ignorarlos en su actividad de investigación y de formación (Fernández y Moreno, 2019).

Por otro lado, las producciones históricas marcadas por actitudes sutiles de arrogancia u hostilidad hacia ciertos grupos pueden ser Historia pero no a un nivel sofisticado. Abordar momentos de tensión y conflicto centrados solo en el triunfo ante las fuerzas enemigas sin analizar el otro lado, tratar la interacción pacífica entre pueblos, ya sea comercial, cultural o sociopolítica, dando un enfoque especial a una de las partes, en una actitud implícita de diálogo condescen-

diente, es solo un ejercicio de tolerancia arrogante, poco empática y, por lo tanto, poco histórica.

Asimismo, el negacionismo, al negar la evidencia disponible sobre una determinada situación pasada, será claramente una posición anti-historiográfica; será una manifestación anti-científica, producida por objetivos de oportunismo y de propaganda de cualquier tipo (política, religiosa, económica, financiera, social y otras).

En este sentido, el respeto por la evidencia y la empatía con la acción de los diversos agentes históricos obligan a que se trate de explicar las interacciones humanas situadas en contextos específicos, mediante la búsqueda genuina de motivaciones, disposiciones y condiciones que resultaron de ellas. La experiencia indirecta puede sernos útil en la orientación temporal. Es este principio de actitud que la Educación Histórica se propone seguir en el campo de su investigación y estimular en el campo de las prácticas de clase. Nótese que, en la vida práctica, las actitudes de empatía histórica favorecen las actitudes de interculturalidad, es decir, el respeto y el diálogo entre sujetos de diversas culturas, mientras que el mantenimiento acrítico pero consciente de historias invisibles, y de arrogancia y hostilidad frente a otros pueblos históricos, puede obstaculizar los caminos del diálogo intercultural, en el presente y en el futuro, que se asuma como un diálogo racional hecho de argumentación y contra-argumentación. Pero la postura de disponibilidad para el diálogo no significa ceder de forma acrítica al punto de vista opuesto. ¿Hay puntos de vista e intereses en conflicto y, en las posiciones a tomar, cómo usar nuestra cultura histórica? ¿Cómo vemos a los otros? Y nosotros, ¿qué somos para esos diversos otros? Otros que en situaciones concretas surgen como migrantes, atacantes, pacifistas, depredadores. Otros, que deben entenderse en cada contexto.

La sociedad actual nos plantea muchos más desafíos. ¿Cómo imaginar futuros posibles frente a un contexto tecnológico y digital en

rápida evolución, la globalización y las reacciones de cierre y de populismo, la visibilidad aumentada pero siempre seleccionada, los preocupantes cambios ambientales?

Para una actitud de racionalidad en tiempos de incertidumbre compleja será útil, como sujetos históricos en este presente, que cada uno gane conciencia de esta complejidad y busque reflexionar sobre las conexiones y distinciones entre elementos pasados y presentes de la historia humana para contribuir a la concreción de escenarios más positivos para la Humanidad. La conciencia de humanidad tiene que saber convivir con intereses personales y grupales que estén moralmente legitimados. Las identidades colectivas no deben limitarse a su medio restringido, ya sea local/regional, de clase, nacional o cultural a gran escala. Una visión integradora a escala planetaria tiene cada vez más sentido en la sociedad mediatizada y digital que hace que lo distante sea cada vez más cercano, al menos aparentemente. Saber dialogar en contextos cada vez más vastos no es un desafío de ahora, pero en este vertiginoso ahora tal vez tengamos más conciencia de ello. La cultura histórica, y su expresión en una cierta conciencia histórica, posiblemente nos ayuden a orientarnos en este tiempo.

Referencias

- ALBUQUERQUE, L. (1992). O “capitão-mor”. In *Descobrimentos: A era de Vasco da Gama* (pp. 32–37). Lisboa: Diário de Notícias.
- ASHBY, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos. En I. Barca (Org.), *Educação Histórica e Museal* (pp. 37–57). Braga: CIEed, U. Minho.
- ASHBY, R. (2005). Students’ approaches to validating historical claims. En R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (Eds.). *Understanding history: Recent Research*

in History Education, International Review of History Education vol. 4 (pp. 21–36). Londres: Routledge Falmer.

ATKINSON, R. (1978). *Knowledge and explanation in history: an introduction to the philosophy of history*. Londres: Macmillan.

BARCA, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: CEEP, U. Minho.

BARCA, I. (2001). Prospective teachers' ideas about assessing different accounts. *International Journal for History Teaching, Learning and Research*, 1 (2), 7–20.

BARCA, I. (2015). History and temporal orientation: The views of Portuguese-speaking students. En A. Chapman & A. Wilschut (Eds.), *Joined-up history: New Directions in History Education Research* (pp. 13–35). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

BOOTH, M. (1980). A modern world history course and the thinking of adolescent pupils. *Educational Review*, 32 (3), 245–257.

CHAPMAN, A. & FACEY, J. (2009). Documentaries, causal linking and hyper-linking: using learner collaboration, peer and expert assessment and new media to enhance AS history students' causal reasoning. En H. Cooper & A. Chapman (Eds.), *Constructing history 11–19* (pp. 88–119). Londres: Sage.

COOPER, H. (1991). *Young children's thinking in history*. Tese de doutoramento, Universidade de Londres.

COOPER, H. (2004). O pensamento histórico das crianças. En I. Barca (Ed.), *Para uma Educação histórica de qualidade* (pp. 55–74). Braga: Cied, Universidade do Minho.

CORBIN, J. & STRAUSS, A. (2008). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.

DICKINSON, A. & LEE, P. (1978). Understanding and research. En A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 94–120). Londres: Heinemann.

- DONOVAN, M. S. & BRANSFORD, J. D. (Eds.) (2005). *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press.
- DRAY, W. (1964). *Laws and explanation in history*. Oxford: Oxford University Press.
- FAY, B., POMPER, R. & VANN, R. (Eds.) (1998). *History and Theory. Contemporary Readings*. Malden, MA: Blackwell Press.
- FERNÁNDEZ, J. & MORENO, J. (2019). *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad*. Murcia: Editum, U. Murcia.
- FUKUYAMA, F. (1992). *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- GALLIE, W. B. (1964). *Philosophy and the historical understanding*. Londres: Chatto & Windus.
- GARCIA, J. M. (2016). *A descoberta do caminho marítimo para a Índia*. Vila do Conde: Verso da História.
- GARDINER, P. (1961). *The nature of historical explanation*. Oxford: Oxford University Press.
- LAGARTO, M. (2019). Profiles of teaching and learning moments in the history classroom. *History Education Research Journal*, 16 (1), 127–38.
- LEE, P. (1978). Explanation and understanding in history. En A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History teaching and historical understanding* (pp. 72–93). Londres: Heinemann.
- LEE, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History, Mathematics and Science in the classroom* (pp. 31–78). Washington, DC: The National Academies Press.
- LEE, P. (2011). “Por que aprender História?”. *Educar em Revista*, 42, 19–24.
- LIGHT, P. & BUTTERWORTH, G. (Eds.) (1992). *Context and Cognition: ways of learning and knowing*. New York: Harvester Wheatsheaf.

MARTIN, R. (1989). *The past within us*. Princeton: Princeton University Press.

MCCLELLAND, P. D. (1975). *Causal explanation and model building in history, economics and the new economic history*. Ithaca: Cornell University Press.

MCCULLAGH, C. B. (1984). *Justifying historical descriptions*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOREIRA, A. I. (2018). *A história de Portugal nas aulas do 2º ciclo do Ensino Básico: Educação histórica entre representações sociais e práticas educativas*. Tese de doutoramento, Universidade de Santiago de Compostela.

OAKESHOTT, M. (1933). *Experience and its modes*. Cambridge: Cambridge University Press.

RIBEIRO, F. (2004). Exploração do pensamento arqueológico das crianças na aula de História. En I. Barca (Org.), *Para uma Educação histórica de qualidade* (pp. 39–53). Braga: Cied, Universidade do Minho.

RÜSEN, J. (1993). The development of narrative competence in historical learning: an ontogenetic hypothesis concerning moral consciousness. En P. Duvenage (Ed.). *Studies in metahistory* (pp. 63–84). Pretoria: Human Sciences Research Council.

RÜSEN, J. (2006). *History: narration, interpretation, orientation*. New York: Berghen Books.

SCHMIDT, M. A. (2008). A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen. En I. Barca (org.), *Educação e Consciência histórica na era da globalização* (pp. 29–40). Braga: Cied, U. Minho.

SHEMILT, D. (1980). *History 13–16 Evaluation Study*. Edimburgh: Holmes McDougall.

SIMÃO, A. C. (2007). *A Construção da evidência em História: Concepções de Alunos do 3º Ciclo e Ensino Secundário*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho.

- SUBRAMANYAM, S. (1995). *O império asiático português, 1500-1700*. Linda-a-Velha: Difel.
- SUBRAMANYAM, S. (2016). O império português era um império em rede. Recuperado el 18 de noviembre de 2019 <https://expresso.pt/sociedade/2016-08-27-Sanjay-Subrahmanyam->
- URBAN, A. C., MARTINS, E. R. & CAINELLI, M. (Orgs.) (2018). *Educação histórica – Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora dos Santos Schmidt*. Curitiba: W. A.

El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias*

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ Y COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO

Universidad de Murcia (España)

La aparición en el siglo XXI del nuevo concepto pedagógico de *competencias* supuso un nuevo reto e impulso para el concepto de evaluación educativa. La necesidad de educar en competencias, con un alto nivel de contenidos procedimentales y de aplicación de conocimientos interdisciplinares, destrezas y actitudes a situaciones determinadas debía obligar a una mayor presencia de la evaluación formativa en dicho proceso educativo. En España estas competencias han pasado a ser elementos integrantes de los currículos tanto en la Ley Orgánica de Educación (2006), como en la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (2013). Todos estos cambios legislativos muestran la necesidad de desarrollar sistemas de evaluación que recojan información sobre los tres tipos de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes). Pero

*Este trabajo es resultado del proyecto de investigación "El pensamiento geográfico e histórico del alumnado de Educación Primaria en la Región de Murcia: propuesta metodológica innovadora para una educación de calidad" (20874/PI/18). Proyecto financiado por la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia a través de la convocatoria de Ayudas a proyectos para el desarrollo de investigación científica y técnica por grupos competitivos, incluida en el Programa Regional de Fomento de la Investigación Científica y Técnica (Plan de Actuación 2018) de la Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

también la movilización de estos contenidos de forma adecuada, a través del planteamiento de situaciones verídicas que requieran del alumnado la solución a problemas reales, en los que puedan aplicar sus conocimientos de manera creativa (Villardón, 2006). Asimismo, se requiere del empleo de una amplia gama de formatos de pruebas de evaluación que ayuden a constatar habilidades complejas de pensamiento o resolución de problemas durante y la finalización del proceso. Estas pruebas de evaluación ya se están diseñando en otros países europeos y se han demostrado eficaces para detectar cuáles son las habilidades de pensamiento histórico que tiene el alumnado, y cuál es su grado de progresión en la adquisición de competencias de asignaturas como Historia.

Igualmente, la implementación, el desarrollo y la evaluación de las competencias debe realizarse de forma transversal en todas las áreas. En opinión de López Facal (2013), la geografía y la historia son disciplinas que hacen posible el desarrollo y aprendizaje de estas competencias educativas básicas, no sólo la social y ciudadana, redefinida en la legislación española actual (LOMCE) como “Competencias sociales y cívicas”. Hay que intentar superar una interpretación de las competencias que se conecte únicamente con la competitividad. Ser competente implica saber interpretar el medio en el que el alumno interactúa, saber proponer alternativas, ser capaz de argumentar. Estas operaciones necesitan de un conocimiento sobre cómo es y cómo funciona la sociedad, cómo se han ido generando y modificando las relaciones humanas a lo largo del tiempo, qué consecuencias han tenido y tienen las acciones que realizan las personas y los colectivos (López Facal, 2013). Comprender los significados de las acciones humanas en diferentes contextos forma parte de la esencia de las ciencias sociales. No es necesariamente más competente la persona que acumula mayor cantidad de información erudita sobre un tema sea geográfico, histórico o de otro tipo, sino quien sabe utilizarla correctamente en el contexto adecuado. Este tipo de destrezas forman parte de los métodos con

los que trabajan los historiadores. Incorporar el método histórico a la educación parece ser una buena estrategia para formar personas más competentes (López, Miralles, Prats y Gómez, 2017).

En la actualidad son numerosos los estudios que demuestran que un método de enseñanza basado en la memorización de contenidos no es el más adecuado para conseguir un aprendizaje significativo en el alumnado. Incluso en recientes artículos de opinión se ha señalado la urgencia de paliar el acuciante desconocimiento de la historia que tienen los jóvenes (González, 2017; Prades, 2000). Existe pues, una demanda real que los especialistas en didáctica de las ciencias sociales, entre otros, tienen que cubrir para paliar los niveles de desconocimiento de unas materias, que son fundamentales para comprender la sociedad en la que vivimos. En este contexto, los docentes que imparten el área de Ciencias Sociales deben ser conscientes de que los conocimientos sociales son imprescindibles para la formación de personas competentes capaces de desenvolverse en el mundo actual. Sin embargo, para ser efectivos y cumplir las demandas sociales que los currículos explicitan, han de superarse ciertas rutinas y reformular la práctica docente. No se trata de prescindir de conocimientos disciplinares sino de utilizarlos de manera más vinculada a los retos actuales y a las vivencias del alumnado. En este sentido es necesario que entendamos el estrecho vínculo entre la formación histórica del alumnado y el desarrollo de una ciudadanía democrática, crítica y responsable (Alvén, 2017). Esto no significa que la historia deba estar necesariamente al servicio de la educación cívica y ciudadana, sino coadyuvarla desde los valores propios que se desprenden de la enseñanza de la historia y que potencian la formación de los individuos para reconocer y orientarse en el mundo actual. Y esa interpretación que necesariamente condiciona la práctica docente debe comenzar en la educación obligatoria a través de unas enseñanzas que abandonen la concepción de un saber histórico heredado del siglo XIX para entender estas disciplinas como un saber útil en el siglo XXI. Para conseguir esta cuestión es

necesario que los conocimientos históricos estén conectados con la adquisición de capacidades cognitivas complejas y de competencias sociales, cívicas y educativas.

Los cambios que afectan a los currículos escolares surgen tras grandes debates en torno a qué contenidos deben adquirir los estudiantes. En el caso de la enseñanza de la historia los debates suelen girar siempre sobre qué contenidos históricos concretos se deben introducir en el currículo, dejando al margen una cuestión más importante: ¿por qué los estudiantes deben saber historia? El empecinamiento en los contenidos históricos sustantivos (hechos, fechas, datos, conceptos y acontecimientos) enmascara que este enfoque de enseñanza de la historia está íntimamente ligado a la construcción de identidades sociales, culturales y políticas, y a la transmisión de una memoria colectiva (Carretero, 2011; Carretero, Asensio y Rodríguez-Moneo, 2012). Esta perspectiva de la historia, fundamentalmente descriptiva y conceptual, provoca por ejemplo una creencia epistémica general en la que pasado e historia son realidades miméticas, cuando en realidad no es así.

El pasado es el objeto de estudio de la historia, y por definición el pasado es inabarcable en toda su complejidad y extensión amén que imposible de conocer con exactitud de manera empírica en tanto que no es factible tener en mente o controladas todas las variables que explicaron los hechos pasados. Sin embargo, a través del trabajo de los historiadores dicha intangibilidad se hace cognoscible merced a la metodología propia de la disciplina y a que se aplican criterios de inclusión y omisión a la hora de estudiar y abordar el pasado, y a la hora de transmitirlo en el aula. Los alumnos, por tanto, deben aprender desde edades tempranas cómo se construyen esas narrativas del pasado, y las herramientas disciplinares para interpretarlas adecuadamente y de una forma crítica. Esto les permitirá entender el pasado más allá de manipulaciones políticas e ideológicas (VanSledright, 2011, 2014; Wineburg, 2001).

En España estamos desarrollando proyectos de investigación cuyo objetivo es diseñar y experimentar un modelo de prueba para la evaluación de competencias de pensamiento histórico, al terminar las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria. Los resultados iniciales muestran enormes lagunas y preocupantes errores, que se relacionan con la escasa alfabetización histórica que el alumnado posee, la usual descontextualización de los contenidos que se imparten y la visión lineal que los suele acompañar, además de la ausencia de reflexión en torno a aspectos como la relevancia histórica o la repercusión de determinados acontecimientos (Arias, Egea, Sánchez, Domínguez, García y Miralles, 2019).

Las competencias básicas o clave

La inclusión de las competencias básicas en el sistema educativo implica tener que revisar el concepto actual de evaluación, en el que todavía en la materia de Ciencias Sociales se sigue valorando principalmente la adquisición de conocimientos conceptuales, y en la que el uso del examen tiene una supremacía casi incontestada como instrumento de medición (Calatayud, 2000; Gómez y Miralles, 2013a; Gómez y Miralles, 2015; Merchán, 2005; Trepát, 2012). Las investigaciones sobre la enseñanza de la historia demuestran que los procedimientos y criterios de evaluación siguen estando ligados a unas finalidades culturalistas, a una pretendida “objetividad”, al uso casi exclusivo del libro de texto como material didáctico, y al predominio de unos contenidos excesivamente conceptuales y descontextualizados de la realidad social (Gómez, Monteagudo y López Facal, 2012; Miranda y Palma, 2011; Muñoz y Martínez, 2011; Rodríguez, Gómez y Simón, 2014). El proceso de evaluación que se efectúa del contenido disciplinar se realiza como si fuera un conocimiento estático, imperecedero e inmutable. La presentación de la evalua-

ción de hechos y datos descontextualizados es una tónica general y lo más preocupante es que el profesorado presta más importancia a la cantidad que a la calidad (Gómez y Miralles, 2017). Dirigir la educación hacia la consecución de competencias educativas básicas exige un cambio en la concepción de la enseñanza y de la práctica en el aula que conlleva también una reflexión sobre la naturaleza de la evaluación del alumnado y los métodos e instrumentos utilizados para la misma. La idea subyacente a este planteamiento supone que el aprendizaje no puede concebirse exclusiva, ni principalmente, como la adquisición de los conocimientos disciplinares –como tradicionalmente se realizaba en la mayor parte de las áreas curriculares, muy especialmente en las ciencias sociales–, sino que los docentes deben tener en cuenta la capacidad de aplicar dichos conocimientos en situaciones nuevas que pueden plantearse cotidianamente en la vida adulta (Tiana, 2011). En consecuencia, y si supuestamente la historia permite el desarrollo de una capacidad inquisitiva frente al porqué del mundo actual y fomenta el pensamiento crítico necesario para mejorar la sociedad, el hecho de enseñarla de una manera tan descontextualizada y como un producto cerrado contribuye al bajo nivel alcanzado en las pruebas de evaluación y al escaso interés mostrado por la materia escolar entre el alumnado. Y, por tanto, cabe cuestionarse si los niños con tan bajo nivel de conocimiento pueden alcanzar una conciencia social y un nivel de desarrollo en el pensamiento que les permita las nociones históricas, y con ello sentirse parte del contexto social y colaborar en su entendimiento y transformación. O lo que es lo mismo, si van a alcanzar debidamente las competencias clave a las que hacíamos referencia anteriormente.

Estas circunstancias son en parte consecuencia de que todavía se siga confundiendo evaluar con examinar, tal vez por la influencia de las evaluaciones internacionales (PISA, PIRLS, ICCS...) que, pretendidamente, persiguen buscar la excelencia y medir los niveles de calidad de las instituciones y sistemas educativos, clasificando

al alumnado en las tres grandes categorías: excelentes, ordinarios y fracasados (Merchán, 2002, 2009). En este sentido la introducción de las competencias básicas puede ser una oportunidad para incluir en la enseñanza una democratización de los modelos de evaluación. El objetivo final sería poder llevar a cabo lo que algunos autores han denominado como una *evaluación auténtica* (Morris, 2001). Con este concepto se quiere vincular la evaluación del alumnado con las necesidades reales en el futuro desempeño ciudadano y profesional. Intentar averiguar qué sabe o qué es capaz de hacer, utilizando nuevas estrategias y procedimientos evaluativos, incluyendo tareas complejas y contextualizadas que obligan a una evaluación prolongada en el tiempo y no sólo al final del proceso (Perrenoud, 2008; Trillo, 2005). Para lograrlo, y favorecer la participación conjunta de todos los agentes educativos en la evaluación realizada en la escuela, se deben explorar nuevos instrumentos de evaluación que vayan más allá del examen final (Alfageme y Miralles, 2009).

En este sentido, combinar métodos cuantitativos y cualitativos en la evaluación del alumnado es indispensable para un desarrollo correcto de competencias y habilidades cognitivas complejas en el área de Ciencias Sociales. Por esta razón, urge la necesidad de diseñar pruebas de evaluación que midan las habilidades cognitivas del alumnado en Ciencias Sociales, con el objetivo no de evaluar los conocimientos del alumnado en disciplinas como la historia sino las *habilidades y destrezas* relacionadas con ellas. Los resultados de estas pruebas permitirán la elaboración de una escala de progresión en la adquisición de competencias que en la actualidad no existe en el ámbito nacional, pero que sí se está elaborando y aplicando en otros países del norte de Europa con mejores rendimientos académicos en los estudiantes como son los casos de Reino Unido y Finlandia (Virta, 2014).

El pensamiento histórico y las competencias históricas¹

Resulta trascendental definir el modelo cognitivo de aprendizaje de la historia para adaptar la enseñanza y la evaluación de las competencias de pensamiento histórico. En las dos últimas décadas un gran número de trabajos han abordado esta cuestión a través de un debate que ha girado sobre qué historia se debe enseñar y el valor educativo de los conocimientos históricos. En ellos se ha puesto énfasis en la construcción del pensamiento histórico y lo que supone aprender habilidades en la interpretación del pasado, más allá de un conocimiento conceptual o memorístico (Barca, 2000, 2005, 2011, 2019; Carretero y López, 2009; Carretero y Voss, 2004; Clark, 2011; De Groot-Reuvekamp, Ros y Van Boxtel, 2017a, 2017b, 2018; Eliasson, Alvé, Axelsson Yngvéus y Rosenlund, 2015; Estepa, 2017; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Ibagón y Minte, 2019; Lévesque, 2008; López Facal, Velasco, Santidrián y Armas, 2011; Minte y Ibagón, 2017; Monteagudo y López Facal, 2018; Prats y Santacana, 2011; Sáiz, 2013; Seixas, 2010, 2011; Stearns, Seixas y Wineburg, 2000; VanSledright, 2011; Wineburg, 2001). Autores como Peck y Seixas (2008) han incidido en tres formas de concebir la educación histórica del alumnado: la primera se centra en la narrativa de la construcción de la nación; la segunda se enfoca hacia el análisis de problemas contemporáneos en un contexto histórico (más cercano al enfoque de la ciencias sociales); y la tercera se centra en comprender la historia como un método, como una manera de investigar desde esta área de conocimiento y, por lo tanto, aprender a pensar y

1. Este apartado es una adaptación y actualización de los planteamientos publicados en los artículos "¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España" (Gómez y Miralles, 2015), y "Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI" (Gómez, Ortuño y Molina, 2014)

reflexionar con la historia. Esta última sitúa a esta disciplina con un lenguaje y una lógica propia, y que hace uso de esas herramientas para generar nuevos conocimientos (Arteaga y Camargo, 2014). El reto de este enfoque en la enseñanza de la historia está en plantear su aprendizaje tanto desde la necesidad de conocer los contenidos generados desde la larga tradición científica como la de profundizar en los contenidos procedimentales propios del historiador. Esto obliga a practicar una enseñanza de la historia mediante el trabajo directo con fuentes y enfrentarse a las diversas interpretaciones sobre determinados procesos o hechos (Chapman, 2011c).

Las últimas investigaciones realizadas han distinguido dos tipos de contenidos históricos. Por un lado, los contenidos sustantivos o contenidos de primer orden, que intentan responder a las preguntas ¿qué?, ¿quién?, ¿cuándo?, ¿dónde? Estos tipos de contenido hacen referencia tanto a conocimientos de conceptos o principios, como a fechas y acontecimientos históricos concretos. Por otro lado, en estos estudios se han diferenciado otro tipo de contenidos, denominados habitualmente como contenidos estratégicos o de segundo orden. Estos se definen por la posesión o despliegue de diferentes estrategias, capacidades o competencias para responder a cuestiones históricas y entender de una forma más compleja el pasado. Este último tipo de conocimientos históricos están relacionados con habilidades del historiador, la búsqueda, selección y tratamiento de fuentes históricas, la empatía o la perspectiva histórica (Barton, 2008; Lee, 2005; VanSledright, 2014; Wineburg, 2001).

Aunque en estas dos últimas décadas es cuando más han aflorado estudios que han reflexionado sobre ese modelo cognitivo de aprendizaje de la historia, y en la definición de los conceptos de segundo orden, en Inglaterra ya desde los años 60 del siglo pasado se venía trabajando desde las Universidades de Leeds y Londres en investigaciones y proyectos conducentes a mejorar la comprensión –que no sólo la enseñanza– de la historia (Silva, 2012). De ahí surgieron

proyectos como “Concepts of History and Teaching Approaches” (Lee, 2005; Lee y Ashby, 2000; Lee y Shemilt, 2004; Lee, Ashby y Dickinson, 2004). Los primeros trabajos de este proyecto, desde mediados de la década de 1980 hasta mediados del decenio de 1990, se basaron en el análisis de las habilidades históricas de los estudiantes mediante el uso de fuentes y ejercicios de empatía histórica. Más recientemente los trabajos de este grupo se han orientado a las argumentaciones del alumnado en su explicación de los procesos históricos, combinando el manejo y crítica de fuentes por parte de este alumnado con las diferentes formas de plantear la causalidad de los hechos históricos. Estos proyectos fueron los precursores de otros como el de Constructing History 11-19 (Cooper y Chapman, 2009), donde se ha profundizado en las argumentaciones del alumnado, y el Youth and History conducente a valorar la conciencia histórica de los jóvenes europeos bajo el auspicio de la European Standing Conference of Teachers Association (Euroclio).

Esta tendencia cruzó al otro lado del Atlántico, y ha tenido su correlato en el primer decenio de 2000 tanto en Latinoamérica con proyectos como Jovenes diante da História (Cerri y Amézola, 2010) como en EE. UU. y Canadá. En el ámbito latinoamericano destacan, sobre todo, los trabajos realizados en México y Brasil. En el caso mexicano, el libro de Sebastián Plá (2005) sobre aprender a pensar históricamente es, en algunos aspectos, una de las mejores monografías en castellano sobre el tema. Junto a este, cabe mencionar los trabajos de Díaz Barriga y García Praga (2008) sobre la adquisición del concepto de tiempo por el alumnado, una temática también tratada por Mora y Paz (2013). En Brasil, destacan los trabajos del equipo liderado por María Auxiliadora Schmidt en Curitiba (Schmidt, 2005; Schmidt y Barca, 2011; Schmidt, Barca y Martins, 2010). En el caso de EE. UU. y Canadá en los últimos quince años se han realizado una serie de monografías que han incidido en la definición de ese conocimiento sobre historia. En el libro colectivo editado por Stearns, Seixas y Wineburg (2000), con aportaciones

de autores como Lee, Ashby, Levstik y Wertsch, ya se realizó una amplia reflexión sobre los retos en la enseñanza de la historia en el cambio de siglo. En esta obra se plantearon los principales temas presentes en la educación histórica a finales de la década de 1990, los cambios necesarios para avanzar en una correcta enseñanza de la historia, o los elementos claves para la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de esta disciplina. Un año después, en 2001, Wineburg publica una de las obras clave para entender cómo se ha construido la definición del pensamiento histórico desde la enseñanza de la historia: *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Sus reflexiones giran en torno a la finalidad educativa de la historia, los retos para los estudiantes y profesores en este nuevo enfoque de enseñanza y comprensión histórica, o la confrontación entre la memoria colectiva y el pensamiento histórico. Sin duda esta obra puso los cimientos de monografías posteriores sobre la enseñanza y aprendizaje de la historia. En el decenio siguiente, trabajos como los de Barton y Levstik (2004) o el más reciente de VanSledright (2011), han avanzado en la reflexión sobre el pensamiento histórico y el desarrollo de esos conceptos de segundo orden. VanSledright incide en la necesidad de enfocar un aprendizaje de la historia centrado en la investigación, la indagación y en métodos basados en problemas, donde los alumnos deben desarrollar habilidades cognitivas más complejas para la comprensión y explicación de los fenómenos históricos. En Canadá destacan todas las publicaciones realizadas desde el Centre for the Study of Historical Consciousness, dirigido por Peter Seixas. Este centro ha realizado un gran esfuerzo por delimitar la definición de conciencia histórica y pensamiento histórico, y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas a través de proyectos como Historical Thinking Project o Historical Thinking Assessment (Clark, 2011; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; Seixas, 2011; Seixas, 2004; Seixas y Morton, 2013).

En una de sus últimas monografías, Seixas y Morton (2013) definieron el pensamiento histórico como el proceso creativo que

realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas. Para su desarrollo se deben tener en cuenta seis conceptos clave: relevancia histórica, fuentes, cambio y continuidad, causas y consecuencias, perspectiva histórica y la dimensión ética de la historia. Estos conceptos clave hay que consolidarlos en el alumnado a través del desarrollo de diversas habilidades que consigan hacer necesario su uso en situaciones reales (Sáiz, 2013). En primer lugar, hay que fomentar la capacidad de plantear problemas históricos. Se trata de presentar el significado del pasado y su conocimiento como una realidad no estática, sino en construcción continua a partir de interrogantes de investigación (Gómez y Miralles, 2017). En este contexto entra en juego el concepto de relevancia histórica, que implica la capacidad de interrogarnos sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado. La importancia o relevancia del pasado que se debe enseñar y aprender depende del enfoque o la perspectiva desde la que se muestre la disciplina histórica, la duración, el impacto social de ese proceso o acontecimiento histórico y su importancia particular en el contexto donde se enseña. En este ámbito Seixas y Morton (2013) plantean la necesidad de enlazar la vida cotidiana de los hombres y mujeres del pasado con los grandes procesos históricos. Sin duda la historia social tiene un papel importante a la hora de establecer vínculos entre el pasado, el presente y el interés de los alumnos por el conocimiento histórico (Gómez y Miralles, 2013b).

En segundo lugar, es importante fomentar el análisis y la obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas, entendido como un pensamiento complejo y creativo, de examen crítico de testimonios del pasado. Esta noción es clave, pues involucra la cuestión de cómo conocer el pasado, y el reconocimiento de la historia como una disciplina que permite estudiarlo a partir de evidencias (Arteaga y Camargo, 2014). Se trata de ir más allá de la simple decodificación de información textual o icónica. El trabajo con fuentes primarias desde edades tempranas ha sido desarrollado en Estados Unidos con

mucha profundidad (Lesh, 2011; VanSledright 2002,2011; Wineburg, Smith y Breakstone, 2012). Sin lugar a dudas, este ámbito pone en relación al pensamiento histórico con un proceso metodológico (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010). En la construcción del objeto de estudio (el pasado) por los historiadores existe cierto grado de subjetividad, consecuencia del contexto social, cultural, económico o político. Por ello es tan importante insistir en que las huellas, fuentes y evidencias del pasado son muy útiles para la reconstrucción histórica. En España y en el ámbito latinoamericano el uso de las fuentes es uno de los elementos de pensamiento histórico que más se ha planteado (Ibagón, 2016; Ibagón y Miralles, 2019; Henríquez, 2011; Henríquez y Ruiz, 2012; Ortuño, Molina y Miralles, 2011; Prats, 2011; Prats y Santacana, 2011; Prieto, Gómez y Miralles, 2013; Sánchez y Álvarez, 2019; Tribó, 2005).

En tercer lugar, es necesario fomentar en los alumnos el desarrollo de una conciencia histórica, entendida como la capacidad para interrelacionar fenómenos del pasado y del presente. Esto supone desarrollar la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que están sujetas a transformaciones; que estos cambios constituyen las condiciones del presente; y que cada individuo tiene un papel en ese proceso de transformación social, y por lo tanto el pasado forma parte del propio individuo (Sáiz, 2013). Aunque con cierta frecuencia se suele relacionar la memoria colectiva o memoria histórica con la conciencia histórica, esta última tiene un significado más amplio y más complejo. Si bien la memoria histórica es un constructo social del pasado, basada en la interacción entre los individuos con los grupos a los cuales se adhieren (Éthier, Demers y Lefrançois, 2010), la conciencia histórica opera parcialmente de forma reflexiva y consciente, y está relacionada con la interpretación del tiempo por parte de un sujeto basada en acontecimientos anteriores. Es un procedimiento mental que crea significado de la experiencia del tiempo, mediante la interpretación del pasado, con

el fin de entender el presente y sentar expectativas de futuro (Seixas, 2004). Sin duda la aportación alemana a la construcción teórica de la conciencia histórica es más que notable, sobre todo en la figura de Rüsen (2005). Pero también hay que destacar el ya citado Centre for the Study of Historical Consciousness, principalmente en la relación entre los conceptos de conciencia histórica y pensamiento histórico. Una de las obras clave en este proceso de definición es la monografía colectiva editada por Peter Seixas, con el título *Theorizing Historical Consciousness* (2004).

En cuarto lugar, hay que desarrollar en el alumnado la habilidad de construir o representar las narrativas del pasado. Es decir, fomentar la capacidad para comunicar verbalmente, de forma oral o escrita, relatos o explicaciones argumentadas sobre el pasado construidas de forma racional utilizando relaciones causales basadas en pruebas o evidencias históricas (Sáiz, 2013). En estas habilidades se conjuga el uso de fuentes con la transmisión del conocimiento histórico de una forma compleja: la relación entre una correcta argumentación, la capacidad de plantear causas y consecuencias, así como la comprensión de los cambios y permanencias de un proceso histórico desde una perspectiva multifactorial (Mora y Ortiz, 2013). Los trabajos del proyecto anteriormente citado *Concepts of History and Teaching Approaches*, que pusieron énfasis en la empatía y perspectiva histórica en la década de 1990, fueron un gran referente para el desarrollo de esta habilidad en los alumnos. Las experiencias de aprendizaje a partir de la empatía histórica, también desarrolladas en otros países anglosajones como Canadá (Briant y Clark, 2006), acabaron consolidándola como una competencia propia de la capacidad de pensar históricamente (Lévesque, 2008, 2011). Los trabajos de Chapman (2011a, 2011b, 2011c) también han profundizado en las argumentaciones del alumnado, y en la formación del pensamiento histórico a través del razonamiento en el uso de fuentes y en una estructura coherente del discurso. Una línea temática que también se ha seguido en otros puntos de Europa, como es el caso de Holan-

da a través de Van Drie y Van Boxtel (2008) y Groot-Reuvekamp, Ros y Van Boxtel (2017a, 2017b, 2018). En el caso norteamericano también son abundantes los trabajos que han incidido en las habilidades de pensar, leer, escribir y argumentar históricamente, y en la alfabetización histórica (Monte-Sano, 2010; Wineburg, Martin y Monte-Sano, 2013). Estos trabajos han mostrado diversos niveles de comprensión y explicación histórica del alumnado, desde el más sencillo, que juzga a los actores históricos según sistemas de valores actuales o presentistas, hasta el más desarrollado que valora y juzga históricamente la información de forma relacional con otros elementos del contexto histórico.

Es evidente que estas habilidades cognitivas sobre historia deben ser adaptadas a la etapa educativa de Primaria con el objetivo, además, de conectarlas con el desarrollo y evaluación de las competencias educativas básicas. Para ello es necesario el diseño de ejercicios y tareas de evaluación que sean adecuadas al nivel cognitivo del alumnado, que le permita a este desarrollar estas habilidades, y al docente interpretarlas. Frente a las interpretaciones demasiado rígidas de la psicología evolutiva, donde se cuestionaba la enseñanza de la historia en edades tempranas, en las últimas décadas se ha vuelto a descubrir el valor formativo de los conocimientos históricos. Trabajos como los de Alexander (2010), que recoge las valoraciones de la *Cambridge Primary Review*, muestran la importancia de la enseñanza de la historia en Educación Primaria. En dicho trabajo se exhorta a que en el aprendizaje de la historia por parte de los niños y las niñas se haga énfasis en el análisis de causas, consecuencias, interpretaciones y el uso de fuentes y evidencias históricas. Desde el área de didáctica de las ciencias sociales son muchos los trabajos que han mostrado la potencialidad educativa que tiene la enseñanza del método del historiador en Educación Primaria (Carpe y Miralles, 2018), así como otras habilidades relacionadas con los contenidos estratégicos o de segundo orden. Los trabajos de Cooper (2012, 2013 y 2014) en Inglaterra, o de Levstik

y Barton (2008) y de VanSledright (2002) en EE. UU. revelan ese camino donde entran en juego el uso de fuentes, los métodos de indagación, la reflexión, la creatividad y el razonamiento histórico a través de la construcción de narraciones por el alumnado.

La argumentación histórica del alumnado y la representación narrativa del pasado son elementos claves. Tanto desde la epistemología de la historia como en la didáctica de las ciencias sociales, la narración ha comenzado a ser valorada como enfoque didáctico (Dalongeville, 2003; Henríquez, 2004) y como elemento de investigación (McEvan y Egan, 1998). González Gallego (2002) es firme partidario de que la narración histórica vuelva a los niveles educativos, ya que este tipo de propuestas permite el reemplazo de una historia factual y descriptiva por una historia explicativa y conceptual. La idea es desestimar la historia como una mera enumeración de acontecimientos para promover, en su lugar, la lógica explicativa de la historia (interpretación del pasado hecha por los historiadores a partir de evidencias). No cabe duda de que narración e historia están íntimamente relacionadas. Jacott y Carretero (1995) consideran que la narratividad es una característica esencial del conocimiento histórico, por tanto, debe ser considerada como uno de los aspectos clave en la enseñanza de la historia. Su exclusión empobrece la mirada y elimina la singularidad de los acontecimientos sociales además del hecho de que el desarrollo de narraciones puede ser un camino adecuado para iniciar a niños y niñas en la comprensión y explicación de procesos y conceptos históricos en las primeras etapas de escolarización (Trepát y Comes, 2000), en tanto que las narrativas, ya sean orales, gráficas o icónicas, forman parte del pensamiento narrativo, que es universal e innato a la mente humana (Carpe y Miralles, 2015).

El pensamiento narrativo es la operación mental básica que da sentido y permite organizar el pasado histórico al tiempo que orienta la vida práctica a través de la categoría temporal (Rüsen, 2005). En

este sentido son varios los autores que han incidido en las ventajas del recurso a narrativas históricas en clase (Barton y Levstik, 2004; Monte-Sano, 2010; Topolsky, 2004). El uso de narrativas con estudiantes permite reflexionar sobre la historia como construcción por el hecho de que la narración no es simplemente contar lo que pasó, sino que implica mucho más sobre la perspectiva psicológica adoptada por el narrador sobre lo que pasó. Es precisamente el recurso a la construcción de narraciones lo que nos puede permitir, siguiendo las ideas de Bruner (1997) acerca de que toda transformación lingüística refleja procesos internos en la construcción del conocimiento, discernir tanto el nivel de conocimientos sustantivos (enumeración de contenidos ciertos sobre un acontecimiento) como el nivel de conciencia o nivel de contenidos de segundo orden o estratégicos (lo que sabemos sobre las creencias, motivaciones, emociones y voluntariedad en las acciones ocurridas en el pasado). Al mismo tiempo los relatos aportan información sobre la progresión del aprendizaje y sus capacidades para organizar y comprender el pasado, ya que la estructura de la narración, la justificación, la causalidad y las paradojas reflejadas en la composición narrativa son un claro indicador de la madurez del pensamiento del alumnado. Los discursos narrativos interpretados como relatos para contar y escuchar, con formato literario de cuento, historia o peripecia humana, están más próximos al horizonte de desarrollo cercano del alumnado que los discursos cargados de conceptos y abstracciones (Carpe y Miralles, 2015). Desde un punto de vista de la psicología social, el análisis de las narraciones en la materia de historia está cobrando una gran importancia y dando importantes logros por lo que es necesario, además de innovador, aunar los esfuerzos de diferentes disciplinas sociales y humanas para conseguir mejorar la calidad de la enseñanza de las diferentes materias. En esta línea se encuentra, por ejemplo, la necesaria unión entre la historia, la literatura y la psicología social. No en vano, buena parte de la literatura citada hasta el momento lleva la impronta no sólo de la historia, sino también

de la didáctica de la historia y de la propia psicología social. Cabe destacar el esfuerzo que se está haciendo desde la psicología social para comprender cómo se construye el conocimiento histórico y su influencia en la población que no tiene una formación específica en historia. Parte de esta línea de investigación interdisciplinar, ya iniciada hace decenios por Carretero en España, Wineburg en Estados Unidos o László en Hungría, sigue teniendo vigencia como lo demuestra el proyecto “Social psychological dynamics of historical representations in the enlarged European Union” dentro del programa COST de la Unión Europea², o el monográfico específico de la revista *Integrative Psychological and Behavioural Science* del mes de diciembre de 2012 titulado “Bridging History and Social Psychology”.

Conclusiones

Como indica Joaquim Prats:

“la historia, como ejercicio de análisis de problemas de las sociedades de otros tiempos, ayuda a comprender la complejidad de cualquier acontecimiento, de cualquier fenómeno social-político actual y de cualquier proceso histórico mediante el análisis de causas y consecuencias. Aquí radican sus mejores posibilidades formativas” (2011, p. 29).

Ese cambio de modelo de enseñanza debe adaptar las pruebas de evaluación introduciendo elementos propios del pensamiento histórico. Entre esos elementos, una de las propuestas más tradicionales es el otorgar un mayor peso a los contenidos procedimentales en la enseñanza como puede ser el uso de fuentes históricas o favorecer

2. <https://bit.ly/2LGG19e>

la realización de pruebas abiertas de evaluación que permitan el desarrollo de discursos articulados por parte del alumnado (Trepát, 2012). Con este tipo de fuentes y pruebas de evaluación es posible la generación de un discurso participativo por parte del alumnado con la intención de que se aleje de las certezas del aula y que le permite adquirir competencias y capacidades cognitivas complejas. No obstante, existe la sospecha de que la supremacía del examen de contenidos conceptuales es el causante de muchos problemas de enseñanza. Es por tanto necesario incidir e investigar en el diseño y la puesta en práctica de otras formas de evaluación que capten el aprendizaje de habilidades y destrezas en el alumnado (Alfageme y Miralles, 2009; Miralles, 2015), y cómo no, de competencias tanto básicas como históricas, introduciendo, necesariamente, un nuevo modelo cognitivo de aprendizaje de la historia.

Referencias

- ALEXANDER, R. (Ed.) (2010). *Children, their World, their Education: final report and recommendations of the Cambridge Primary Review*. London: Routledge.
- ALFAGEME, M.^a B. & MIRALLES, P. (2009). Instrumentos de evaluación para centrar nuestra enseñanza en el aprendizaje de los estudiantes. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 8–20.
- ALVÉN, F. (2017). Making democrats while developing their historical consciousness: A complex task. *Historical Encounters: A journal of historical consciousness, historical cultures, and history education*, 1, 52–67.
- ARIAS, L., EGEA, A., SÁNCHEZ, R., DOMÍNGUEZ, J. GARCÍA, F. J. & MIRALLES, P. (2019). ¿Historia olvidada o historia no enseñada? El alumnado de Secundaria español y su conocimiento sobre la Guerra Civil. *Revista Complutense de Educación*, 30 (2), 461–478. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57625>

- ARTEAGA, B. & CAMARGO, S. (2014). Educación histórica, una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria. En J. Prats, R. López Facal e I. Barca, I. (Orgs.), *Historia e identidades culturales* (pp. 323-336). Braga: Universidad do Minho.
- ASHBY, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students' ideas about testing singular factual claims. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (2).
- BARCA, I. (2000). *O pensamento histórico dos jovens*. Braga: Universidade do Minho.
- BARCA, I. (2005). «Till new facts are discovered»: Students' ideas about objectivity in history. En R. Ashby, P. Gordon y P. Lee (Eds.), *International review of history education*, vol. 4: *Understanding history: Recent research in history education* (pp. 68-82). New York: Routledge Falmer.
- BARCA, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 107-120). Murcia: AUPDCS.
- BARCA, I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309-322.
- BARTON, K. C. (2008). Research on Students. Ideas about History. En L. Levstik, & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York: Routledge.
- BARTON, K., & LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- BRYANT, D., & CLARK, P. (2006). Historical empathy and Canada People's History. *Canadian Journal of Education*, 29 (4), 1039-1064.
- CALATAYUD, M.^a A. (2000). La supremacía del examen: La evaluación como examen. Su uso y abuso, aún, en la Educación Primaria. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 52 (2), 165-178.

- CARPE, Á. & MIRALLES, P. (2015). «Cuentos con historia»: el paso del tiempo, eje motivador y globalizador de aprendizajes. *Aula de Innovación Educativa*, 240, 23- 27.
- CARPE, Á. & MIRALLES, P. (2018). “Construyendo nuestro patrimonio escolar”. Los aprendizajes básicos para enseñar historia en educación primaria. *Revista Ibero-Americana de Educação Histórica*, 1, 56-80.
- CARRETERO, M. (2011). *Constructing Patriotism: Teaching History and Memories in Global Worlds (Advances in Cultural Psychology: Constructing Human Developm)*. Charlotte: Information Age Publishing.
- CARRETERO, M. & VOSS, J. (Comps.) (2004). *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CARRETERO, M. & LÓPEZ, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y la alfabetización histórica. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 79-83.
- CARRETERO, M., ASENSIO, M., & RODRÍGUEZ, M. (Eds.) (2013). *History education and the construction of national identities*. Charlotte: Information Age Publishing.
- CARRETERO, M., LÓPEZ, C., GONZÁLEZ, M. F. & RODRÍGUEZ, M. (2012). Students historical narratives and concepts about nation. En. M. Carretero, M. Asensio & M. Rodríguez (Eds.). *History education and the construction of national identities* (pp. 153-170). Charlotte: Information Age Publishing.
- CERRI, L. F. & AMÉZOLA, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3-23.
- CHAPMAN, A. (2011a). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. En Perikleous, L., Shemilt, D. (Eds.), *The Future of the Past: Why History Education matters* (pp. 169-216). Nicosia: Association for Historical Dialogue and Research, Kailas Printers.

- CHAPMAN, A. (2011b). Historical Interpretations. En I. Davies (Ed.), *Debates in History Teaching* (pp. 96-109). London: Routledge.
- CHAPMAN, A. (2011c). Taking the perspective of the other seriously? Understanding historical argument. *Educar em Revista*, 42, 95-106.
- CLARK, P. (Ed.) (2011). *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada*. Vancouver-Toronto: UBC Press.
- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Morata.
- COOPER, H. (2012). *History 5-11. A guide for teachers*. London: Routledge.
- COOPER, H. (2014). *Writing History 7-11*. London: Routledge.
- COOPER, H. (Ed.). (2013). *Teaching History Creatively*. London: Routledge.
- COOPER, H. & CHAPMAN, A. (Eds.). (2009). *Constructing History, 11-19*. London: Sage.
- DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, 3-12.
- DE GROOT-REUVEKAMP, M. J., ROS, A. & VAN BOXTEL, C. A. M. (2018). Improving elementary school students' understanding of historical time: Effects of teaching with "Timewise". *Theory and Research in Social Education*, 46 (1), 35-67. doi: 10.1080/00933104.2017.1357058
- DE GROOT-REUVEKAMP, M. J., VAN BOXTEL, C., ROS, A., & HARNETT, P. (2014). The understanding of historical time in the primary history curriculum in England and the Netherlands. *Journal of Curriculum Studies*, 46 (4), 487-514. doi: 10.1080/00220272.2013.869837
- DE GROOT-REUVEKAMP, M., ROS, A. & VAN BOXTEL, C. (2017a). 'Everything was black and white...': Primary school pupils' naive reasoning while situating historical phenomena in time. *Education* 3-13. doi: 10.1080/03004279.2017.1385642

- DE GROOT-REUVEKAMP, M., ROS, A., VAN BOXTEL, C. & OORT, F. (2017b). Primary school pupils' performances in understanding historical time. *Education 3-13*, 45 (2), 227-242. doi: 10.1080/03004279.2015.1075053
- DÍAZ BARRIGA, F. & GARCÍA PRAGA, J. A. (2008). La comprensión de la noción de tiempo histórico en estudiantes mexicanos de primaria y bachillerato. *Cultura y Educación*, 20 (2), 143-160.
- DOMÍNGUEZ, J. (2013). ¿Es posible evaluar competencias históricas como lo haría PISA? *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 76, 62-74.
- DOMÍNGUEZ, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Graó.
- ELIASSEN, P., ALVÉN, F., AXELSSON YNGVÉUS, C. & ROSENLUND, D. (2015). Historical Consciousness and Historical Thinking Reflected in Large-Scale Assessment in Sweden. En K. Ercikan & P. Seixas, P. (Eds.), *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 171-181). Malmö: Routledge.
- ESTEPA, J. (2017). *Otra didáctica de la historia para otra escuela*. Huelva: Universidad de Huelva.
- ÉTHIER, M., DEMERS, S. & LEFRANÇOIS, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 9, 61-74.
- GÓMEZ, C. J. & MIRALLES, P. (2013a). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de Educación Primaria ¿Una evaluación en competencias? *Revista Complutense de Educación*, 24, 91-121.
- GÓMEZ, C. J. & MIRALLES, P. (2013b). La enseñanza de la historia desde un enfoque social. *Clío. History and History Teaching*, 39, 1-16.

- GÓMEZ, C. J. & 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. doi: 10.7440/res52.2015.04
- GÓMEZ, C. J. & MIRALLES, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Madrid: Sílex.
- GÓMEZ, C. J., MONTEAGUDO, J. & LÓPEZ FACAL, R. (2012). El examen y la evaluación de los contenidos de ciencias sociales en tercer ciclo de Educación Primaria. Capacidades, conceptos y procedimientos, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 40, 37-49.
- GÓMEZ, C. J., ORTUÑO, J. & MOLINA, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11).
- GONZÁLEZ GALLEGO, I. (2002). El conocimiento geográfico e histórico educativos: la construcción de un saber científico. En I. González Gallego (Coord.), *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (pp. 9-101) Madrid: MECyD.
- GONZÁLEZ, E. (2017). El desconocimiento de la Historia. *Canarias7*. Recuperado de <https://www.canarias7.es/opinion/firmas/el-desconocimiento-de-la-historia-JJ2803391>
- GRANT, S. G. (2001). It's just the facts, or is it? The relationship between teachers' practices and students' understandings of history. *Theory and Research in Social Education*, 29, 65-108.
- HENRÍQUEZ, R. (2004). Relatando el pasado. El uso de las narraciones en la didáctica de las ciencias sociales. En R. Batllori, E. Gómez, M. Oller & J. Pagès (Eds.), *De la teoria al aula. Formació del professorat i ensenyament de les Ciències Socials* (pp. 238-248). Barcelona: Departament de Didàctica de la Llengua, de la Literatura i de les Ciències Socials.
- HENRÍQUEZ, R. (2011). Aprender a explicar el pasado: el rol de la causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En *Pensar históricamente en tiempos de globalización* (pp. 91-98). Santiago de Compostela: USC.

- HENRÍQUEZ, R. & RUIZ, M. (2012). Enseñar historia o alfabetizar histórica-mente: el aprendizaje del pensamiento histórico a través del uso de evidencias en la escritura de estudiantes chilenos. En *Segundo Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación*, Santiago de Chile: Universidad de Chile, 23-24 agosto 2012.
- IBAGÓN, N. (2016). Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133.
- IBAGÓN, N. & MINTE, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Revista Zona Próxima*, 31, 107-131.
- IBAGÓN, N. & MIRALLES, P. (2019). Historia a enseñar, Historia enseñada, Historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la Educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*, 15(53), 9-18.
- JACOTT, L. & CARRETERO, M. (1995). Historia y relato. En M. Carretero, *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique.
- LAVILLE, C. (2003). Histoire et education civique constat d'echec, propos de remediation. En M.-C. Baques, A. Bruter & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot* (pp. 225-240). Paris: L'Harmattan.
- LEE, P. (2005). Putting principles into practice: understanding history. En M. Donovan & J. Bransford (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-77). Washington: National Academies Press.
- LEE, P., & ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students ages 7-14. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds.), *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York-London: New York University Press.
- LEE, P. & SHELMT, D. (2004). I just wish we could go back in the past and find out what really happened. Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25-31.

- LEE, P., ASHBY, R. & DICKINSON, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En M. Carretero & J. Voss (Comp.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Buenos Aires, Amorrortu.
- LESH, B. A. (2011). *Why won't you just tell us the answer? Teaching Historical Thinking in Grades 7-12*. Portland: Stenhouse.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the 21st Century*. Toronto: University of Toronto Press.
- LÉVESQUE, S. (2011). What it means to think historically? En P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 115-138). Vancouver-Toronto: UBC Press.
- LEVSTIK, L. & BARTON, K. (2008). *Doing History. Investigating with children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- LÓPEZ FACAL, R. (2010). Nacionalismos y europeísmos en los libros de texto: identificación e identidad nacional. *Clío y asociados. La historia enseñada*, 14, 9-33.
- LÓPEZ FACAL, R. (2013). Competencias y enseñanza de las ciencias sociales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74, 5-8.
- LÓPEZ FACAL, R. & SANTIDRIÁN, V. M. (2011). Los conflictos sociales candentes en el aula. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 69, 8-20.
- LÓPEZ FACAL, R., MIRALLES, P., PRATS, J. & GÓMEZ, C. J. (2017). Pensamiento histórico, enseñanza de la historia y competencias educativas. En R. López Facal, P. Miralles, J. Prats & C. J. Gómez (Eds.), *Educación histórica y desarrollo de competencias* (pp. 7-22). Barcelona: Graó.
- LÓPEZ FACAL, R., VELASCO, L., SANTIDRIÁN, V. M. & ARMAS, X. (Coords.) (2011). *Pensar históricamente en tiempos de globalización*. Santiago de Compostela: USC.

- LÓPEZ, F. J., GARCÍA, F. J. & TRAVÉ, G. (2018). La enseñanza sobre el medio y los libros de texto en Andalucía: un análisis de contenido y de concepciones del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 539-557.
- LUKAS, J. F. & SANTIAGO, K. (2009). *Evaluación educativa*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARSHALL, C., & ROSSMAN, G. B. (2006). *Designing Qualitative Research*. Sage Publications.
- MARTÍN, B. (2011). Investigación descriptiva. En S. Cubo, B. Martín & J. L. Ramos, *Métodos de investigación y análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (pp. 373-385). Madrid: Pirámide.
- MARTIN, J. R. & WHITE, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. New York [etc.]: Palgrave MacMillan.
- MARTÍNEZ-HITA, M. & GÓMEZ, C. J. (2018). Nivel cognitivo y competencias de pensamiento histórico en los libros de texto de Historia de España e Inglaterra. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 379, 145-169.
- MCEWAN, H. & EGAN, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MERCHÁN, F. J. (2002). El estudio de la clase de historia como campo de producción del currículo. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 41-54.
- MERCHÁN, F. J. (2005). *Enseñanza, examen y control: profesores y alumnos en la clase de historia*. Barcelona: Octaedro.
- MERCHÁN, F. J. (2007). El papel de los alumnos en la clase de historia como agentes de la práctica de la enseñanza. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 21, 33-51.
- MERCHÁN, F. J. (2009). Hacer extraño lo habitual. Microsociología del examen en la clase de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 60, 21-34.

- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. & SALDANA, J. (2018). *Qualitative Data Analysis. An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (Fourth Edition).
- MINTE, A. & IBAGÓN, N. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Revista Entramado*, 13(2), 186-198.
- MIRALLES, P. (2015). Investigaciones sobre evaluación en ciencias sociales en la educación básica. Propuestas para la mejora de la práctica evaluativa. En *Didáctica de la historia. Problemas y métodos* (pp. 99-129). México: Editorial y Servicios Culturales El Dragón Rojo.
- MIRALLES, P., GÓMEZ, C. J. & MONTEAGUDO, J. (2012). La evaluación de la competencia social y ciudadana en ciencias sociales al finalizar las etapas de Primaria y Secundaria. *Investigación en la Escuela*, 78, 19-30.
- MIRANDA, M. C. & PALMA, A. (2011). Evaluación de los resultados de aprendizaje del área de historia del currículo oficial mexicano en el nivel de enseñanza secundaria y su incidencia formativa en el alumnado. En P. Miralles, S. Molina & A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I (pp. 269-276). Murcia: AUPDCS.
- MONTE-SANO, CH. (2010). Disciplinary literacy in history: An exploration of the historical nature of adolescents' writing. *The Journal of the Learning Sciences*, 19 (4), 539-568.
- MONTEAGUDO, J. & LÓPEZ FACAL, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. *Perfiles educativos*, XL (161), 128-146.
- MORA, G. & PAZ, R. (2012). El modelo de educación histórica. Experiencia de innovación en la educación básica de México. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 87-98.
- MORRIS, R. V. (2001). Drama and authentic assessment in a social studies classroom. *Social Studies*, 92, 41-44.

- MUÑOZ, C. & MARTÍNEZ, R. (2011). La evaluación de los contenidos curriculares en las aulas de segundo ciclo de la Educación General Básica. En P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.), *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I (pp. 349-356). Murcia: AUPDCS.
- ORTUÑO, J., MOLINA, S. & MIRALLES, P. (2011). El comentario de fuentes primarias como herramienta para la evaluación de competencias básicas en historia. En P. Miralles, S. Molina & A. Santisteban (Eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, vol. I (pp. 295-306). Murcia: AUPDCS.
- PECK, C. & SEIXAS, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31, 1015-1038.
- PERRENOUD, PH. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- PLÁ, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. México: Plaza y Valdés.
- PRADES, J. (2000). La ignorancia de muchos jóvenes es aterradora. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/diario/2000/06/04/sociedad/960069608_850215.html
- PRATS, J. (2002). Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 1, 81-89.
- PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*, 9.
- PRATS, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En *Enseñanza y aprendizaje de la historia en la Educación Básica* (pp. 18-68). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- PRATS, J. (2012). Criterios para la elección del libro de texto de historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 7-13.

- PRATS, J. & SANTACANA, J. (2001). Principios para la enseñanza de la Historia. En *Enseñar Historia: Notas para una Didáctica Renovadora* (pp. 13-55). Mérida: Junta de Extremadura.
- PRATS, J. & SANTACANA, J. (2011). ¿Por qué y para qué enseñar historia? En J. Prats (Coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: Graó.
- PRIETO, J. A., GÓMEZ, C. J. & MIRALLES, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío. History and History Teaching*, 39.
- RODRÍGUEZ, R. A., GÓMEZ, C. J. & SIMÓN, M.^a M. (2014). Conocimiento y pensamiento histórico en los manuales escolares de tercer ciclo de Primaria. Un análisis comparativo. En R. Nortes & J. I. Alonso (Eds.), *Investigación educativa en Educación Primaria* (pp. 369-380). Murcia: Editum.
- RÜSEN, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. New York: Berghahn.
- SÁIZ, J. (2012). Actividades de libros de texto de Historia, competencias básicas y destrezas cognitivas, una difícil relación: análisis de manuales de 1º y 2º de ESO. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 25, 37-64.
- SÁIZ, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- SÁNCHEZ, R. & ÁLVAREZ, J. (2019). El uso de las fuentes en los manuales de Historia en el bachillerato en España. *Historia y Espacio*, 15(53), 145-166.
- SCHMIDT, M. A. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 4, 53-64.
- SCHMIDT, M. A. & BARCA, I. (Orgs.) (2011). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- SCHMIDT, M. A., BARCA, I., & MARTINS, E. (Orgs.). (2010). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR.

- SEIXAS, P. (2010). A Modest Proposal for Change in Canadian History Education. En I. Nakou, & I. Barca (Eds.), *Contemporary Public Debates over History Education* (pp. 11-26). Charlotte: Information Age Publishing.
- SEIXAS, P. (2011). Assesment of Historical Thinking. En P. Clark (Ed.), *New possibilities for the past. Shaping history education in Canada* (pp. 139-153). Vancouver-Toronto: UBC Press.
- SEIXAS, P. (Ed.). (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Toronto: Toronto University Press.
- SEIXAS, P. & MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson: Toronto.
- SILVA, C. B. (2012). O ensino de História. Algumas reflexões do Reino Unido: entrevista com Peter J. Lee. *Tempo e Argumento*, 3 (2), 216-250.
- STEARNS, P. N., SEIXAS, P., & WINEBURG, S. (Eds.) (2000). *Knowing, Teaching and Learning History. National and International Perspectives*. New York-London: New York University Press.
- TIANA, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.
- TOPOLSKY, J. (2004). La estructura de las narrativas históricas y la enseñanza de la historia. En M. Carretero & J. Voss (Comps.) (2004), *Aprender y pensar la historia* (pp. 101-120). Buenos Aires: Amorrortu.
- TREPAT, C. A. (2012). La evaluación de los aprendizajes de historia y geografía en la enseñanza secundaria. Las pruebas de ensayo abierto. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 70, 87-97.
- TREPAT, C. A. & COMES, P. (2000). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Graó.
- TRIBÓ, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y las fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE-Horsori.

- TRILLO, F. (2005). Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista? *Revista Perspectiva Educacional*, 45, 85-103.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). Los fundamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 2, 27-36.
- VAN DRIE, J., & VAN BOXTEL, C. (2008). Historical reasoning: towards a framework for analyzing student's reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2002). *In search of America's past. Learning to read history in elementary school*. New York: Teacher College Press.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.
- VILLARDÓN GALLEGO, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 57-76.
- VIRTA, A. (2014). New and persisting challenges for history, social studies and citizenship education in Finnish compulsory education – highlights from recent assessments and research. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10, 49-66.
- WINEBURG, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.
- WINEBURG, S., MARTIN, D., & MONTESANO, CH. (2013): *Reading like a Historian. Teaching Literacy in Middle & High School History Classrooms*. New York: Teachers C.
- WINEBURG, S., SMITH, M., & BREAKSTONE, J. (2012). New directions in assessment using library congress sources to assess historical understanding. *Social Education*, 76 (6), 288-291.

—— 4

Conocimiento y pensamiento histórico: hacia una propuesta curricular

DARÍO CAMPOS RODRÍGUEZ

Universidad Nacional de Colombia

En Colombia desde hace ya varios años, por diferentes medios, se ha venido señalando y cuestionando el poco o vago conocimiento que tienen nuestros escolares y ciudadanos, en general, sobre la sociedad colombiana y el mundo, ya sea desde lo histórico, lo político, lo geográfico, lo económico, hasta lo ciudadano o cívico, entre otros. Las críticas han provenido desde diferentes sectores sociales y a lo largo de la historia curricular colombiana se ha tratado de dar diferentes soluciones, según la coyuntura política del momento. La relación de los entes gubernamentales, universitarios y académicos hacia la importancia de formar conocimiento y pensamiento histórico en el medio escolar se ha caracterizado por haber tenido momentos de gran interés o desinterés, llegando, incluso, a presentarse serias disputas y enfrentamientos alrededor de acalorados debates sobre su deber ser. De todas las asignaturas del currículo escolar, la que más controversia suscita en la sociedad, sin lugar a duda, es la historia, tanto por sus contenidos y concepciones como por su didáctica.

Al hacer un repaso sobre cuál ha sido el devenir de la enseñanza de la historia como forma de conocimiento diacrónico, sincrónico y espacial de la sociedad, podemos observar que, en Colombia el interés por la enseñanza del pasado, de las acciones de los colombianos, ha sido significado, analizado y valorado de diferente manera, según

la coyuntura histórico-política del país. Es decir, que la importancia de la enseñanza de la historia ha estado atada a las crisis y circunstancias sociales y políticas del momento. La historia, como lo señala Fernand Braudel (1970) “es hija de su tiempo” (p. 126) y agregaríamos que, su enseñanza también. Se pudo advertir, que tras la finalización de una guerra o conflicto social de envergadura, el interés por la enseñanza del pasado, a través de la investigación histórica, de lo que pasó, ha sido evidente. En ese sentido, podemos señalar ocho etapas al interior de las cuales se ha presentado tanto interés como desinterés por la enseñanza de la historia:

I. Inicios de la institucionalización de la enseñanza de la historia. 1842-1904¹

Desde el fin de la Guerra de los Supremos, la creación de la Academia Colombiana de Historia hasta la Reforma Educativa de Mariano Ospina. En este periodo se publicaron los primeros compendios de historia para ser empleados en la enseñanza de la historia en el medio escolar, entre los cuales está *Compendio de la Historia de la Nueva Granada. Desde antes de su descubrimiento, hasta el 17 de noviembre de 1831*. Para el uso de los colegios nacionales y particulares de la República, y adaptado como texto de enseñanza por la Dirección General de Instrucción Pública de José Antonio De Plaza, publicado en 1850; *Historia de Colombia contada a los niños* de José Joaquín Borda, publicado en 1872 y *Compendio de la historia Patria* de José María Quijano Otero, publicado en 1872. Con relación a la historia

1. Cabe señalar que, desde el General Francisco de Paula Santander con su propuesta de organización de la educación pública y los planes de estudio de 1826, 1836 y de Hilario López en 1850, ya se había propuesto incluir en el currículo escolar la asignatura de historia, pero historia militar en la formación de los militares.

universal sobresalen, el manual *Rudimentos de Historia Universal* de Venancio Manrique, publicado en 1873; el manual *Historia particular de América* de César Guzmán publicado en 1881; el manual *Historia Antigua* de Carlos Martínez Silva, publicado en 1883; *Recuerdos Históricos* de Aníbal Galindo, publicado en 1900, entre otros. Cabe señalar que, en la prensa de la época, también se publicaron varios artículos de políticos y académicos liberales y conservadores sobre la pertinencia y valor de ese conocimiento frente a la historia natural o ciencias naturales, y los conocimientos prácticos objetivos a la luz de la teoría pedagógica de Pestalozzi.

II. Consolidación de la enseñanza de la historia. Reconciliación de la República. 1904-1934

A partir del fin de la Guerra de los Mil Días y la publicación de los decretos 491 del 3 de junio de 1904, 229 del 28 de febrero de 1905, 827 de 1913, y 1122 de 1922 se instituyó la asignatura historia, además de geografía, en el currículo escolar. Se enseñó historia patria e historia universal bajo la impronta moral católica de los Hermanos de las Escuelas Cristianas (La Salle) por medio de su pedagogía paradigmática conductista con algunos elementos pedagógicos de Pestalozzi dirigidos hacia la observación práctica, la intuición y la utilidad de los conocimientos en el progreso de la patria. Al tiempo que, se reglamentó las escuelas normales de formación de docentes y se abrió la Facultad de Educación de la Universidad Nacional. Se consolidó la Academia Colombiana de Historia como asesora y rectora de la enseñanza de la historia, y en el marco de la celebración del Centenario de la Independencia se realizó la publicación del *Compendio Historia de Colombia* para la enseñanza secundaria y el *Compendio de Historia de Colombia* para la enseñanza en las escuelas primarias de la República de Jesús María Henao y Gerardo Arrubla.

Junto con ese compendio, tuvieron alta difusión los manuales *Catecismo de historia de Colombia* de Soledad Acosta de Samper publicado en 1908; *Novísimo texto de historia de Colombia* de Francisco Javier Vergara y Velasco publicado en 1910 y el *Compendio de la historia de Colombia* de Monseñor José Alejandro Bermúdez publicado en 1928.

III. Nuevos contenidos, nuevas pedagogías en la enseñanza de la historia. 1934-1947

Con los decretos 1972 de 1933, 502, 1001 de 1936, 0533 de 1938 permanecieron las asignaturas historia, geografía y cívica, pero con el advenimiento y puesta en marcha de la Escuela Nueva y de nuevas pedagogías, como la pragmática, se implementó un currículo escolar novedoso a la luz de las teorías de Ovidio Decroly, María Montessori, John Dewey, Julius Sieber, entre otros. Se le reconoció al docente la autonomía de plantear sus ideas junto con la implementación de nuevas temáticas para enseñar desde el presente y la realidad geográfica y económica de los escolares, como el ambiente físico, el clima, la relación entre fenómenos naturales y sociales, el valor del cooperativismo y rudimentos de economía política y sociología. Aunque se siguió con la enseñanza de biografías de hombres ilustres, generalmente gobernantes de la Colonia, Independencia y Republica, se introdujo la historia prehispánica o primitiva o prehistoria de Colombia como solía denominarse en la época. En Historia Universal se abordaba historia antigua: Egipto, Grecia y Roma, medieval y moderna principalmente de Europa, además de Oceanía. Con la Ley 72 de 1936 se implementaron los acuerdos de la VII Conferencia Internacional Americana en torno a la unificación de criterios en la elaboración de manuales para la enseñanza de la Historia de América para que se evitara interpretaciones negativas de la historia compartida entre países americanos. La preparación de

docentes para la enseñanza de la historia, desde 1935 se concentró en la Escuela Normal Superior.

El Decreto 71 de enero 14 de 1939 nombra la asignatura Ciencias Sociales, sin especificar las disciplinas que la compondrían, sin embargo, los decretos 1570 de agosto 2 de 1939, 2979, 3087 de 1945 señalan la Historia y la Geografía tanto de Colombia como universal.

A partir del decreto 876 de 1942 El Ministerio de Educación Nacional decidió no recomendar libros de texto para la enseñanza, sin embargo, entre los manuales cabe señalar, además del de Henao y Arrubla, *Lecciones de Historia de Colombia* de Arcadio Quintero, publicado en 1939; *Historia de Colombia para la Enseñanza Secundaria* de Manuel José Forero, publicado en 1941; *Curso superior de historia de Colombia*, de conformidad con los programas oficiales vigentes sobre la materia, para cuarto año de enseñanza media de Julio Cesar García e *Historia de Colombia para niños* de Carmen Bernal Pinzón, publicado en 1944. Para la difusión de los manuales y asequibilidad de los mismos se abrieron en el país Bibliotecas Aldeanas.

IV. Más historia patria para educar buenos ciudadanos. 1948-1974

Desde el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán y el Bogotazo en 1948 se crearon nuevas disposiciones legales para intensificar la enseñanza de la historia patria a través de los decretos 2388, 3408 de 1948, tarea que se le encomendó a la Academia Colombiana de Historia, así como también, la implementación del Concurso de Historia según las resoluciones 1597 y 1713 de 1948. Los decretos 0075, 2550 de 1951 establecieron en los planes de estudio la enseñanza de la historia universal, de Colombia y su relación con América. A partir de 1959 y la apertura del bachillerato técnico industrial, el Decreto 2433

nombró Ciencias Sociales con las siguientes asignaturas: geografía e historia de Colombia, geografía e historia universal, cívica, y en los Programas Analíticos de Estudios Sociales y Filosofía para el Primero y Segundo Ciclos de Educación Media de 1962 se establece como fin de los Estudios Sociales la formación espiritual, moral y cívica de los alumnos. Entre los manuales más difundidos, además del de Henao y Arrubla, estuvieron los manuales de historia patria: *Historia de Colombia* de Rafael Díaz Granados S.J. publicado en 1949, *Historia de Colombia. Significado de la obra colonial. Independencia y Republica* del Hno. Justo Ramón S. C. publicado en 1954.

El plan de estudios instituido por el Decreto 45 de 1962 estableció la asignatura Estudios Sociales que comprendía a lo largo del bachillerato: Geografía Física y Humana aplicada a Colombia, Prehistoria General y Americana aplicada a Colombia, Civismo y Urbanidad, Geografía del Antiguo Continente, Oceanía y Regiones Polares. Historia Antigua y de la Edad Media, Historia Moderna, Contemporánea y de América, Geografía e Historia de Colombia, Instituciones Colombianas y Civismo Internacional. Para primaria, según el Decreto 1710 de 1963, Estudios Sociales comprendía historia, geografía, cívica, urbanidad y cooperativismo. La formación docente en la enseñanza de la historia recayó en la Academia Colombiana de Historia, y para tal fin, creó el Instituto Superior de Historia de Colombia (Decreto 1903 de 1969). Desde 1974 con el Decreto 080, la asignatura Sociales era Educación Ética, Moral y Religiosa, Filosofía, Historia, Geografía y Comportamiento y salud. La pedagogía activa de la Escuela Nueva continuó junto con la psicología conductista de Burrhus Skinner e inicios de la cognitivista de Jean Piaget. Sin embargo, la Tecnología Educativa como modelo pedagógico dominó en la educación colombiana. Se llevó a cabo la apertura de universidades pedagógicas y facultades de educación con Ciencias Sociales en diferentes departamentos del país. Desde la década de los 50 aparecieron nuevas investigaciones históricas desde la economía, la cultura, la tenencia de las tierras, sobre los

indígenas, entre otras temáticas, publicadas en el naciente *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (1963), profesionalizando la investigación histórica con programas universitarios en historia: Universidad Nacional, Externado, Javeriana, Valle, abandonando la tradicional historia patria.

V. Declive de la enseñanza de la historia patria y auge de la Nueva Historia: nuevos contenidos y didácticas en el marco de las Sociales. 1975-1983

A la luz de las nuevas temáticas investigadas en historia, los historiadores Jaime Jaramillo Uribe y Jorge Orlando Melo formularon unas orientaciones novedosas para la enseñanza y conocimiento integral de la historia “*Claves para la enseñanza de la historia*”, donde se pretendía que el estudiante aprendiera a ver las relaciones del proceso histórico colombiano con la historia de otros países, estudiar la historia Colombiana como una parte de la Historia Universal. Esto significó el declive de la historia épica, romántica y presidencialista e inicio de una historia crítica, razonada, pensada y comparada. El Decreto 277 de 1975 recogió algunos aspectos de las orientaciones en la asignatura Estudios Sociales, igual en la *Guía Curricular de Ciencias Sociales de 1974-1975*, allí se observan elementos políticos, económicos, sociales y culturales, sugerencias de enseñanza sobre la base de conceptos para desarrollar juicio crítico y pensamiento constructivo. A la luz de la sociología funcionalista se indicó que la enseñanza de sociales debía estar dirigida hacia el estudio de los problemas económicos y acontecimientos actuales de la vida nacional e internacional. Sin embargo, el Decreto 0239 de 1983 instituyó las cátedras Mutis y Bolivariana al interior de Sociales, así como la asignatura Educación para la democracia, la paz y la vida social.

Pese a la persistencia de la pedagogía activa y del conductismo, el Movimiento Pedagógico impulsó la introducción de nuevas ideas de la psicología cognitivista de Jean Piaget y Jerome Bruner, entre otros, que se reflejaron en los proyectos curriculares. En materia de manuales escolares, no obstante a la presencia de manuales tradicionales de la Academia Colombiana de Historia y los de Javier Gutiérrez, se evidencia que para las editoriales ya no fue suficiente un autor sino todo un equipo de asesores en didáctica, licenciados en educación, psicopedagogos, pedagogos, administradores educativos, ilustradores, diagramadores, diseñadores, encargado de mapas, fotos etc. Así, en 1977 la Editorial Norma, a la luz de las nuevas corrientes de investigación histórica de la Nueva Historia, publicó el manual *Historia socioeconómica de Colombia* de Carlos Alberto Mora y Margarita Peña. En este periodo se incrementaron las facultades de educación y se siguió fortaleciendo la investigación científica de la historia en diferentes universidades del país.

VI. Combates por la enseñanza de la historia 1984-1991

A la luz de los Acuerdos de la Uribe y los otros procesos de paz entre las guerrillas y el gobierno, el Decreto 900 de 1984 instituyó la asignatura Educación para la democracia, la paz y la vida social, y con el Decreto 1002 de 1984 se creó el Área de Ciencias Sociales, integradas. En los Marcos Curriculares Generales para el Área de Ciencias Sociales de 1984, las ciencias sociales se concibieron como ciencias que interpretan, critican, transforman y emancipan la sociedad, analizan la realidad social colombiana. Interrelaciona lo local, regional y mundial. La enseñanza de las ciencias sociales debe partir de la experiencia cotidiana de los estudiantes y aprovechar la realidad social como ambiente educativo. En razón a las críticas al

currículo y al Área de Sociales, el Decreto 1167 de 1989 estableció que la asignatura Sociales es historia, geografía y cívica. En ese mismo año se publicó el Marco General. Ciencias Sociales. Propuesta de programa curricular. Séptimo grado. Educación básica secundaria.

A la luz de los Marcos Curriculares y de las temáticas de la Nueva Historia, fueron publicados varios manuales, como el de Fernando Torres Londoño y Rodolfo Ramón de Roux, *Nuestra historia 4*, publicado en 1985, *Historia de Colombia 9º. Entre pasado y presente*, de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán, publicado en 1986, y *Raíces 5* de Jorge Orlando Melo y Gonzalo Díaz, publicado en 1989, entre otros. La publicación de estos manuales suscitó serios debates entre los miembros de la Academia Colombiana de Historia y los historiadores de la Nueva Historia en torno a la concepción y contenidos de la enseñanza de la historia. En medio de los debates se creó la Asociación Colombiana de historiadores. En términos pedagógicos, no obstante a la permanencia de la escuela activa y el conductismo, hubo fuerte incidencia del constructivismo, de la psicología cognitiva, genética, y de la pedagogía conceptual y crítica. Con la Ley 24 de 1987 se establecieron nuevos criterios sobre textos escolares. En este periodo se observa la apertura de más carreras universitarias en historia.

VII. La asignatura Sociales y la disolución de la enseñanza de la historia 1991-2017

Tras los acuerdos de paz con el M19 y otros grupos guerrilleros, y la promulgación de la Constitución de 1991 se expidió la Ley 115 General de Educación de 1994. En su artículo 23 indica las Áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento, entre las cuales se señala Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. Se estableció el Proyecto Educativo Institucional que otorgó autonomía

a los colegios del país para constituir su propio currículo; sin embargo, dicha autonomía la misma ley 115 la limitó con los lineamientos generales de los procesos curriculares y el establecimiento de los indicadores de logro formulados desde el MEN. En aras de propender por la unidad curricular nacional se emitió la Resolución Número 2343 de junio 5 de 1996 donde se establecieron los lineamientos de los procesos curriculares Indicadores de Logro curriculares en Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia.

En el año 2002 se formularon los Lineamientos Curriculares para el Área de Ciencias Sociales (comprendida por historia, geografía, ciencia política, economía, psicología, sociología y antropología) organizados según el desarrollo cognitivo de los estudiantes, con enfoque transdisciplinario, que busca superar las disciplinas, donde la carencia de unos conocimientos disciplinarios no es un obstáculo inamovible que impida la implementación de enfoques integrados del área, se opone a la perspectiva reproductiva e informativa de la adquisición de datos; pretende promover la apropiación social de viejos y nuevos saberes para centrarse en la tarea prioritaria de formar ciudadanos críticos, democráticos y solidarios frente a los problemas y a sus posibles soluciones. El enfoque curricular es problémico, con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias (cognitiva (saber), procedimental (saber hacer), intrapersonal e interpersonal (saber ser), interpretativa, argumentativa y propositiva), a través de una estructura abierta, flexible, integrada y en espiral. Los lineamientos pretenden superar la atomización del conocimiento social en la escuela dada por la implementación de las cátedras de estudios afrocolombianos, constitución política y democracia, ética y valores, educación ambiental, educación sexual, educación en tránsito y transporte, entre otras.

Los lineamientos buscan formar y preparar para la vida y el trabajo, para los grandes cambios que suceden a diario en el mundo y a los cuales los estudiantes deben enfrentarse, propende por el acercamiento

de los programas a la cotidianidad de la escuela y no pretende formar pequeños científicos. Plantea una clara oposición a la organización por temas que poco o nada se relacionan con la vida de los estudiantes y por lo tanto carecen de significado e importancia para ellos, sin embargo, acuden a los contenidos que pueden y deben ser abordados o enjuiciados desde diversas Ciencias Sociales. Con estos lineamientos los docentes afrontan el conocimiento y el proceso de enseñanza, desde la “incertidumbre guiada”. En el mismo año se publicó el Decreto 1278 de 2002 que reconoce a los profesionales con título diferente a los licenciados en educación como parte de los docentes escolares.

En el año 2004 se publicaron los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a la luz de los respectivos Lineamientos Curriculares pero articulados en problemáticas comunes. Los estándares se concibieron como criterios articulados en una secuencia de complejidad creciente y se agrupan en conjuntos de grados que permiten conocer lo que deben aprender los escolares, establecen el punto de referencia de lo que están en capacidad de saber y saber hacer en cada una de las áreas y niveles, pretende que se formen pequeños científicos. Están organizados en columnas: Manejo de Conocimientos: relaciones con la historia y las culturas, donde se plantean temáticas de historia de Colombia y Europa; Relaciones espaciales y ambientales: abarcan la geografía y economía; y Relaciones ético-políticas, Desarrollo de compromisos personales y sociales, la parte de la cívica. Cuenta con una sección a manera de introducción: Me aproximo al conocimiento científico social.

En el año 2007 al amparo del artículo 77 de la ley 115 la Secretaria de Educación de Bogotá publicó una propuesta curricular estructurada por Campos de Pensamiento, entre los cuatro propuestos está el Campo de Pensamiento Histórico².

2. Esta propuesta será presentada y desarrollada a lo largo del presente capítulo.

A la luz de los acuerdos de paz con la guerrilla de las FARC se promulgó el Decreto 1038 de 2015 con el que se creó la Cátedra de la Paz. En el año 2016 se publicaron los Derechos Básicos de Aprendizaje en Ciencias Sociales, entendidos como rutas de enseñanza para que los estudiantes alcancen los estándares. Los DBA son un conjunto de aprendizajes, conocimientos y habilidades estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar para organizar los procesos necesarios en el logro de nuevos aprendizajes que permiten profundas transformaciones en el desarrollo de las personas. Están claramente estructurados en contenidos de historia de Colombia y universal, además de geografía.

En cuanto a manuales, se dejó libertad de oferta a las editoriales, quienes conformaron equipos de historiadores o profesores de sociales para su elaboración y los colegios deciden cuales manuales emplear o no emplear. Las pedagogías como constructivismo cognitivo y cultural, pedagogía conceptual y pedagogía crítica, enseñanza para la comprensión, aprendizaje significativo, entre otras corrientes han tenido presencia junto con la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza a través de la web 2.0 y la historia digital.

La formación profesional en historia en los niveles de grado y posgrado la imparten las universidades Nacional de Colombia en sus sedes de Bogotá y Medellín, Universidad de los Andes, Pontificia Universidad Javeriana, Universidad Externado de Colombia, Universidad de Rosario, Universidad Autónoma de Colombia, Universidad de Cartagena, Universidad del Atlántico, Universidad de Caldas, Universidad Industrial de Santander, Universidad del Cauca, Licenciatura en historia de la Universidad del Valle. Universidades que ofrecen programas de posgrado en historia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira.

VIII. Restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia 2017

Tras la firma del acuerdo final de paz con las FARC-EP, se aprobó la Ley 1874 de 2017 sobre la enseñanza obligatoria de la historia nacional con los siguientes objetivos: a) Contribuir a la formación de una identidad nacional que reconozca la diversidad étnica cultural de la nación colombiana. b) Desarrollar el pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales de nuestro país, en el contexto americano y mundial. c) Promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz en nuestro país. Se pondrá énfasis en la memoria de las dinámicas de conflicto y paz que ha vivido la sociedad colombiana, orientado a la formación de la capacidad reflexiva sobre la convivencia, la reconciliación y el mantenimiento de una paz duradera. En 2019 con el Decreto 1660 se creó la Comisión Asesora de Enseñanza de la Historia.

Con esta periodización podemos apreciar, en líneas generales, que esta forma de conocer y entender la sociedad colombiana y mundial ha sido considerada desde finales de siglo XIX hasta la actualidad importante en la educación de su población, se le ha interpretado como una manera para superar los conflictos y crisis sociales, al igual que formadora de ciudadanos y medio de consolidación de la unidad del país. Su desarrollo se ha visto influenciado y transformado por corrientes historiográficas y pedagógicas del momento, reflejadas en las políticas educativas y curriculares fijadas por los gobiernos de turno. De estar en el ámbito historiográfico del estado nación a través del paradigma heroico, presidencialista y de progreso fue reconociendo la complejidad de la sociedad necesitada de ser estudiada, analizada, criticada y explicada desde la historia espacial, económica, social y cultural, articulando así las Ciencias Sociales.

No obstante a los momentos históricos en que la emergencia del presente ha subvalorado el pasado como fenómeno social no enseñable

y poco significativo en aras de aprehender y resolver la contingencia del presente de los escolares, los temas tradicionales de historia han permanecido en las diferentes propuestas curriculares sin una relación con el presente y un presente sin perspectiva histórica y prospectiva. Han permanecido y prevalecido los temas al margen del desarrollo de habilidades de pensamiento histórico.

Precisamente el pensamiento, como una habilidad necesaria para desarrollar en los estudiantes, fue una arista de la base sobre la cual se sustentó la propuesta curricular de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colegios públicos de excelencia para Bogotá, a lo largo de los años 2006-2007. En ese marco temporal se estaba llevando a cabo la construcción de más de cincuenta nuevos colegios con mejores condiciones de infraestructura con el objetivo de alcanzar un modelo de excelencia. Se propuso una innovación curricular articulada que contemplaba el desarrollo de los estudiantes no por grados escolares sino por ciclos y organizó los aprendizajes no en áreas sino en grandes campos de conocimiento y pensamiento.

En torno al currículo se observó que, la Ley 115 de 1994, así como otorga autonomía a las instituciones escolares en la organización de sus Proyectos Educativos Institucionales, según sus necesidades y criterios académicos, establece las áreas obligatorias de conocimiento que aglutinan hasta 14 asignaturas, liberando así al Ministerio de Educación Nacional de su obligación de liderar investigaciones curriculares. Por consiguiente, los escolares cursan a lo largo de su estadía en el colegio varias asignaturas con muchas horas de transmisión de temas en aula pero bajo aprendizaje significativo, las materias se presentan desarticuladas unas de las otras como si no tuvieran nada en común: matemáticas no tiene ninguna relación con la historia o sociales, ni con lenguaje y literatura, ciencias naturales no tiene relación con lenguaje ni con matemáticas etc. Una indigestión de asignaturas. Situación que a veces se supera con algunos proyectos transversales, pero no así su evaluación.

No obstante a la existencia de numerosas experiencias pedagógicas exitosas de muchos docentes, persiste el modelo curricular por asignaturas, pedagogías y métodos de enseñanza tradicionales, un bajo desarrollo de la didáctica y evaluaciones reproductivas. El currículo se simplificó en la definición de un conjunto de logros, estándares o competencias por cada disciplina o área, desconociendo la importancia de superar la mera transmisión de contenidos por el desarrollo del pensamiento, es decir, por enseñar a pensar a los alumnos.

Si el currículo y los procesos pedagógicos se organizan en función de los intereses de conocimiento y pensamiento de los alumnos, a partir del entusiasmo y lo que les emociona, el aprendizaje adquiere significado, además posibilita la exploración de diversos caminos de acceso al conocimiento. El desarrollo curricular propuesto por la Secretaría de Educación de Bogotá contempló tres referentes básicos: conocimiento sobre los cuales se va a trabajar; una definición de los ciclos escolares de acuerdo con las características de desarrollo de los estudiantes, asociadas a la edad; una definición de los énfasis terminales del proceso educativo para los jóvenes que concluyan el ciclo de educación media.

Una forma posible para desarrollar pensamiento en el aula es a través de la organización del currículo por campos de pensamiento, y estos son: campo de pensamiento matemático, campo de pensamiento científico y tecnológico, campo de pensamiento histórico y campo de pensamiento en comunicación arte y expresión. Estos cuatro campos estructuran el currículo desde el primer ciclo (5-8 años), ciclo A (8-11 años), ciclo B (12-15 años), Media (16-17 años), es decir hasta grado once. Están enfocados en los diferentes tipos de pensamiento para desarrollar habilidades de pensamiento y conocimiento más que centrarse exclusivamente en contenidos específicos de información relacionados con las disciplinas científicas o humanísticas, es una manera más flexible y significativa de co-construir conocimiento junto con los estudiantes.

En el proceso de formulación de los lineamientos curriculares del Campo de Pensamiento Histórico, asumido por el Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, se presentaron inicialmente dos documentos: Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento, propuesta para el ciclo de educación básica A, y Orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento, propuesta para el ciclo de educación básica B, (Campos y Rodríguez, 2007), como insumo inicial para el proceso de construcción colaborativa de un documento final junto con los profesores de varios colegios distritales, entre los cuales estuvieron: Colegio Alfredo Iriarte, Colegio Carlo Federici, Colegio Comuneros Oswaldo Guayasamín, Colegio Cristóbal Colón, Colegio Francisco Javier Matiz, Colegio Gonzalo Arango, Colegio la Riviera, entre otros, y algunos colegios de carácter privado. En el transcurso de los numerosos encuentros, discusiones, debates y aportes al documento final, tomaron parte profesores de preescolar o educación inicial, de las áreas de sociales, matemáticas, lenguaje ciencias naturales, deportes, artes, religión y profesores de la administración escolar.

Los documentos “borrador” presentados se estructuraron contextualizados desde la propuesta curricular de la Secretaría de Educación de Bogotá enfocada a organizar de otra forma el proceso de conocimiento y aprendizaje de los escolares, dirigido hacia el desarrollo del pensamiento complejo, holístico, más que a un listado de temas y contenidos fragmentados. En la primera parte de los documentos se esbozó el proceso histórico que ha tenido la enseñanza de la historia junto con los diferentes momentos del desarrollo historiográfico de la investigación histórica del país, hasta la implementación de las ciencias sociales y las últimas propuestas curriculares a la luz de la Ley 115. Luego se plantea cómo y qué entendemos por pensar históricamente en el medio escolar, las categorías que constituyen esa forma de pensamiento, los niveles de complejización y capacidades

del pensamiento histórico para cada uno de los ciclos. La estructura del documento final mantuvo los elementos señalados pero profundizados y ampliados en torno a la fundamentación teórica, los criterios pedagógicos y formas didácticas e incluyendo el primer ciclo, es decir que se abordó, por primera vez en las propuestas curriculares del país, el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en escolares entre 5 y 8 años.

En los encuentros iniciales se hizo un balance crítico sobre el estado de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia en el medio escolar, se plantearon algunos problemas del desarrollo del área desde la perspectiva histórica y la actualidad, así como también se analizaron propuestas para mejorar su posicionamiento dentro del currículo debido a la prioridad formativa que se la ha asignado a matemáticas y lenguaje. Algunos problemas señalados abordaron el bajo interés de los estudiantes por el área, la memorización mecánica con el fin de aprobar la asignatura, los estudiantes conciben ese conocimiento como aburrido y poco útil en su proyección laboral y profesional, la implementación de un gran número de cátedras que mantienen desarticulada el área y por tanto dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, las pocas horas de sociales dentro del currículo y su ubicación horaria, por lo general, después de educación física o última asignatura del día, la permanencia de la clase magistral temática, copiar del manual o de internet, responder guías, la dificultad para que los estudiantes realicen las lecturas por ausencia de bibliotecas o con apenas un par de libros, los continuas tareas emanadas de la Secretaría de Educación y del Ministerio de Educación, provenientes del gobierno de turno, la falta de oportunidades y dificultades para la realización de posgrados y actualizaciones pedagógicas y didácticas de los docentes, el impedimento administrativo de la estructura escolar para la innovación y la iniciativa pedagógica y didáctica profesoral, la dificultad para las salidas pedagógicas, entre muchas otras.

Por lo anterior, los docentes valoraron de manera muy significativa que la Secretaría de Educación de Bogotá llevara al medio escolar, por medio de los grupos de investigación de diferentes universidades de la ciudad, el debate y análisis del currículo junto con los profesores de los colegios como profesionales e intelectuales de primera línea que son (Giroux, 1990), con los estudiantes, equipos pedagógicos locales, padres de familia y vecindario.

Las dificultades planteadas fueron entendidas como una oportunidad para repensar el currículo, advertir que su estructura, a pesar de propuestas curriculares novedosas como los Lineamientos en Ciencias Sociales, ha permanecido sin cambios sustanciales, ajeno a las nuevas teorías del aprendizaje, a los intereses de los estudiantes, a las interpretaciones pedagógicas, a las nuevas didácticas, a las nuevas formas de evaluación y a las nuevas interpretaciones historiográficas, sin transformaciones ajustadas a los cambios tecnológicos.

Una primera pregunta que surgió fue en torno a la diferencia de esta propuesta curricular y los Lineamientos en Ciencias Sociales elaborados por el Ministerio de Educación Nacional. En principio la propuesta comparte con los lineamientos el sentido de comprender la realidad nacional para transformarla participando en ella de manera crítica, reconociendo y respetando la multiculturalidad, los derechos y deberes civiles de la sociedad, abordando la problemática social a partir de preguntas con una interpretación transdisciplinar, pero visualizando la realización de estos propósitos con perspectivas posibles desde un pensar históricamente. Es comprender que el presente debe ser analizado, interpretado, criticado y propuesto desde una perspectiva histórico cultural (Vygotsky, 1993) con fines prospectivos para construir una sociedad más justa que pueda desarrollarse colectivamente viviendo en paz.

No obstante a que se comparten algunos principios con los lineamientos, se observa la disolución de la historia como forma de

pensamiento y conocimiento social por un excesivo presentismo, se concibe la historia como temas anclados en el pasado ya que los problemas se plantean como propios del presente sin contextualización histórica, haciendo que los hechos históricos se conciban distorsionados y descontextualizados para justificar el presente. Pensar históricamente es una defensa del ataque posmoderno como conocimiento veraz, una forma de conocimiento y pensamiento para orientarse en el tiempo y espacio en el pasado, en el presente para el futuro, bien lo afirmaba el historiador Jaques Le Goff “no puede lógicamente separarse el estudio del pasado, del estudio del presente y del futuro” (1995, p. 193).

Sin embargo, la preocupación manifiesta entre los docentes consistió en que se instalara nuevamente en el currículo escolar la enseñanza de una historia oficial, con manual oficial como en años anteriores, una historia heroica, de batallas, llamada de bronce, de elites y presidencialista que se consideraba ya había sido superada en el marco de las ciencias sociales, y la historia es una disciplina integrada a estas. Una preocupación legítima, no obstante a que algunos docentes habían sido formados bajo ese modelo historiográfico y pedagógico si tenemos en cuenta el decreto 1278 de 2002 que reconoce a los profesionales con título diferente a los licenciados en educación como parte de los docentes escolares, y en el año 2004 se publicaron los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales que mantuvo la estructura temática de la historia, ahora con énfasis en la investigación científica de la historia. La preocupación provino del desconocimiento del desarrollo historiográfico que ha tenido la investigación histórica, de los diferentes campos, ámbitos, temas y aspectos que aborda tanto en el país como en el ámbito internacional y de la idea que la historia es un conocimiento anclado en el pasado y poco o nada incide en la comprensión del presente atiborrado de problemas en el que se desenvuelven los estudiantes.

Siguiendo y parafraseando al historiador Fernand Braudel (1970) la historia en razón a las nuevas tendencias investigativas, ha roto con la erudición fácil y de corto alcance, ha dejado de ser una pequeña ciencia de la contingencia, del relato particularizado, del tiempo reconstruido, ya que existen muchas maneras de abordar el pasado como actitudes hay frente al presente, que incluso la historia puede considerarse como un cierto estudio del presente, cita a Lucien Febvre cuando afirma que “la historia ciencia del pasado ciencia del presente”, ideas retomadas por el historiador Marc Bloch cuando señalaba “La incompreensión del presente nace fatalmente de la ignorancia del pasado. Pero no es, quizás, menos vano esforzarse por comprender el pasado si no se sabe nada del presente” (Bloch, 2001, pp. 70-71). A través del diálogo con otras ciencias sociales la historia tiende a la convergencia, es uno de los oficios menos estructurado de la ciencia social y por tanto uno de los más flexibles y de los más abiertos que se articulan por medio de esa coordenada inapreciable, sutil y compleja que es el tiempo, sin el cual las sociedades ni los individuos del pasado o del presente pueden recuperar el tino y el calor de la vida en el tiempo “La historia, en la medida en que es todas las ciencias del hombre en el inmenso campo del pasado, es síntesis, orquesta” (Braudel, 1970, p. 116). Donde se escucha de manera articulada todas las reflexiones críticas acerca del pasado desde la economía histórica, la geografía histórica, la sociología histórica, la antropología histórica, la lingüística histórica, la historia cultural, la historia ambiental, la historia social, la historia política, entre otras (Burke, 1993).

Si bien Fernand Braudel nos habla de la historia como problema para la investigación científica (2002, p. 141), en el medio escolar el abordaje de esta forma de conocimiento no es a partir de la formulación de problemas, tipo ciencias naturales o matemáticas, ya que sin formularlos, estos están sobre la superficie de la sociedad e inciden directamente sobre la vida de los estudiantes. Problemas como la injusticia, la iniquidad, la pobreza, la corrupción, la violencia en la sociedad y hacia el medio ambiente, el asesinato de líderes sociales,

las masacres, el feminicidio, el terrorismo, la discriminación, la falsedad y las mentiras en la comunicación, la maldad contra el ser humano y la destrucción de la naturaleza, afectan emocionalmente al estudiante y propician la generación de preguntas. El presente se le revela complejo, caótico, incoherente, incomprensible en sí mismo, esas preguntas que atraviesan emocionalmente al estudiante necesitan ser respondidas e investigadas históricamente, procesualmente, para entender sus causas y participar proactivamente en alternativas de solución hacia el futuro, transforma su vivencia del presente en crítica histórica.

La segunda pregunta que surgió a lo largo de los seminarios y diferentes encuentros fue... ¿y qué entendemos por pensar históricamente? Pregunta nada fácil de responder ya que nos remitió a diferentes interpretaciones, como tener conocimientos de historia entendida exclusivamente como pasado, conocimiento de la metodología de la investigación histórica, conocimiento de las interpretaciones acerca del pasado, conocimiento de las publicaciones de historia: historiografía, saber que pasó en el pasado y ubicar los acontecimientos en el tiempo y espacio, tener conocimiento de datos y fechas, entre otros. Como podemos apreciar, las respuestas fueron enmarcadas dentro de la disciplina, dirigidas hacia el conocimiento, hacia la posesión de un conjunto de saberes que se adquieren del pasado, sin ninguna o poca relación con el presente, sin articulación con las demás ciencias sociales, y no hubo referencia hacia el pensamiento y desarrollo de sus habilidades en el proceso cognitivo de una persona, comprensible, ya que el currículo y la evaluación están concebidos desde el conocimiento, y es en esta última dimensión y desde esa perspectiva, que entendemos el pensar históricamente, a partir de preguntas que de manera articulada con las demás ciencias sociales desarrollan el pensamiento y sus habilidades.

Una manera de acercamiento inicial fue a través del concepto Historia (ιστορία), desde su original formulado en la Grecia Antigua, lugar

de creación de la historia como una forma más de conocimiento y pensamiento del ser humano y de su sociedad, junto con la filosofía, la poesía y la literatura (Aristóteles, *Poética* 1451b, pp. 1-11; 1459a pp. 17-29). En su definición y diferentes acepciones encontramos que ιστορεο (istoréo), ιστορημα (istórema), ιστορία (istoría), ιστοριον (istórion) (Liddell-Scott, 1897, p. 713 Lexicon) es preguntar, inquirir, cuestionar, investigar, preguntar, conocer a través de pregunta, en este sentido lo encontramos en la obra de Heródoto: “Esta es la exposición del resultado de las *investigaciones* de Heródoto de Halicarnaso” (Hdt. I, proemio) “Y cuando *pregunté* a los sacerdotes si es o no una absurda historia lo que los griegos dicen sobre lo que ocurrió en Ilión” (Hdt. II,18,19;2; 119); de tal manera, que la pregunta constituye el inicio del proceso de conocimiento y pensamiento, es “...la maquinaria, la fuerza que impulsa el pensamiento. Sin las preguntas, no tenemos sobre qué pensar” (Elder y Paul, 2002, p. 2).

Las preguntas nos orientan para comprender el desarrollo de la configuración del presente de una sociedad, para crear sentido. Por tanto, historiar es preguntar, es pensar, es pensar históricamente.

El pensamiento histórico es, ante todo, preguntar, para encontrar sentido, (que es ya empezar a interpretar) a partir de los problemas/situaciones del presente, y en la *necesidad* de responder; las respuestas se construyen procesualmente por medio de la investigación del pasado con fines de hallar soluciones, de actuar socialmente hacia futuro. Así, conocer el pasado con aciertos y desaciertos cobra sentido cuando coadyuva a comprender el presente y a solucionar los problemas de la sociedad, bien retomando ideas de solución del pasado todavía validas o creando nuevas sobre la experiencia misma del pasado y presente.

Un ejemplo que demuestra cómo los estudiantes parten de preguntarle al presente para comprender el pasado fue el proyecto Historia Hoy Aprendiendo con el Bicentenario de la Independencia de 2010.

En su parte fundamental, 200 años 200 preguntas, los estudiantes con la orientación y apoyo de sus profesores y profesoras formularon preguntas al periodo de la Independencia de Colombia. Es interesante señalar que, de las más de 16 mil preguntas que fueron formuladas en los colegios del país, fueron argumentadas desde su realidad inmediata y cotidianidad: 9.118. Si hoy en día la nevera es utilizada para conservar los alimentos, ¿existía algún aparato para conservarlos hace 200 años? ¿Cuál era y cómo funcionaba?; 1603. ¿Cómo hacían en la época de la independencia, las personas, para conservar los alimentos si no había neveras?; 3113. Antes de inventarse el refrigerador de uso doméstico (1927 por GE), las personas ¿dónde almacenaban los alimentos o como hacían para preservarlos, sin que se descompusieran, en especial la carne, el pescado, las verduras o la leche? y más aún ¿las personas que se encargaban de la distribución o venta donde mantenían dichos alimentos?

El punto de partida de la pregunta es la curiosidad impulsada por la emoción de conocer realidades distantes en el tiempo, los chicos partieron de lo conocido para compararse, imaginar y explicar cómo fue en ese entonces y constatar los cambios y continuidades en la vida cotidiana, la tecnología etc.. Daniel Goleman nos ilustra claramente sobre como los sentimientos son esenciales para el pensamiento:

"[...] la mente emocional y la mente racional operan en estrecha colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento para guiarnos adecuadamente a través del mundo. Habitualmente existe un equilibrio entre la mente emocional y la mente racional, un equilibrio en el que la emoción alimenta y da formas a las operaciones de la mente racional y la mente racional ajusta y a veces censura las entradas procedentes de las emociones. En todo caso, sin embargo, la mente emocional y la mente racional constituyen [...] dos facultades relativamente independientes que reflejan el funcionamiento de circuitos cerebrales distintos aunque interrelacionados. En muchísimas ocasiones estas

dos mentes están exquisitamente coordinadas porque los sentimientos son esenciales para el pensamiento y lo mismo ocurre a la inversa" (Goleman, 1986 , p. 17).

El natural deseo de saber del estudiante, de conocer, es una necesidad cognitiva para poder articularse con el medio e insertarse en la memoria de la sociedad en que se vive, esa relación pasado presente propicia en el estudiante la concienciación y su orientación en el tiempo. La pregunta implica una necesidad de respuesta que a su vez estimula las habilidades de pensamiento histórico, como buscar fuentes para hallar la información (respeto por la evidencia y el uso de la razón, respeto objetivo de la verdad, buscar tanta información como sea posible antes de emitir juicios (Beyer, 1987); verificar si la información de las fuentes es falsa o verdadera, evaluar la información, contrastar fuentes (flexibilidad para cambiar y aceptar enfoques y puntos de vista diferentes a los propios (Beyer, 1987), etc.

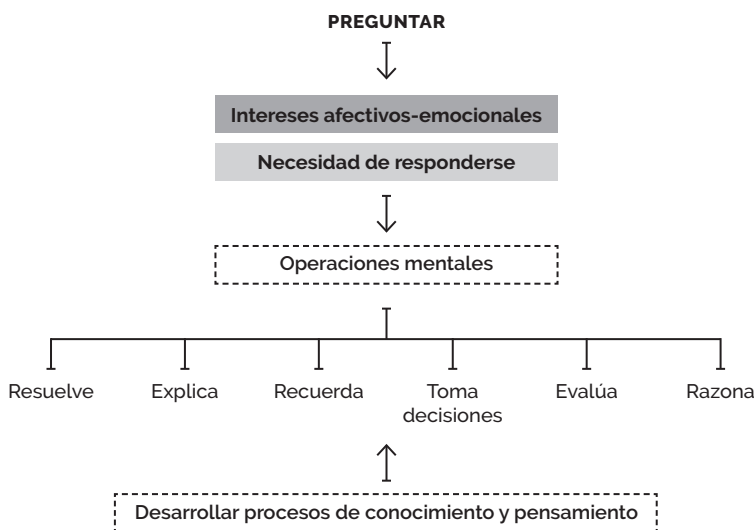
El presente, como anotábamos, es complejo, caótico, incoherente, incomprensible en sí mismo, en la sociedad se presentan numerosos problemas y al mismo tiempo se formulan políticas que afectan la vida económica y social de los estudiantes, estas medidas a su vez impactan las relaciones económicas de sus familias, a la sociedad en su conjunto y al medio ambiente, las comunicaciones y explicaciones justificativas entran en choque con lo que se vive a diario y esta situación se refleja en las representaciones y creaciones culturales. Es una realidad compleja, una sociedad compleja, una realidad evolutiva compleja difícil de asir por solo una de sus dimensiones constitutivas, solo lo político o lo económico, solo lo espacial o lo social, solo lo cultural o temporal. Todas esas dimensiones de la sociedad deben interpretasen articuladamente en su complejidad, holísticamente (Morin, 1996) entenderlas en movimiento y como resultado de transformaciones procesuales que se gestaron desde el pasado. Preguntarse por las causas o razones de esos problemas

del presente implica responder procesualmente desde el pasado, históricamente.

En el proceso de respuesta a una pregunta de un problema el estudiante razona, evalúa, recuerda, resuelve, toma decisiones y explica por sí mismo (Simón, 1979, 1985) desarrollando operaciones mentales que lo llevan a movilizar saberes, a elaborar conocimiento en el contexto de su formación como ciudadano y a desarrollar procesos de pensamiento, a proponer nuevas perspectivas de solución o respuestas. De esta manera, este puede ser un camino para implicar activamente al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Al campo del Pensamiento Histórico le es inherente la crítica reflexiva y constructiva surgida en el diálogo, la interacción e interrelación entre disciplinas, es una perspectiva fructífera que aún se sigue explorando y que ofrece grandes posibilidades de innovación gracias al encuentro de conceptos y formas de investigación que permiten enriquecer y resignificar los conocimientos construidos en cada disciplina. Como disciplina compuesta por muchas disciplinas, la Historia se estudia en la universidad y como forma de pensamiento se debe desarrollar en el medio escolar, es decir, enseñar a pensar la sociedad como un todo en devenir para comprender, desenvolverse y solucionar problemas del presente.

FIGURA — 1



Fuente: elaboración propia.

Vivimos en sociedades cada vez más complejas y los problemas surgidos en sus propias dinámicas procesuales revisten esa misma naturaleza, esta realidad compleja obliga a pensar soluciones desde la misma complejidad, como un todo y no exclusivamente desde un solo ámbito social de manera parcelada. El pensamiento histórico debe ser entendido como una forma de pensamiento holístico con una perspectiva en proceso o procesual, que permite la interpretación y apropiación social, crítica y creativa de la experiencia colectiva del ser humano en el mundo, que se compone y se retroalimenta de distintos campos de conocimiento.

Pensar históricamente implica elementos ontológicos, conceptuales, relacionales, demostrativos, lógicos, simbólicos y creativos. Es muy frecuente que al analizar nuestro presente intentemos explicarlo

como el resultado o la secuencia que proviene del pasado, por eso el Pensamiento Histórico tiene una dimensión ontológica, porque está vinculado a nuestra dimensión de existencia humana y atraviesa diferentes nociones de tiempo que experimentamos como individuos, pero como nuestra existencia se realiza en un colectivo, esto se extiende a nuestra concepción de sociedad.

Un aspecto fundamental de la conceptualización de lo social en el campo del Pensamiento Histórico es su posibilidad de identificar aspectos, temas, relaciones y problemas *intemporales*, es decir, fenómenos constantes de lo humano a lo largo de los procesos sociales. Su valor radica en la potencialidad de estructurar una red coherente de categorías y relaciones que permiten comprender y elaborar juicios creativos en torno a las dinámicas humanas. Por esta razón, más que elaborar curricularmente un listado de temas de historia, se deben abordar los problemas que han permanecido a lo largo de la historia del país y que no han sido solucionados, proponer una historia de los problemas no resueltos que permanecen en el presente y necesitan ser resueltos hacia futuro. Pensar los problemas históricamente, procesualmente, implica nuevos modos de abordarlos.

Las formas de relacionar en el campo de Pensamiento Histórico tienen que ver tanto con la asociación coherente de categorías y conceptos estructurantes del campo, (cambio, permanencia, continuidad, simultaneidad, causalidad, causa-efecto, evidencia, intencionalidad), como con el reconocimiento de secuencias y relaciones sociales a través del tiempo. A estas dos formas de relacionar, cruciales para interpretar de forma crítica y creativa la dialéctica de las dinámicas sociales locales y mundiales, se suma una tercera manera relacional: la articulación de distintas áreas de conocimiento.

En esta perspectiva, el Pensamiento Histórico debe abandonar la “vieja racionalidad” (Vilar, 1997, pp. 13-14) centrada en la separación y fraccionamiento de hechos, fenómenos o áreas de conocimiento que en la realidad están unidos.

Hay elementos importantes en las herramientas metodológicas que se emplean en la construcción de conocimiento a través del Pensamiento Histórico. Interpretar una fuente de información, saber buscarla, hallar en ella los puntos nucleares de un problema, tomarlos y relacionarlos como fundamento de una interpretación o una actuación determinada en su contexto social, propende al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y sociales necesarias para el ejercicio de la ciudadanía y los derechos fundamentales de cualquier ser humano. Estas herramientas posibilitan además, un potencial demostrativo que permite corroborar o fundamentar con evidencias hechos concretos o diversas formas de explicación.

El Pensamiento Histórico busca vincular a nuestro escolar al problema-mundo para construir nuestra propia concepción sobre este, que piense la humanidad y sus sociedades en su devenir hasta el presente que aborde los problemas políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales constantes de la humanidad, que por su complejidad, correlación y entrelazamiento de múltiples causas y procesos, exige niveles altos de abstracción para su discusión y solución.

Bajo el Pensamiento Histórico la dinámica tradicional de mi ciudad/país necesariamente se amplía a mi país/mundo y lleva a los escolares a pensar el mundo en su totalidad, sin parcelaciones ni aisladamente, como suyo que también es, como actores importantes de la construcción y destino del mundo y de la humanidad. El Pensamiento Histórico lleva a la apropiación de la historia multidimensional del mundo y de su realidad cada vez más compleja y cambiante, pero necesitada de ser pensada. Pensar el mundo y su constante interrelación con el país, es un acto del cual no se pueden ni deben marginar nuestros escolares.

Cuando se tiene un conocimiento comprensivo base, factual sobre un proceso histórico determinado en todos sus aspectos constitutivos: políticos, sociales, económicos, ambientales y culturales, en un marco

cronológico definido, asumir la discusión de problemas recurrentes o nuevos de la humanidad, incluyendo las peculiaridades del país, se hace significativo, no solo el análisis y discusión del hecho en sí, sino también las propuestas de solución al problema. El Pensamiento Histórico con toda su complejidad de aspectos, además de los temporales y espaciales, articula críticamente lo nacional con lo mundial, demuestra las interrelaciones y la multicausalidad de los problemas o acontecimientos aparentemente de carácter nacional/local, pero con un fuerte trasfondo internacional. Da cuenta de la existencia de otras culturas, aparentemente ajenas, además de las nacionales, que influyeron en el pasado del país, lo hacen en el presente y, en gran medida, hacen parte de la determinación futura del país.

El Pensamiento Histórico motiva la participación política por medio de la demostración de cómo se ha ejercido el poder político y cómo se han resuelto los conflictos. Motiva el respeto, la solidaridad y la empatía con otras culturas y naciones y colabora en la construcción de un mundo que favorezca a la humanidad, reconoce la coexistencia de diferentes culturas, lenguas y valores. Ese reconocimiento a los otros, tanto en sus similitudes como en sus diferencias, coadyuva a la identidad y al sentido de pertenencia cultural y mundial, a la preservación de la memoria colectiva y a la creación de una conciencia de identidad común como seres humanos sobre las identidades nacionales.

El Pensamiento Histórico orienta al estudiante en el mundo complejo actual, para que se vea no solo como ciudadano de un país, sino como ciudadano del mundo, portador de una memoria histórica colectiva nacional y mundial, que participa en las decisiones y en la vida de su país y de otros, donde el respeto, la empatía, la solidaridad, la participación equitativa y democrática son los pilares de la construcción de un país y un mundo de sociedades humanas más incluyentes, principalmente en la resolución pacífica de conflictos, en el rechazo a la guerra y su violencia, y en la búsqueda de un mejor vivir para todos. Desarrolla en el escolar la capacidad de distinguir

los diferentes ritmos de desenvolvimiento de los procesos de las sociedades tanto en el marco nacional como mundial y promueve para que ese reconocimiento no sea óbice para excluir, estigmatizar o menospreciar otras culturas.

A la luz de los procesos de interacción, interrelación e intercambio de bienes culturales, de tecnologías, ideas y comercio entre las comunidades del mundo, se hace cada día más necesario y obligatorio conocer cabalmente al otro en todas sus dimensiones histórico sociales. Para ello, es necesario conocer que detrás de esos mercados, están personas con su cultura histórica comercial, su historia política y social, sus tradiciones y religiones aprehensibles principalmente en el campo del Pensamiento Histórico.

No es posible cerrar los ojos al contexto de mundialización actual, cuando los conflictos internos, su solución, el desarrollo económico, la protección ambiental y cultural entre tantos otros aspectos de un país, necesariamente involucran a la comunidad internacional. No se puede continuar con el exclusivo estudio del devenir histórico de lo nacional fuera del contexto del devenir histórico mundial, y tampoco nos podemos aislar del análisis e investigación de otras sociedades del mundo y ser sólo sujetos, objeto exótico de estudio de otras comunidades científicas.

El Pensamiento Histórico busca formar conciencia en el escolar colombiano, que pese a la situación socio-económica, también tomamos parte en la construcción y preservación del mundo, el medio ambiente y de la sociedad humana, que debe pensarla, interpretarla y proponerla.

El Pensamiento Histórico implica el estudio y propuesta de solución a los problemas en su dimensión histórica que los concebimos como el punto de inicio en el sendero a lo largo del cual se encuentran estudiantes y profesores. En ese encuentro los profesores fungen como transmisores, orientadores y asesores por medio de una na-

rración explicativa multicausal diacrónica y sincrónica, son hábiles para articular el espacio, el tiempo, los acontecimientos, la sociedad y los individuos en la vida cotidiana de los escolares. Como adultos significativos para ellos, desde el ámbito de la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1979, p. 133) estimulan en ellos la conciencia de la naturaleza de las fuentes, el pensamiento crítico, la observación y valoración del cambio y la continuidad, la comprensión de la causa, la capacidad para plantear problemas históricos y el sentido de las dimensiones del tiempo. Cuando hablamos en plural de los y las profesoras, estamos concibiéndolos como un grupo de intelectuales involucrados en un quehacer colaborativo junto con los estudiantes, que abordan como equipo todos los ciclos y clases, es decir, que no es un solo profesor o profesora y su asignatura frente a un curso, sino que, como equipo, asumen juntos sus encuentros o clases con los estudiantes.

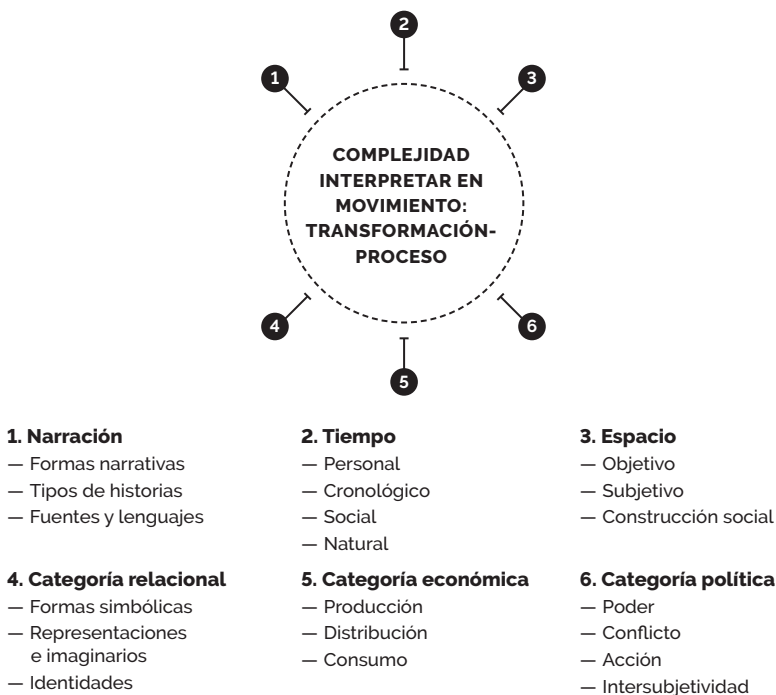
Pensar históricamente es pues Quipnayra uñtasis sarnaqapxañani aforismo del aymara que se traduce “mirando atrás y adelante podemos caminar en el presente futuro” (Rivera, 2015, p. 11).

Habiendo consensuado que pensar históricamente implica la articulación de la política, la economía, la cultural, insertos en el tiempo y el espacio concebimos, entonces, que pensar históricamente constituye esas categorías, que son también de pensamiento, y se realizan a través de la narración, del lenguaje, medio connatural de la forma a través de la cual conocemos y explicamos los procesos sociales, como unidad descriptiva y explicativa en la que se realiza el Pensamiento (Vigotsky, 1993). Así, pensar históricamente se compone de seis categorías de pensamiento: el pensamiento temporal, que implica concebirlo y pensarlo desde diferentes tiempos como el personal, social, natural y cronológico, el pensamiento espacial, que implica concebirlo y pensarlo desde el espacio objetivo, subjetivo y como construcción social, el pensamiento político, concebirlo y pensarlo desde el poder, conflicto, acción y la intersubjetividad, el

pensamiento económico, que implica relacional/cultural, que implica concebirlo y pensarlo desde las formas simbólicas representaciones, imaginarios e identidades y el pensamiento narrativo que implica concebirlo y pensarlo desde diferentes formas narrativas, tipos de historias y fuentes y lenguajes. Las categorías, aunque se encuentran en un relativo movimiento autónomo son interdependientes a la hora de aprehender procesualmente los cambios, permanencias y transformaciones de la sociedad en el tiempo, en la historia, ya que los cambios que se producen en una categoría de pensamiento afecta a otras categorías y a la vida en sociedad.

FIGURA — 2

Categorías de pensamiento histórico



Fuente: elaboración propia.

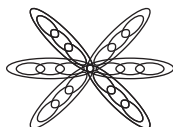
Las categorías son formas de generalización consciente de modos universales de la relación del ser humano con el mundo, permiten ordenar nuestra experiencia social en conexión con la observación, el pensamiento y la misma práctica, y son el resultado del desarrollo histórico del conocimiento, la práctica social y los modos de significación que vamos desarrollando en el lenguaje. Deben entenderse como un elemento estructurante que permite definir, caracterizar y desarrollar el Pensamiento Histórico en la escuela. En el proceso de desarrollo del Pensamiento Histórico las categorías deben ser abordadas y comprendidas de manera relacionada, y no como elementos separados, y menos como asignaturas independientes. Su abordaje inicial en la enseñanza-aprendizaje puede ser ingresando por alguna categoría para luego, en el proceso de pensamiento, ir articulando las otras. Es importante considerar varios tipos de relación que se deben identificar y desarrollar en el aula a partir de estas categorías:

FIGURA — 3

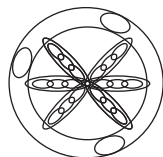
PENSAR EN RELACIÓN...



- Relaciones que se dan al interior de elementos presentes en la categoría



- Relaciones que se dan desde una categoría hacia otras categorías



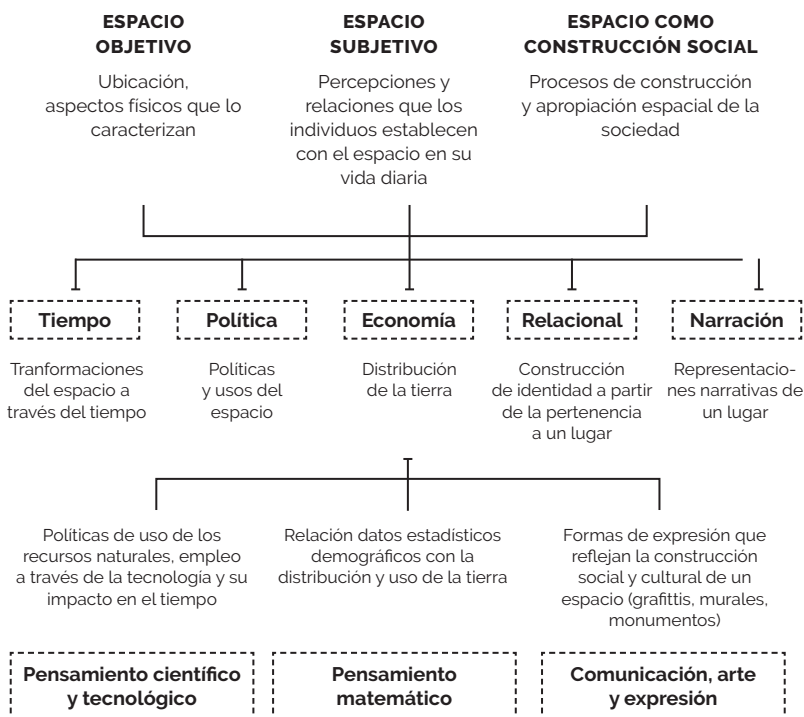
- Relaciones desde una o varias categorías hacia otros campos de conocimiento

Fuente: elaboración propia.

Ejemplo de algunas de las relaciones posibles al interior de la categoría de pensamiento Espacio, la extensión de estas relaciones hacia otras categorías y luego su interacción hacia otros campos de conocimiento: “[...] que no se diga que si soy profesor de biología no puedo alargar-me en otras consideraciones, que debo enseñar únicamente biología, como si el fenómeno vital pudiera comprenderse fuera de la trama histórico-social, cultural y política” (Freire, 1998, p. 74).

FIGURA — 4

Pensamiento histórico: holístico, relacional, interdisciplinar



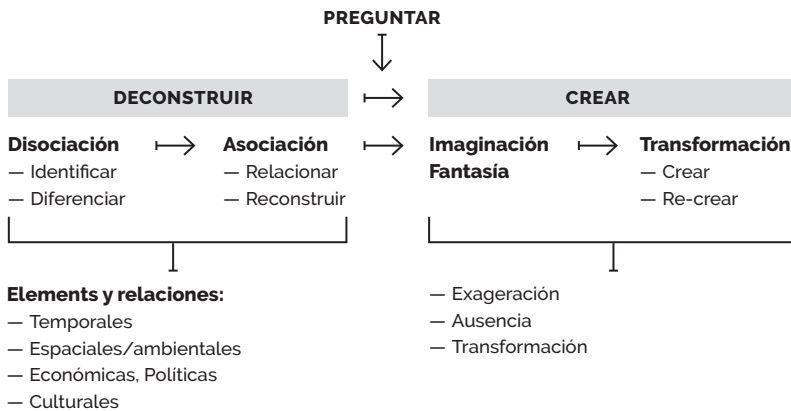
Fuente: elaboración propia.

Como lo hemos venido planteando, el presente caótico, incoherente, complejo, injusto en el que se desenvuelve la vida de los escolares es el punto de partida motivacional, por la incidencia emocional que en ellos causa, para pensar históricamente con el fin de comprenderlo, de darle sentido, y hacer propuestas que conduzcan a un vivir mejor. Las preguntas al presente, manifiestan inconformidad y al mismo tiempo el deseo de comprender cómo se ha venido estructurando a lo largo del tiempo para transformarlo, para no continuar la insatisfacción con la sociedad y la vida, y proponerles un sentido distinto que satisfaga lo esencial para el ser humano. La pregunta por su naturaleza al formularse fragmenta lo que se presenta incomprensible, inasible, caótico, oscuro para poderlo inteligir y aclarar, y sobre eso actuar, tomar decisiones hacia futuro.

A ese proceso de fragmentación ejercido por la pregunta lo asociamos a la deconstrucción (Heidegger, 2003; Derrida, 1989), entendida como una secuencia articulada de procedimientos para transformar situaciones de presente y crear nuevas posibilidades hacia futuro.

FIGURA — 5

Campo de pensamiento histórico (propuesta procedimental)



Al interior y el exterior de una fuente, fenómeno o proceso.

Fuente: elaboración propia.

Esa secuencia de procedimientos la entendimos como un proceso que se gesta a partir de la pregunta que crea una dimensión disociativa entendida como una habilidad de pensamiento que separa elementos de una unidad, fragmenta para identificar y diferenciar partes componentes de una unidad (presente, conocimientos terminados, fuentes, fenómenos sociales, etc). A la disociación le sigue la asociación o reconstrucción, que subyace en el proceso deconstructivo, de nuevas formas de relacionar, de asociar y unir. Es una habilidad de pensamiento intervenida por la imaginación y la fantasía que propician transformaciones y re-creaciones novedosas para culminar, finalmente, con un acto creativo. Una nueva interpretación.

En este orden de ideas, es imprescindible considerar el conocimiento no como un producto ya terminado que los profesores deben enseñar a los estudiantes como verdad definitiva, sino como un constructo humano, producto de condiciones sociales, ideológicas y materiales; un producto dinámico en constante cambio y en cuya construcción, todos tenemos la posibilidad y el derecho de participar.

Tras la finalización de la argumentación teórica sobre lo que significa pensar históricamente como proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, a la luz de un nuevo currículo dirigido hacia el pensamiento y no a la reproducción, elaboramos junto con un número importante de profesores y profesoras unas orientaciones didácticas y posibilidades de evaluación recogidas en un texto titulado “Navegador Pedagógico para la enseñanza- aprendizaje del pensamiento histórico” que espera ser publicado.

La propuesta de orientaciones curriculares por campos de pensamiento formulada desde la Secretaria de Educación de Bogotá y argumentada, orientada y desarrollada académicamente por el trabajo mancomunado de profesores de los colegios distritales y profesores de diferentes grupos de investigación de universidades de la ciudad fue novedosa dentro de la historia general del currículo

en el país. Abrió un derrotero para futuros trabajos de profundización y ampliación. Es un intento de transformar el currículo para superar la dispersión de asignaturas y el primer intento para pasar de la transmisión y acumulación de conocimientos al desarrollo de habilidades de pensamiento. La propuesta ha sido desarrollada de manera desigual en la ciudad, ya que las pruebas o evaluaciones estandarizadas elaboradas por el ICFES se formulan desde los estándares básicos de aprendizaje y los colegios los privilegian frente a propuestas que no hacen parte de las evaluaciones estatales.

Sin embargo, en el marco de los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) algunos colegios han introducido y desarrollado los principios de privilegiar el desarrollo de pensamiento sobre la transmisión de contenidos. De acuerdo con sus intereses académicos y dinámicas de su desenvolvimiento, los colegios que han asumido el pensamiento como centro de desarrollo de sus estudiantes, se han apropiado de la propuesta, la han adaptado y enriquecido aún más desde sus prácticas pedagógicas y didácticas.

Con relación al pensamiento histórico, por su naturaleza también crítico, cabe señalar que, aunque se denomina pensamiento histórico, la propuesta curricular, como ha sido planteada no es disciplinaria, es la articulación de las diferentes formas de pensamiento social en el tiempo, lugar natural de su encuentro. La praxis social de los estudiantes y sus preguntas surgidas de la contingencia del presente es el punto de partida para pensar históricamente su contexto para actuar e intervenir propositivamente sobre este. El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico a través de la enseñanza aprendizaje facilita la comprensión del presente, puede explicar históricamente la complejidad de los problemas de la sociedad dilucidando sus causas y consecuencias, señala las permanencias, cambios y continuidades, fortalece los análisis políticos, sociales, económicos, espaciales y culturales en sí mismos y a través de las habilidades investigativas con las diferentes técnicas de las ciencias sociales y las comunica

haciendo uso del lenguaje narrativo/explicativo como medio a través del cual se manifiesta el pensamiento. No es una propuesta curricular finalizada e invita a la comunidad académica escolar y universitaria a continuar su desarrollo y enriquecimiento.

Referencias³

ARISTÓTELES(1999). *Poética*. Edición trilingüe. Traductor: Valentín García Yebra, Madrid: Gredos.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (2006). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Lineamientos generales para la transformación pedagógica de la escuela y la enseñanza, orientada a una educación de calidad*. Serie Lineamientos de política. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá Secretaría de Educación.

ALCALDÍA DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXPERIMENTALES & GRUPO DE INVESTIGACIÓN SABERES Y ESCUELA. (2007). Propuesta para el ciclo de educación básica A Grados 3° a 6°. En *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento*. Bogotá: BOGOTÁ SIN INDIFERENCIA.

ALCALDÍA DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN CIENCIAS EXPERIMENTALES & GRUPO DE INVESTIGACIÓN SABERES Y ESCUELA (2007). Propuesta para el ciclo de educación básica A Grados 3° a 6°. En *Colegios públicos de excelencia para Bogotá: orientaciones para la discusión curricular por campos de conocimiento*. Bogotá: BOGOTÁ SIN INDIFERENCIA.

3. Las fuentes y la bibliografía consultadas para la elaboración de la periodización no se relacionan en la presente bibliografía en aras de no atiborrar el presente documento con largos listados de documentos.

- ALCALDÍA DE BOGOTÁ, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA, CAMPOS, D., RODRÍGUEZ, N., CHACÓN, A., MONROY, M., HERNÁNDEZ, M., GONZÁLEZ, J. & PINTO, A. (2007). Orientaciones curriculares para el Campo de Pensamiento Histórico. Bogotá: BOGOTÁ SIN INDIFERENCIA.
- BEYER, K. (1987). *Practical strategies for the teaching of thinking*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- BLOCH, M. (2001). *Apología para la historia o el oficio de historiador*. México: FCE.
- BRAUDEL, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- BRAUDEL, F. (2002). *Las ambiciones de la historia*. Barcelona: Ed. Crítica.
- BURKE, P., DARNTON, R., GASKELL, I., LEVI, G., PORTER, R., PRINS, G., SCOTT, J., SHARPE, J., TUCK, R. Y WESSELINGS, H. (1993). *Formas de hacer Historia*. Madrid: Alianza.
- DERRIDA, J. (1989). *La desconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ELDERY L. & PAUL, R. (2002). *El Arte de Formular Preguntas Esenciales*. Foundation for Critical Thinking. Recuperado el 15 de noviembre de 2019 de <https://www.academia.edu/17938468/>
- FREIRE, P. (1998). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, D. (1986). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- HEIDEGGER, M. (2003). *Ser y tiempo*. Madrid: Editorial Trotta.
- HERÓDOTO. (1984). *Historia*. Traducción de Carlos Schrader, Madrid: Gredos.
- LE GOFF, J. (1995). *Pensar la historia*. Barcelona: Altaya.

LIDDELL, H.G. SCOTT, R. (1897). *Greek-English Lexicon*. New York. Recuperado el 30 de noviembre de 2019 de <https://archive.org/stream/greekenglishlexoolidduoft#page/712/mode/2up/search/+%CE%B2%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%BD%CE%BF%CF%82>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (s. f.). *Lineamientos curriculares Ciencias Sociales*. Recuperado el 10 de noviembre de 2019 de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (s. f.). *Estándares básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Serie Guías, No. 7. Recuperado de Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf

MORIN, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Caracas: Faces-UCV.

RIVERA CUSICANQUI S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas chixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta Limón.

SIMON, H. (1979). *Models of thought* (Vol. 1). New Haven, CT: Yale University Press.

SIMON, H. (1985). Information-processing, theory of human problem solving. En A. M. Aitkenhead y J. M. Slack (Eds.), *Issues in Cognitive Modeling* (pp. 253-278). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

VILAR, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Ed. Cairós.

VYGOTSKY, L.S. (1993). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del Desarrollo Cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

—— 5

El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado*

NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN

Universidad del Valle (Colombia)

Durante las últimas cuatro décadas en diferentes contextos nacionales la producción investigativa generada en torno a la enseñanza de la historia, ha hecho especial énfasis en la necesidad de redefinir los objetivos formativos a partir de los cuales se sustenta la presencia de la Historia como saber en la escuela. En este sentido, se han puesto en cuestión prácticas escolares asociadas a la memorización y reproducción acrítica de información, propias del enfoque *romántico*¹ (Carretero et al., 2013; Van Alphen y Carretero, 2015); perspectiva a través de la cual la Historia a finales del siglo XIX y a lo largo del siglo XX logró su consolidación curricular en la mayoría de estados-nación. *Comprender* el pasado y sus implicaciones en el presente y futuro, comienza a posicionarse de esta forma, en un

*El presente texto hace parte de las reflexiones derivadas de la tesis doctoral del autor "Aprendizaje histórico en estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la Historia", la cual se adelanta en el Doctorado de Educación de la Universidad de Murcia, España.

1. Enfoque que se fundamenta en la socialización de historias y representaciones simbólicas uniformes, que movilizan la identificación afectiva de las personas hacia una valoración positiva acrítica del pasado, el presente y futuro de la nación.

criterio central que redimensiona el sentido de enseñar y aprender historia. Surge así, como contrapropuesta al modelo romántico, la idea de un trabajo educativo fundamentado en la estructura de la labor del historiador, lo cual implica en el contexto escolar, el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico orientadas a la producción de conocimiento por parte de docentes y estudiantes (Barca, 2011; Gómez y Miralles, 2017; Gómez, Ortuño y Molina, 2014; Gómez y Prieto, 2016; Ibagón y Minte, 2019; Ibagón y Miralles, 2019; Lévesque, 2008; Peck y Seixas, 2008; VanSledright, 2011); ejercicio, en el que el uso de fuentes históricas es indispensable, como medio de reflexión disciplinar y pedagógica.

En consecuencia, el presente texto a partir de los planteamientos teóricos y prácticos producidos desde esta última corriente de investigación, analiza las potencialidades y desafíos educativos que supone el uso de fuentes históricas en el desarrollo de procesos formativos ligados a la enseñanza y aprendizaje escolar de la historia. Para ello, se proponen cuatro ejes de discusión: el primero, se centra en definir *qué* es y *cómo* se estructura el pensamiento histórico, análisis que se considera fundamental para entender el *para qué* del uso escolar de las fuentes; el segundo eje, identifica criterios transversales que se deben tener en cuenta en la definición y uso de las fuentes entendidas como dispositivos pedagógicos; el tercer eje, propone una discusión sobre la importancia que tiene, para enseñar y aprender historia, identificar los diversos niveles de interpretación desde los cuales un hecho o fenómeno histórico se narra, y; finalmente, el cuarto eje, como resultado de las discusiones previas, explora las implicaciones que tiene el uso de fuentes en la renovación de las prácticas docentes, ejercicio que se realiza mediante el análisis de retos y desafíos que se producen en diversos niveles de la acción pedagógica.

El desarrollo del pensamiento histórico y el uso de fuentes

Los proyectos educativos basados en la memorización de hechos y conceptos, vinculados a la incorporación de principios identitarios homogéneos e incuestionables que, durante los siglos XIX y XX definieron el para qué de la enseñanza de la historia, hoy, además de ser ineficientes para comprender el universo social, son a la vez, según Gómez y Miralles (2016), obsoletos en un mundo en el que el acceso a la información es instantáneo. No obstante, estas perspectivas memorísticas, lineales, descriptivas y fijas en torno al pasado, siguen estando presentes en la escuela, impactando negativamente la noción de *aprendizaje histórico* tanto en el plano macrocurricular como microcurricular. De ahí que, surja la pregunta alrededor de ¿cómo modificar en los contextos escolares esta situación?

Luego de décadas de investigación educativa, llevada a cabo en diversas latitudes, el desarrollo del *pensamiento histórico* de los estudiantes, se estructura como *una* alternativa viable de respuesta a dicha pregunta (Barton y Levstik, 2004; Cooper, 2002; Lee, 2006; Ibagón y Minte, 2019; Seixas y Morton, 2013; Shemilt, 2011; Wineburg, 2001). En la medida que, pensar históricamente implica generar conexiones temporales de sentido definidas a partir de la comprensión del pasado y su vínculo con el presente, las posibilidades de resignificar el conocimiento histórico y, por lo tanto su aprendizaje, se amplían significativamente. Desde esta perspectiva, las dificultades que tienen las personas para comprender el pasado derivadas de la naturalización del presente como referente único de su acción vital y, el predominio de ideas provenientes del sentido común, comienzan a ser superadas dando lugar a raciocinios que dan cuenta de la complejidad inherente que define a los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que se buscan analizar. Así pues, la aproximación en torno a estas realidades, ya no es

unidireccional y preestablecida como la que es impulsada desde el modelo romántico. Por el contrario, es multiperspectiva y dinámica.

Sin embargo, las habilidades que se requieren para pensar históricamente no se dan de forma natural en el ser humano, ni se adquieren desde la lógica de las etapas de desarrollo psicológico-cognitivo de este. En otras palabras, pensar históricamente requiere ser enseñado, pues la historia es un “acto no natural” (Wineburg, 2001). De ahí que, algunos autores hablen de la importancia de la *alfabetización histórica* –*Historical literacy*–, definiéndola como el proceso mediante el cual las personas adquieren habilidades específicas que les permiten orientarse y comprender la acción humana en el tiempo– (Lee, 2004, 2016; Marshall y Wassermann, 2009; Monte-Sano, 2011; Sáiz, 2013; Shemilt, 2011); un proceso, que viabiliza la explicación y narración del pasado. De acuerdo a Lee (2016), aprender historia desde esta perspectiva implica una *reorientación cognitiva*. Esto es, poner en cuestión la estructura de las explicaciones que hasta un momento determinado parecían ser únicas y “verdaderas” para situarse en el mundo. Debido a su naturaleza, el proceso escolar de construcción de nuevas formas de posicionamiento frente a la realidad pasada y presente que se derivan del análisis histórico, implica entender la Historia como un método (Peck y Seixas, 2008; Levstick y Barton, 2008; López- Facal et al., 2017; Schmidt, 2017, 2019). A partir de allí, las prácticas tradicionales de enseñanza de la historia basadas en la transmisión de relatos acabados, dan paso a ejercicios de indagación sustentados en el desarrollo de la reflexión crítica del estudiante.

Esta transición de un modelo pasivo de aprendizaje a un modelo activo dinamizado por la investigación, requiere del soporte de principios derivados del trabajo disciplinar histórico. Dicho de otra manera, debe apoyarse en una *cognición histórica situada* (Schmidt, 2009, 2019). Aunque los aprendizajes escolares se desarrollan desde marcos generales de cognición, aprender historia al igual que en el caso de las matemáticas, la física o la química, requiere de la

apropiación de formas específicas de pensar y conocer ligadas a la disciplina. En este sentido, se puede afirmar que la epistemología de la ciencia histórica es la base de la didáctica de la historia, y sin ella, es imposible en los ambientes de aprendizaje derivados de las clases de historia proyectar el desarrollo de posicionamientos críticos y reflexivos por parte de los estudiantes. Cabe aclarar, que un proceso educativo sustentado en los principios epistémicos de la disciplina histórica, no tiene como fin formar historiadores profesionales en la escuela. El objetivo formativo está puesto en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes mediante el aprovechamiento de las dimensiones cognitivas, emocionales, estéticas, éticas y políticas que definen el aparato conceptual y metodológico de la disciplina. No obstante, con el fin de que la racionalidad disciplinar puede ser aprovechada para tal fin, es fundamental tener claridad acerca de qué es pensar históricamente y cómo se puede materializar en escenarios escolares.

El pensamiento histórico es ante todo un proceso intelectual que, por medio de la valoración y conjugación de diversas visiones acerca del pasado y sus múltiples relaciones con el presente, permite a las personas entender, cómo se construye el conocimiento acerca de fenómenos distanciados en el tiempo y, a partir de allí, definir sus posicionamientos críticos sobre estos (Lee y Ashby, 2000; Lévesque, 2008; Pluckrose, 2002). En consecuencia, desde este enfoque la enseñanza de la historia no buscaría reafirmar lo que el estudiante “ya sabe”, o imponer una visión determinada de mundo. Por el contrario, estaría centrada en la expansión de su aparato conceptual y la definición de posicionamientos reflexivos que le permitan tomar acción en su vida práctica. Todo esto “[...] presupone un proceso de internalización dialógica y no pasiva del conocimiento” (Schmidt, 2009, p.15), en el cual la comprensión meta-histórica es central. De esta forma, el desarrollo de dimensiones procedimentales y analíticas especializadas, tales como, la relevancia histórica, la perspectiva

histórica, la continuidad y el cambio, el agenciamiento histórico, entre otras² (Seixas y Morton, 2013), es el que finalmente permite que la aproximación escolar a contenidos formales asociados a hechos y acontecimientos históricos concretos se transforme, pasando de ser descriptiva-memorística a analítico-crítica.

Estas dimensiones estratégicas que estructuran y materializan el pensamiento histórico, impulsan en los estudiantes un sentido de criticidad apoyado, tanto, en la selección, organización y análisis de información, como, en el planteamiento y solución de problemas (Minte y Ibagón, 2017; VanSledright, 2011, 2014). En este sentido, se fortalece la idea de un conocimiento en continua construcción y definido por una permanente reflexión crítica sustentada en procedimientos y lógicas analíticas propias de la disciplina (Gómez y Miralles, 2017; Prats, 2016). De ahí que, el uso de fuentes sea fundamental en el marco de la enseñanza y aprendizaje de la historia, pues es a partir de su análisis que los estudiantes y docentes tienen contacto directo con las racionalidades que definen la producción de conocimiento histórico³. En este sentido el uso de fuentes, al ser central en los procesos mediante los cuales el historiador produce explicaciones sobre el pasado, se configura como un referente ineludible al momento de proyectar el trabajo pedagógico que da forma y sentido a las clases de historia. El aprendizaje histórico desde el

2. Estas dimensiones en el campo de la reflexión teórica y práctica acerca de la enseñanza de la historia, se han definido como *contenidos estratégicos* o de segundo orden. Su relación equilibrada con los *contenidos sustantivos* o de primer orden, los cuales están vinculados a conceptos, periodos, procesos y acontecimientos históricos concretos –por ejemplo, feudalismo, Imperio Romano, Revoluciones burguesas, etc.– es la que determinaría los tipos y alcance de los aprendizajes de los estudiantes (Gómez, Ortuño, Molina, 2014; Lee, 2004; Seixas y Morton, 2013; Peck y Seixas, 2008).

3. Uso que es viable en los niveles educativos de secundaria y primaria. En este último nivel educativo los trabajos de Cooper (2002, 2012) y VanSledright (2002) son especialmente relevantes.

análisis de fuentes se define entonces, no a partir de la acumulación de información y datos cronológicos lineales, sino, a través de la capacidad del estudiante de plantear y resolver problemas, construir hipótesis, establecer posicionamientos críticos y, construir interpretaciones de fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales, por medio de procedimientos asociados al método histórico.

Así pues, la adjudicación de sentido alrededor de lo que se aprende en torno al pasado, se potencia al permitir al estudiante identificar, comparar y analizar formas diversas de estar y entender el mundo. Proceso que es de difícil consecución bajo los parámetros de clases magistrales, en las cuales la información brindada se cimenta en abstracciones naturalizadas y desconectadas de la praxis de los estudiantes. La falta de interés que genera este corto circuito entre lo que se aprende y lo que es útil para tomar acción en la vida práctica, logra ser superado mediante la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que produce el trabajo pedagógico con fuentes históricas, haciendo que el estudio del pasado sea más atractivo para el estudiante (Cooper, 2002; Gómez y Prieto, 2016; Ibagón, Minte y Llano, 2020; Prades, 2016).

No obstante, Es importante tener en cuenta, que las fuentes por sí solas no desarrollan el pensamiento histórico de los estudiantes (Montanares y Llancavil, 2016; Valle, 2018). Si su presencia como dispositivo de enseñanza es meramente nominal o está asociada a ejercicios de reproducción de información –descripciones planas–, las potencialidades formativas que se derivan de su uso se pierden, reafirmando por el contrario esquemas de trabajo pedagógico de carácter tradicional. Por esta razón, para que las fuentes potencien el aprendizaje histórico es vital la *interpretación* a partir de la cual se procesa la información que contienen (Chapman, 2011). Este proceso es el que permite establecer una diferenciación clave entre la fuente como material susceptible de ser analizado y la información que se deriva de su interpretación: la evidencia. En consecuencia, la

obtención de evidencia es la que según algunos autores configura finalmente la habilidad que hace parte del pensamiento histórico (Ashby, 2011; Chapman, 2011).

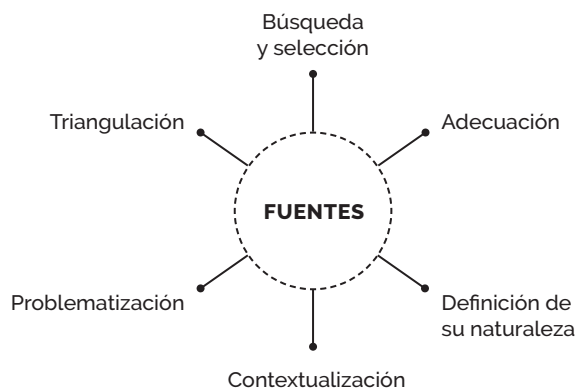
Por lo tanto, el éxito de las estrategias didácticas que emplean fuentes primarias y secundarias en contextos escolares, está en la posibilidad del estudiante de “extraer pruebas y evidencias históricas de esos restos materiales e inmateriales del pasado” (Gómez y Prieto, 2016, p. 7), a partir de las cuales puede sustentar sus posicionamientos sobre determinados fenómenos históricos y, discutir de forma fundamentada posturas diferentes a las suyas. Dicho ejercicio, facilita a los estudiantes entender que el conocimiento en tanto construcción humana, es susceptible de ser debatido y cuestionado, introduciendo así la noción de intersubjetividad como base del aprendizaje histórico. Así pues, el uso de fuentes y su transformación en evidencia histórica, al propiciar ejercicios de producción de conocimiento, permite trabajar sobre dimensiones formativas de mayor profundidad y valor que la simple memorización de datos. Un ejemplo claro de esta situación, es el desarrollo de la argumentación histórica –escrita u oral– que desemboca en la construcción de narrativas propias acerca de lo que aconteció en el pasado y su relación con el presente (Henríquez, Carmona y Quinteros, 2018; Monte-Sano, 2011; Sáiz, 2013; Van Dric y Van Boxtel, 2013)

Principios didácticos del uso de fuentes

Con el fin de que el uso escolar de fuentes históricas, sirva como sustento para el desarrollo de las dimensiones que estructuran el pensamiento histórico de los estudiantes –contenidos estratégicos–, es necesario tener presente una serie de principios básicos de trabajo disciplinar y pedagógico asociados a: la selección, adecuación, definición de la naturaleza, contextualización, problematización y triangulación del material a ser analizado (Figura 1).

FIGURA — 1

Principios para abordar las fuentes en contextos escolares



Fuente: elaboración propia.

En contextos escolares, a través de estos principios, las fuentes se transforman en mediaciones de aprendizaje efectivas que facilitan la producción de interpretaciones históricas y, por lo tanto, soportan la construcción de conocimiento. Se presentan a continuación sus características:

a) *Búsqueda y selección:* hace referencia a los procesos mediante los cuales se identifica el material más idóneo, para abordar simultáneamente el contenido formal y las habilidades meta-históricas que guían los objetivos de formación trazados previamente por el profesor. Esta tarea puede ser desarrollada a partir de: un ejercicio previo adelantado por el docente, quien es el que selecciona las fuentes a trabajar; un ejercicio llevado a cabo por el estudiante mediante la guía y el acompañamiento del profesor, o; un ejercicio autónomo del estudiante, quien a partir de las preguntas que van surgiendo al abordar un determinado tema, busca diversos tipos de fuente con el fin de encontrar y/o complementar posibles respuestas e interpretaciones en

torno a dichas problematizaciones. En escenarios formativos ideales, estos tres tipos de agenciamiento pueden desarrollarse, ya sea, de forma gradual hasta lograr su integración, o de manera simultánea.

Debido a su naturaleza, la búsqueda y selección de fuentes requiere de una cierta preparación alrededor de conocimientos disciplinares y metodológicos, a través de los cuales se asegura la relevancia, calidad y cantidad de información que se puede obtener del material susceptible de ser analizado. Al ser común que existan problemas en dicha preparación tanto en docentes en formación (Gómez et al., 2019; Ibagón, 2016; Montanares y Llancavil, 2016) y en ejercicio (Valle, 2018), como en estudiantes (Prades, 2016; Prieto, Gómez y Miralles, 2013), esta primera “etapa” se vuelve crítica y pone en riesgo el éxito formativo de las estrategias didácticas propuestas. Por lo tanto, debe procurarse que el ejercicio de búsqueda y selección con el que se da inicio a la introducción de fuentes en las clases de historia, sea adelantado con la mayor rigurosidad posible.

b) Adecuación: en un proceso educativo sustentado en el análisis de fuentes, no basta con identificar la correspondencia temática directa entre estas últimas y los contenidos históricos que se buscan comprender. Su selección y potencialidad formativa dependen de otras variables definidas por lógicas que van desde, la edad de los estudiantes, el análisis de sus ideas previas, sus niveles de lectura y escritura, hasta, los tiempos de la actividad educativa proyectada, el tipo de espacios en el que se implementará la estrategia pedagógica y, los medios físicos con los que se cuenta al interior o fuera del aula de clase –entre otras tantas–. Así pues, el criterio de adecuación tendría dos acepciones generales. La primera está relacionada con la *pertinencia* de las fuentes a emplear en el proceso particular de formación que se busca emprender. En este sentido, las fuentes que pueden ser o fueron útiles para un grupo determinado de estudiantes, tal vez para otro no tengan el mismo valor explicativo –hecho que exige un repensar del uso de la fuente o en su defecto el reem-

plazo de esta—. El segundo significado, tiene que ver con un trabajo previo gestado por el docente, desde el cual se busca asegurar la legibilidad y comprensión formal de la fuente antes de ser socializada a los estudiantes. Esta acción puede implicar, desde, la selección de un apartado específico del material sujeto a análisis –la extracción de párrafos de una crónica o un documento, por ejemplo–, hasta su tratamiento y modificación técnica –cambios o adecuaciones que no impactan el fondo de la información que contiene–.

A partir de estas características, se puede afirmar que la adecuación es un criterio que establece un puente de comunicación entre las racionalidades disciplinares y las pedagógicas, por medio de las cuales se fundamenta y justifica la selección y tipo de fuentes a ser trabajadas en las clases de historia. Por tal motivo es un principio clave en la preparación del esquema didáctico a través del cual se opera el uso de las fuentes en los contextos escolares.

c) Definición de su naturaleza: las lógicas y racionalidades que definen la estructura interna y el alcance explicativo de las fuentes, deben ser identificadas y comprendidas por los docentes y los estudiantes, como parte de su proceso de selección y análisis. De ahí que, sea central diferenciar su *naturaleza* a partir de su origen. En el campo de la disciplina histórica a partir de este criterio existen dos tipos generales de fuente: las primarias y las secundarias.

Las fuentes primarias o también llamadas directas, fueron producidas en la época que se busca analizar, por lo tanto, permiten acceder a información de primera mano que da cuenta de los valores y formas de vida particulares de ese contexto. Estas pueden ser de carácter escrito, oral, iconográfico o material; público o privado; formal e informal⁴. Por su parte las fuentes secundarias o indirectas, se definen

4. Las fuentes formales son aquellas cuyo sentido primario ha sido el de comunicar intencionalmente información en torno a conocimientos o hechos históricos.

a través de un proceso analítico que se sustenta en el estudio de una o más fuentes primarias. Por lo general, se materializan a través de artículos, libros, capítulos de libro, documentales, etc., derivados de ejercicio de indagación acerca de un periodo o acontecimiento histórico determinado.

A pesar de sus diferencias y la forma jerárquica de su designación, tanto las fuentes primarias como secundarias, ofrecen en el marco del desarrollo de procesos educativos escolares, posibilidades didácticas diversas que son complementarias para el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes. En este sentido, la posibilidad de emplearlas de forma paralela –específicamente en educación secundaria–, permite trabajar a profundidad, las nociones de objetividad, subjetividad e intersubjetividad en la explicación de lo histórico.

d) Contextualización: para entender desde una perspectiva compleja la información que contienen las fuentes, es necesario, no solo, abordar su contenido formal, sino a la vez, las condiciones que permitieron y fundamentaron su creación (Ibagón, 2019; Ibagón et al, 2020). Este ejercicio supone reconocer y comprender el *lugar de producción* (De Certeau, 1999) desde el que se gestaron las fuentes primarias y las producciones historiográficas –fuentes secundarias–, que han sido seleccionadas para ser estudiadas en clase. Así pues, se convierte en una tarea analítica fundamental, establecer: quién es el autor; qué factores sociales, culturales, políticos o económicos determinaron su producción; a quiénes iba dirigido el mensaje, información o uso que las define; en qué contexto geográfico se produjo; cuál fue el grado de circulación o consumo de su contenido, etc. A estas variables, en el caso de las producciones historiográficas, se suman: la definición

Las informales por su parte, se entienden como producciones materiales o inmateriales que a pesar de no ser concebidas en un principio como medios orientados a explicar un proceso o hecho histórico, pueden ser utilizadas posteriormente para entender prácticas y discursos gestadas en un espacio remoto o reciente.

de la corriente de pensamiento en la que se enmarcan, su impacto en la comunidad científica, los horizontes ideológicos que definen los tipos de análisis propuestos y los materiales que se emplearon para sustentarlos⁵.

e) Triangulación: con el fin de fortalecer simultáneamente las capacidades de los estudiantes en torno a interpretar la información acerca de los procesos o acontecimientos históricos y, comprender el método histórico, es importante que el trabajo escolar con fuentes se estructure a partir del análisis de materiales que aborden desde perspectivas diferentes el mismo tema o problema. El diálogo y discusión crítica que se establece entre la información obtenida a través de este ejercicio, es la que define el proceso de triangulación.

Analizar una sola fuente y a partir de allí establecer juicios históricos, va en contravía del principio de multiperspectividad en el que se apoya la mayoría de contenidos estratégicos que constituyen el pensamiento histórico. Por ello, a pesar de las presiones formales propias de la *gramática escolar* que impactan el ejercicio docente –como el tiempo escolar, la evaluación, la rigidez del currículo, etc.– (Tyack y Cuban, 2000), es fundamental asegurar el contraste y discusión de fuentes diversas. Esto requiere de la asignación de mayores tiempos para el tratamiento de un contenido o unidad temática, pero ayuda a la gestación de procesos formativos de mayor profundidad y alcance.

f) Problematicación: en medio de los ejercicios de contextualización y triangulación de las fuentes –sí estos son desarrollados adecuadamente–, se produce un efecto de problematización por medio del cual las dimensiones que definen el pensamiento histórico tienen

5. La contextualización, según las investigaciones de Augusta Valle (2018), se configura como una ausencia recurrente –salvo algunas excepciones– en el uso de fuentes propuesto por los docentes en sus clases; situación que afecta negativamente la posibilidad de desarrollar procesos meta-cognitivos en los estudiantes.

mayores probabilidades de ser desarrolladas. Dicha problematización se materializa en dos sentidos. El primero, tiene que ver con la posibilidad de debatir, reformular y repensar las preguntas iniciales con las que el docente sustenta la importancia de conocer el fenómeno histórico –contenido sustantivo– y las variables analíticas que han sido establecidas para tal efecto. Este ejercicio es el que dinamiza la acción pedagógica al interior del aula de clase y permite al estudiante comenzar a ser agente activo en la producción de conocimiento. Por su parte, el segundo tipo de problematización hace referencia a la discusión sobre las implicaciones del método histórico en la construcción de ese conocimiento. Desde esta perspectiva, los debates en torno a la objetividad y subjetividad de lo narrado, tanto a nivel de las fuentes como en la explicación producida por del docente y los estudiantes, introducen preguntas que van más allá del plano de la comprensión particular del acontecimiento o proceso histórico concreto base del ejercicio inicial. Con ello, se expande la comprensión de la Historia por parte de los estudiantes, a quienes les resultará más accesible sentar posicionamientos sobre otros procesos y realidades sociales, en escenarios que no necesariamente tienen que ser escolares –acción en la vida práctica–.

Estos seis principios, aunque poseen una lógica particular de fundamentación están interconectados entre sí. En otras palabras, las fallas que se presentan al interior de la concepción y ejecución de alguno de ellos, afectan en mayor o menor medida –según el caso– a los demás. Por ende, aunque analíticamente pueden separarse, en la práctica, hacen parte de un proceso integral sustentado en la coherencia de sus partes, el cual tiene por objetivo obtener el máximo provecho educativo del uso de las fuentes.

Los hechos históricos y sus diversas dimensiones de explicación: claves para pensar el uso de fuentes en la escuela

Con el fin de reducir las posibilidades de fracaso del proceso educativo mediante el cual la fuente se convierte en mediación pedagógica, es importante que los docentes, y luego los estudiantes, puedan identificar los diferentes tipos de explicación que pueden intervenir en la concepción y definición de un hecho o fenómeno histórico⁶. Para efectos expositivos de la importancia que tiene esta discusión, se proponen cuatro niveles de explicación a tener en cuenta: experiencia directa; explicación cercana; explicación historiográfica, y; explicación educativa (Figura 2).

El hecho o acontecimiento histórico es imposible que se estructure como tal, sin la experiencia directa de uno o más agentes –individuales o grupales– que lo hacen posible en la práctica. Las lógicas de esas experiencias, hacen que la comprensión de lo que aconteció sea más compleja, ya que, los diversos agentes que estuvieron involucrados directamente en el hecho, a pesar de converger en un mismo tiempo y espacio, pueden tener diversos posicionamientos en torno a las causas que lo generaron y su desarrollo factual. Dichas formas diferenciadas de experiencia harán que la narrativa sobre lo que ocurrió, derivada de ellas, sea múltiple. El registro de esta vivencia es el que configura el primer nivel de explicación del acontecimiento. En el caso del trabajo didáctico apoyado en fuentes, es muy importante identificar las

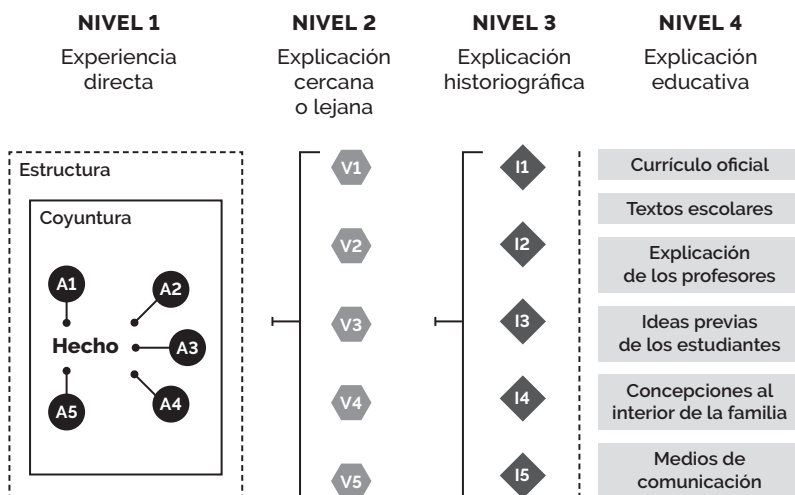
6. Los estudiantes, por lo general, van afianzando esta claridad a través de un mayor contacto con el trabajo de fuentes. Por consiguiente, además de las explicaciones teóricas de introducción realizadas por el docente sobre este tema –las cuales son muy importantes–, se requiere la proyección de procesos formativos de mediano y largo plazo dirigidos a la comprensión simultánea de los fenómenos históricos y la estructura sobre la que se sostiene la reflexión sistematizada en torno a ellos.

implicaciones analíticas que definen el funcionamiento de este primer nivel, pues a partir de su comprensión, las lógicas unidireccionales y univocas en las que suele basarse la enseñanza y aprendizaje tradicional de la historia, comienzan a perder sustento. De ahí, la importancia de trabajar con fuentes históricas producidas por agentes con perspectivas opuestas o diferenciadas. Asimismo, con el fin de que el estudiante entienda el porqué de la variación entre las versiones iniciales sobre el acontecimiento, es necesario introducir de forma complementaria la pregunta por las duraciones y su influencia en la definición de las experiencias históricas; un tema central en la diferenciación entre tiempo cronológico y tiempo histórico (Carretero et al., 2013; Santisteban, 2017). Por lo tanto, el análisis propuesto en clase, debe conducir a la identificación de las conexiones entre el hecho histórico que se está estudiando, y los procesos de mediana duración –coyuntura– y larga duración –estructura– que lo determinan (Figura 2).

El segundo nivel de explicación se define a partir de versiones de carácter indirecto producidas por individuos o grupos de personas, alrededor de un fenómeno histórico determinado. En este caso, a pesar de no haber participado directamente en el desarrollo del acontecimiento histórico, personas o instituciones motivadas por razones políticas, culturales, sociales o económicas, sientan su posicionamiento sobre lo que consideran fue lo que ocurrió. Estas producciones pueden ser gestadas contemporáneamente al suceso o distanciadas en el tiempo, y se materializan a partir de diversas formas narrativas –pinturas, procesos judiciales, canciones, informes con base testimonial, construcciones arquitectónicas, monumentos, etc.–. Para efectos del uso de fuentes en los contextos escolares, este nivel de explicación que fundamenta la concepción de ciertos materiales históricos, introduce las posibilidades, tanto, de comparar las subjetividades que en el marco de temporalidades diversas definen la comprensión de un hecho o proceso, como, de debatir las implicaciones que tiene esta situación en la construcción del conocimiento histórico.

FIGURA — 2

Niveles de explicación para entender escolarmente un acontecimiento histórico



Fuente: elaboración propia.

El tercer nivel de explicación a tener en cuenta, es determinado por las diversas lecturas historiográficas que se producen alrededor de los hechos y procesos históricos. El uso escolar de los materiales producidos a través de esta lógica académica, implica el reconocimiento de las variables teóricas, políticas y metodológicas transversales, que definen el tipo de explicaciones propuestas por sus autores (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). Aunque este ejercicio debido a su naturaleza y complejidad es de difícil desarrollo al interior de la escuela, lo importante es que el estudiante logre comprender a través de su aproximación a fuentes historiográficas, tres asuntos centrales: a) la diferencia entre fuentes primarias y secundarias; b) la existencia de múltiples explicaciones *académicas* sobre un mismo proceso his-

tórico, y; c) la posibilidad de discutir y poner en cuestión los análisis propuestos por los autores. A través de estos principios, el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico se fortalece y dinamiza.

Finalmente, el cuarto nivel de explicación hace referencia a posicionamientos en torno al pasado, que surgen, ya sea, desde diversos espacios de socialización contemporáneos a los estudiantes, o, desde las concepciones previas de estos⁷. Las narraciones que circulan en la escuela, la familia y los medios de comunicación, son expresiones constitutivas de este nivel. A través del análisis crítico de la información, desde el cual se sustentan dichas narraciones, el trabajo alrededor del concepto de multiperspectividad se amplía, permitiendo entender, cómo, a partir de diversos ámbitos de acción humana –próximos a los estudiantes– se procesa y produce conocimiento. Sin embargo y pese a su importancia, es frecuente que este tipo de narrativas no sean aprovechadas adecuadamente en la escuela al momento de planear los esquemas didácticos para enseñar historia, siendo en el mejor de los casos naturalizadas y, en el peor, ignoradas. Ejemplos concretos de la primera situación se expresan en, el tipo de uso que se le da a los textos escolares como fuente de conocimiento, y, el sentido de transmisión desde el cual se sustentan los discursos de los profesores. Por lo general, las versiones explicativas que proponen los textos escolares y los docentes sobre un fenómeno o acontecimiento histórico, son presentadas como verdades absolutas, y asumidas por parte de los estudiantes como tal –salvo algunas excepciones–; condición que posteriormente les dificulta reconocer la complejidad que define al proceso de interpretación histórica⁸. En el caso de la segunda situación, es frecuente

7. Las cuales por lo general se forman a través de la interacción con los discursos que se transmiten de forma directa o indirecta en los espacios de socialización de los que participan.

8. Una alternativa para evitar esta limitante, es entender el texto escolar y el discurso docente como fuentes de información susceptibles de ser criticadas y

que las explicaciones históricas alternativas u oficiales que circulan al interior de las familias y en los medios de comunicación, sean pasadas por alto como materiales de estudio. Con ello, se pierde la posibilidad de contrastar producciones explicativas que operan en diferentes lógicas de socialización.

En las clases de historia utilizar como fundamento de trabajo didáctico las bases de funcionamiento de los cuatro niveles de explicación expuestos, permite que el uso de fuentes históricas se robustezca desde tres perspectivas: en primer lugar, las diferencias y relaciones intrínsecas entre fuentes primarias y secundarias, se pueden entender a partir de un sentido dialógico; en segundo lugar, los contenidos estratégicos asociados al pensamiento histórico, pueden desplegarse con mayor facilidad y profundidad formativa, y; finalmente en tercer lugar, se establece una relación directa entre el aprendizaje y la *cultura histórica*⁹.

El uso de fuentes y la renovación de la práctica docente

Utilizar fuentes como fundamento del trabajo pedagógico en la escuela, implica, según lo que se ha expuesto hasta este punto, entender el conocimiento histórico en tanto construcción humana. Este principio, lleva consigo un replanteamiento de la noción de

cuestionadas a partir del ejercicio de procedimientos racionales. En este punto, es clave el contraste y discusión de las explicaciones que proponen este tipo de narrativas con la información derivada del análisis de fuentes primarias y secundarias.

9. La cultura histórica se define como la articulación de procesos históricos en sí con los sistemas de producción, transmisión y recepción del conocimiento histórico. Por lo tanto, la cultura histórica forma y a la vez es expresión de la conciencia histórica (Rüsen, 2012, 2015).

aprendizaje y, por consiguiente, de los objetivos de enseñanza de la historia en la escuela. Tal transformación incide directamente en la forma en la que se concibe la práctica docente, estableciendo retos y desafíos a nivel de su sustento teórico y procedimental.

Así pues, centrar la enseñanza en el desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes a través del análisis de fuentes, plantea un cambio metodológico en el trabajo didáctico y disciplinar de los profesores. El principio de certeza que orienta la transmisión de conocimientos acabados es reemplazado por el de *problematización*, el cual, promueve un ejercicio crítico permanente orientado a la formulación de hipótesis de trabajo y reflexión. Por lo tanto, el ejercicio docente ya no puede estar sustentado en la reproducción acrítica de información. El rol del profesor comienza a ser entonces el de un guía que lleva a los estudiantes a interpretar, analizar, resolver y proponer situaciones problema (Ibagón y Minte, 2019; VanSledright, 2011). Debido a que estas capacidades permiten entender la historia como un saber conectado con la vida de las personas que estuvieron, están y estarán en el mundo, los docentes además del interés por definir qué contenidos sustantivos deben enseñar y qué fuentes utilizarán, están abocados a tener claridad en tono al para qué enseñar esos contenidos y el porqué del uso de esas fuentes. Por lo tanto, su saber deja de estar ubicado en el plano de lo técnico y comienza a estar en el plano del ejercicio de la intelectualidad orgánica (Ibagón, 2015).

El uso de fuentes en la escuela requiere entonces de una cierta *indisciplina curricular* del maestro, quien debe pasar de estar preocupado por cumplir las listas interminables de contenidos sustantivos que contemplan lo mayoría de currículos oficiales, a estar concentrado en el diseño de actividades que permitan la alfabetización histórica de sus estudiantes. En este sentido, temas como la planeación y evaluación educativa comienzan a ser entendidas de

forma compleja, dejando de estar sustentadas en requerimientos burocráticos escolares.

Esta resignificación de la docencia y la enseñanza de la historia, se soporta además en un conocimiento experto en torno a la disciplina y su didáctica. Desde esta perspectiva queda claro que no se puede enseñar algo que se desconoce. En consecuencia, los docentes de historia y ciencias sociales deben tener claridad sobre qué implica formar el pensamiento histórico de los estudiantes y, cómo se puede desarrollar desde los contextos áulicos que dirigen. Este reconocimiento solo es posible a partir del manejo de los principios epistémicos del funcionamiento de la disciplina y el valor pedagógico que se deriva de estos (Barca, 2019). No obstante, en la práctica, este principio es el que mayores problemas trae para los maestros en ejercicio (Gómez, Ortuño y Molina, 2014), hecho que afecta el uso de fuentes en las aulas de clase, pues el desconocimiento del método para abordarlas hace que estas, por un lado, no sean empleadas, o, las características de su utilización encubran y reafirmen procesos tradicionales de enseñanza.

Al igual que la aclaración hecha en el caso de la formación histórica de los estudiantes, la exigencia alrededor de conocer el funcionamiento epistémico y metodológico de la disciplina, no implica que los profesores sean o se conviertan en historiadores profesionales. La invitación que se abre es a entender los principios elementales del método histórico, como una forma de controvertir la reproducción acrítica de información en los escenarios educativos formales. Es inviable hablar de desarrollo del pensamiento histórico en contextos formativos en los cuales el docente se limita a repetir información que le fue enseñada en algún momento o que está contenida en algún material prefabricado¹⁰. De ahí la necesidad que integre a su práctica, habilidades y

10. Este tipo de información tiene valor, pero debe ser puesta a discusión y análisis desde actividades dinámicas que integren otras perspectivas y formas de enten-

conocimientos que le permitan dinamizar su ejercicio intelectual como productor y facilitador de conocimiento.

Por ello, la formación inicial y la formación permanente son temas claves en esta discusión. Diferentes investigaciones han evidenciado que la falta de un trabajo sistemático en la formación de maestros en torno al uso didáctico de las fuentes y el conocimiento epistemológico de la disciplina histórica, se constituye en una de las bases principales para que estas mediaciones pedagógicas no se empleen o, en su defecto, su presencia sea limitada y restringida en forma y en fondo (Ibagón, 2016; Montanares y Llancavil, 2016; Valle, 2018). Así pues, la propuesta de transformación que representa formar conciencia temporal a partir del desarrollo del pensamiento histórico, plantea la necesidad de intervenir directamente en el sistema de formación docente –inicial y permanente–, con el fin de romper el bucle ¹¹ en el que se apoya la reproducción constante de sentidos limitados y limitantes alrededor de la enseñanza y el aprendizaje de la historia.

Conclusión

El uso de fuentes históricas como fundamento de trabajo didáctico al interior de las clases de historia, permite en la escuela desarrollar prácticas de enseñanza y ejercicios de aprendizaje, que van más allá de los esquemas de memorización y acumula-

der, no sólo el fenómeno histórico, sino a la vez la producción de conocimiento.

11. Proceso mediante el cual el sentido de reproducción y memorización de información pasa de generación en generación, ya que, dichas ideas están implícitas en la formación de los formadores de futuros docentes, los cuales a su vez educarán a los estudiantes con las lógicas desde las cuales se fundamentó su preparación. Se produce así una secuencia que se repite en el tiempo.

ción acrítica de información. Sus ventajas educacionales se ven materializadas en un trabajo formativo que tiene como objetivo central el desarrollo del pensamiento histórico de los niños y jóvenes. Este interés, es el que finalmente introduce elementos epistémicos y metodológicos desde los cuales se produce una resignificación en torno al para qué enseñar y aprender historia hoy; proceso que es de suma importancia en el campo curricular y en la vida práctica de las personas.

La implementación de estrategias didácticas apoyadas en el uso de fuentes, inevitablemente pone en cuestión las lógicas lineales y acumulativas desde las cuales se estructuran la mayoría de currículos oficiales. En este sentido, la superficialidad que define el “conocimiento” de innumerables contenidos sustantivos organizados desde una perspectiva cronológica básica, es reemplazada por procesos educativos que privilegian el principio de *profundidad* en la formación histórica de los estudiantes. En medio de este cambio de perspectiva, a partir del fortalecimiento en la práctica de la noción de *agencia*, el lugar de profesores y estudiantes en la relación pedagógica se transforma—ya no pueden ser entendidos como actores pasivos—. De esta forma, la relación entre enseñanza y aprendizaje deja de estar sustentada en la transmisión plana de información, y pasa a estar definida por un proceso dialógico basado en la construcción de conocimiento. Por lo tanto, indagar, cuestionar, preguntar, analizar, explicar e interpretar se configuran en acciones inherentes al aprendizaje histórico.

En contextos socioculturales en los que la interpretación de la información —generada a una velocidad sin precedentes— es cada vez más crucial para situarse y entender el mundo, el aprendizaje histórico derivado del análisis de fuentes, permite a las nuevas generaciones establecer posicionamientos críticos no sólo en torno a lo que aconteció, sino también, frente a lo que está aconteciendo. Una formación histórica de este tipo, permite entonces, tener mayores

probabilidades de que las personas coloquen simultáneamente en cuestión, tanto, la información que diariamente circula a través de diversos medios –en el seno de la familia, el barrio, la escuela, la web, la televisión, etc.–, como, las intencionalidades que definen su producción. Así pues, el sentido de enseñar y aprender historia en la escuela, desde la perspectiva del desarrollo del pensamiento histórico de los estudiantes y la mediación pedagógica del uso de fuentes en el que se basa, se condensa en la posibilidad de que estos adquieran habilidades y destrezas para leer el mundo de forma compleja y tomar acción en él.

Referencias

- ASHBY, R. (2011). Understanding historical evidence. Teaching and learning challenges. En I. Davies (Ed.). *Debates in History Teaching* (pp. 137–147). London–New York: Routledge.
- BARCA, I. (2011). La evaluación de los aprendizajes en historia. En P. Miralles, S. Molina & A. Santisteban (Eds.), *La evaluación y el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales* (pp. 107–120). Murcia: AUPDCS.
- BARCA, I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309–332.
- BARTON, K. & LEVSTIK, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. New Jersey: Lawrence Erlbau
- CARRETERO, M., CASTORINA, J., SARTI, M., VAN ALPHEN, F. & BARREIRO, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico. *Propuesta educativa*, 1(39), 13–23
- CHAPMAN, A. (2011a). Historical interpretations. En I. Davies (Ed.). *Debates in History Teaching* (pp. 96–108). London–New York: Routledge.

- COOPER, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- COOPER, H. (2014). *History 5-11. A guide for teachers*. London: Routledge.
- DE CERTEAU, M. (1999). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana.
- GÓMEZ, C. & MIRALLES, P. (2016). Historical Skills in Compulsory Education: Assessment, Inquiry Based Strategies and Students' Argumentation. *New approaches in educational research*, 5(2), pp. 130-136.
- GÓMEZ, C. & MIRALLES, P. (2017). Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Madrid: Silex
- GÓMEZ, C., ORTUÑO, J. & MOLINA, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- GÓMEZ, C. & PRIETO, J. (2016). Fuentes primarias, objetos y artefactos en la interpretación de la historia. Diseño y evaluación de un taller de numismática en Educación Secundaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 31, 5-22.
- GÓMEZ, C., LÓPEZ-FACAL, R. & CASTRO, B. (2019). Educación histórica y competencias educativas. *Educar em Revista*, 35(74), 145-171.
- HENRÍQUEZ, R., CARMONA, A. & QUINTEROS, A. (2018). Escribir historia desde las evidencias. Géneros históricos y sentido histórico en estudiantes de 8vo de Educación básica. *Revista signos*, 51(96), 61-81.
- IBAGÓN, N. (2015). Intelectualidad orgánica y ejercicio docente: posibilidades de acción en la reducción de las desigualdades escolares. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 7(2), 67-79.
- IBAGÓN, N. (2016). Enseñar y aprender historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 121-133.

- IBAGÓN, N. (2019). *Una historia difícil de narrar. El periodo de la Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- IBAGÓN, N. & MINTE, A. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31, 100–124.
- IBAGÓN, N. & MIRALLES, P. (2019). Historia a enseñar, historia enseñada e historia aprendida. Posibilidades investigativas en el campo de la educación Histórica en Iberoamérica. *Historia y Espacio*, 15(53), 9–18.
- IBAGÓN, N., MINTE, A. & LLANO, F. (2020). Música y aprendizaje histórico. Relaciones pedagógicas entre Euterpe y Clío. (*Pensamiento*), (*Palabra*) y (*Obra*), 15(23), 90–103.
- LEE, P. (2004). Historical literacy: theory and research. *International Journal of Historical Learning, Teaching and research*, 5(1), 1–12.
- LEE, P. (2006). Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, 22, 131–150.
- LEE, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107– 146.
- LEE, P. & ASHBY, R. (2000). Progression in Historical Understanding among Students Ages 7 to 14. En P. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.). *Knowing, Teaching and Learning History: National and International Perspectives*, (pp.199– 222). New York: University Press.
- LÉVESQUE, S. (2008). *Thinking historically. Educating students for the twenty-first century*. Toronto: University of Toronto Press.
- LEVSTIK, L. & BARTON, K. (2008). *Doing History, Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- LÓPEZ-FACAL, R., MIRALLES, P. , PRATS, J. & GÓMEZ, C. (2017). *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. Barcelona: Graó.

- MARSHALL, M., & WASSERMANN, J. (2009). Conceptualising Historical Literacy—a review of the literature. *Yesterday & Today*, 4, 41–66.
- MIRALLES, P., MOLINA, S. & ORTUÑO, M. (2011). *La importancia de la historiografía en la enseñanza de la historia*. Granada: GEU.
- MINTE, A. & IBAGÓN, N. (2017). Pensamiento crítico ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? *Revista Entramado*, 13(2), 186–198.
- MONTANARES, E. & LLANCAVIL-LLANCAVIL, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Revista Magis*, 8(17), 85–98.
- MONTE-SANO, C. (2011). Beyond reading comprehension and summary: Learning to read and write by focusing on evidence, perspective, and interpretation. *Curriculum Inquiry*, 41(2), 212–249.
- PECK, C. & SEIXAS, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31 (4), 1015–1038.
- PLUCKROSE, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- PRADES, S. (2016). Las fuentes orales en la Educación secundaria: motivación y aprendizaje de la Historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 30, 85–101.
- PRATS, J. (2016). Combates por la historia en la educación. *Revista enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145–153.
- PRIETO, J., GÓMEZ, C. & MIRALLES, P. (2013). El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato. *Clío*, 39, 1–14.
- RÜSEN, J. (2012). Forming Historical Consciousness—Towards a Humanistic History Didactics. *Antíteses*, 5(10), 519–536.
- RÜSEN, J. (2015). *Humanismo e Didática da História*. Curitiba: W.A. Editores.

- SÁIZ, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizaje de los estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- SANTISTEBAN, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.
- SCHMIDT, M. (2009). Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*, 15, 9-22.
- SCHMIDT, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clío & Asociados*, 24, 26-37.
- SCHMIDT, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42.
- SEIXAS, P. & MORTON, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenious.
- SHEMILT, D. (2011). The Gods of the copybook headings: Why don't we learn from the past. En L. Perikleous & D. Shemilt (Ed.). *The future of the past: Why History Education Matters* (pp. 69-127). Cyprus: AHDR/UNDP_ACT
- TYACK, D. & CUBAN, L. (2000). *En busca de la utopía educativa. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: FCE.
- VALLE, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(104), 245-263.
- VAN, ALPHEN, F. & CARRETERO, M. (2015). The Construction of the Relation Between National Past and present in the Appropriation of Historical Master Narratives. *Integr Psych Behav*, 49, 512-530.
- VAN DRIE, J. & VAN BOXTEL, C. (2013). Historical reasoning in the classroom: What does it look like and how can we enhance it? *Teaching History*, 150, 44-52.

- WINEBURG, S. (2001). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. En Wineburg, S (Ed.). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*, (pp. 3-27). Philadelphia: Temple University Press.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2002). *In search of America's past. Learning to read history in elementary school*. New York: Teacher College Press.
- VANSLEDRIGHT, B. (2011). *The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy*. New York: Routledge.
- VANSLEDRIGHT, B. A. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding. Innovation Design for New Standards*. New York: Routledge.

“Nueva historia” y educación histórica en la formación de profesores de historia en Chile

ANDREA MINTE MÜNZENMAYER

Universidad de los Lagos (Chile)

En este capítulo se aborda la “Nueva” Historia Social en Chile, a partir de una revisión de las corrientes historiográficas Positivista, de los Annales e Historia a Debate. Los historiadores chilenos exiliados en Inglaterra en la década de 1980 influyeron decisivamente en la historiografía chilena a su regreso al país. Sus aportes han cambiado la tradicional forma de investigar la Historia. Ante dos coyunturas históricas –una carta de Augusto Pinochet y la publicación de diversos fascículos sobre el período 1964 a 1973, por Gonzalo Vial (historiador de derecha)– surgió un documento conocido como Manifiesto de Historiadores (1999) a modo de réplica a los dos anteriores. En el Manifiesto se explicitan –por primera vez– las ideas de once historiadores chilenos formados en el exilio y su preocupación por estudiar temas olvidados e ignorados por la historia positivista del siglo XIX y gran parte del XX. A la luz de la renovación historiográfica chilena, se considera imperiosa la incorporación de nuevos temas en el currículum escolar y en la formación de los futuros profesores de Historia. Para estos efectos se analizaron los cambios curriculares del sistema educativo desde la década de 1990 y la formación actual de profesores de Historia en una universidad estatal regional chilena.

Se puede concluir que pervive una fuerte influencia de la corriente positivista, lo cual se constata tanto en las reformas curriculares implementadas en el sistema escolar como en los procesos de formación docente de la disciplina histórica en la Educación Superior.

Corrientes historiográficas

La historiografía es fundamental para comprender la historia y, el conocimiento de las corrientes historiográficas, constituye un importante punto de partida para su comprensión y para el desarrollo de la educación histórica. Una conceptualización clara permite educar el pensamiento histórico. Conceptos tales como sujeto histórico, actor histórico, historia positivista, marxista, estructuralista, de los Annales, Historia a Debate, sujeto colectivo, historiografía, entre otros, son fundamentales para lograrlo. En este capítulo se abordan las corrientes historiográficas actuales, su influencia en la investigación histórica en Chile, su impacto en el currículum oficial y en la formación de profesores de Historia en una universidad estatal regional y pública del país.

Se distinguen diversas tendencias o corrientes historiográficas, entre las cuales se encuentran: Historia Positivista, Historia Marxista, Historia de los Annales e Historia a Debate. Esta última, arraigada principalmente en España, ha acuñado el concepto de historia inmediata,

"que consiste en reflexionar sobre la historia de la historiografía que se está desarrollando a la par del propio historiador, que es determinada por la historia de la que ambos, la historiografía y el historiador, son testigos, y que se caracteriza por una mayor implicación del historiador en los hechos historiográficos...El historiador es sujeto de la historia a la vez que intérprete e investigador". (Manifiesto historiográfico Historia a Debate, 2004, p. 3).

Es decir, el historiador no solo interpreta e investiga, también tiene conciencia de que es sujeto de la historia. Sanmartín (2007) analiza las características de la historiografía española reciente, especialmente, la tendencia historiográfica de la Historia a Debate. Sostiene que ya no es posible una investigación historiográfica en el marco del Estado-nación, sino una más amplia que evite la fragmentación excesiva. Esto es compartido por más de 600 historiadores europeos, a quienes se encuestó para conocer sus ideas y apreciaciones en torno a la historiografía contemporánea.

Con posterioridad a la Guerra Civil (1936-1939) se difundió la revolución historiográfica francesa (de los Annales) en España. Aunque irrumpió tardíamente en el país, en la década de 1980, se distinguen algunas características. Una muy importante se relaciona con la hegemonía de la historia social con eclosión de estudios locales. Sin embargo, se visualiza ausencia de escuelas metodológicas y debates teóricos, además de una fragmentación temática y microespecialización. Persiste la tradición de la historia positivista aunque también se presentan relaciones entre historia y narración, producto del postmodernismo; se fomenta la historia inmediata, también llamada reciente, del tiempo presente o historia vivida. Se destaca la importancia del hispanismo y de los hispanistas; la capacidad de los historiadores para analizar el estado de la cuestión; el aislamiento de las historiografías nacionales; el predominio del contemporáneo; la escasa interdisciplinariedad; la endogamia; el atraso en la recepción de las nuevas tendencias historiográficas y el escaso arraigo de estas; el crecimiento de la producción historiográfica; la ausencia de grandes escuelas; la escasez de historia comparada y falta de trabajo colectivo (Sanmartín, 2007, pp. 309-312).

En España se reconocen tres tendencias centrales en la investigación histórica, entre las cuales se distinguen: a) *historias nacionales*, nacidas como reacción a las historias de las comunidades autónomas; b) *recuperación de la memoria histórica*, que trata de reconstruir la

historia de los derrotados en la Guerra Civil Española; c) *Historia a Debate*, que desde una posición pluridisciplinar y multinacional reúne a una comunidad-red de historiadores abocados a combinar la reflexión con la investigación empírica; a no fragmentar; al debate permanente y, a la historiografía inmediata.

Desde la década de 1990 hasta la actualidad existe en España una tendencia a historizar en la corriente *Historia a Debate*, que reúne a una comunidad internacional de historiadores de universidades de diversos países del mundo. Esta se caracteriza porque los historiadores se han convertido en ciudadanos-historiadores o historiadores participativos, condición fundamental de los autores postmodernos.

Sin embargo, las dos corrientes historiográficas contemporáneas más preponderantes siguen siendo la corriente Positivista y la de los *Annales*. Esta última, con preeminencia en Francia durante la década de 1960. A comienzos del siglo XX el historiador norteamericano James Harvey Robinson (1863-1936) señalaba la necesidad de una “nueva” Historia que superara la Historia política e individualista que predominaba en el siglo XIX. Historiadores europeos tales como el belga H. Pirenne (1862-1935); el alemán Karl Lamprecht (1861-1932); el francés Henry Berr (1863-1954) y el norteamericano Frederick Jackson Turner (1861-1932) desarrollaban trabajos con focos de investigación diferentes.

En 1929, con la fundación de la revista científica *Annales d'histoire économique et sociale* por Marc Bloch (1866-1944) y Lucien Febvre (1878-1956) en Francia, se inició un nuevo proyecto para comprender la Historia, el cual centraba su atención en un nuevo sujeto-objeto de investigación histórica. De hecho, esta nueva visión contribuyó a la transformación de la tradicional forma de hacer Historia. Se trató de una verdadera revolución historiográfica francesa (Burke, 1999). Si bien esta corriente surge nítidamente a partir de la Escuela de los *Annales*, esta no es una “escuela” propiamente tal.

Para Aguirre (2005) es un nombre equívoco, ya que no se trata de una unidad o de un solo proyecto intelectual, sino de una tendencia que aglutina cuatro generaciones de historiadores, las cuales han pasado por fases diversas. Esto denota una historia múltiple, con proyectos intelectuales diferentes aunque con focos comunes. En palabras de Aguirre (2005), se pretende:

[...] reconstruir, en toda su diversidad y complejidad, el mapa global de los autores, de las líneas de fuerza, de las perspectivas metodológicas, los campos problemáticos de investigación, los modelos teóricos y las obras fundamentales que es posible reconocer dentro de esta curva evolutiva general, de este fenómeno intelectual que han sido los Annales (p. 7).

El mismo Febvre señalaba en 1953 que ni él ni Bloch pretendían crear una escuela con discípulos que siguen a un maestro. Braudel (1902-1985) ratificaba en 1985 que la “Escuela” de los Annales no es una escuela en sentido estricto. A los fundadores Bloch y Febvre le siguieron Braudel, Le Roy Ladurie, Chaunu, Duby, Ferro, quienes han seguido su propia trayectoria.

Por tanto, se trata de una corriente o una tendencia historiográfica, la cual se ha difundido en gran parte del mundo. No obstante, debido a su diversidad y pluralidad es más amplia que una escuela. Esta tendencia historiográfica aglutina a una gran cantidad de historiadores, por una serie de elementos comunes, entre los cuales se destacan: a) posee una clara matriz cultural francesa y una matriz cultural mediterránea; b) sostiene un diálogo permanente con las Ciencias Sociales, una visión interdisciplinaria y pluridisciplinar, una historia siempre abierta, profundamente innovadora de la historiografía; c) constituye una propuesta crítica y alternativa al marxismo, que ha dado paso a una historia social, la cual cambió de forma radical y absoluta la historiografía decimonónica. Su eje

es el carácter social científico e interpretativo, y d) tiene apertura constante a nuevos temas, sujetos y campos del saber histórico (Aguirre, 2005, pp. 17-25).

En palabras de Aguirre (2005) existe “todo un vasto universo de nuevos campos problemáticos, y de inéditas líneas de investigación que también van a caracterizar a los múltiples Annales, a lo largo de toda su curva vital y hasta la actualidad” (p. 29). El aporte de la tendencia de los Annales es la historia social, que estudia los grandes procesos, las realidades, los grupos, las estructuras, los fenómenos colectivos, es decir, los cambios del entramado social. Por ello, es considerada una revolución en la teoría de la historia. Esta ya no se basará sólo en la narración y en la descripción de los hechos y procesos tal como lo hace la historia tradicional, sino su foco es la interpretación para lograr la comprensión mediante un trabajo científico con profunda orientación social.

La corriente historiográfica de los Annales se contrapone con la Historia Positivista del siglo XIX. La historia Positivista se conformó como ciencia autónoma a partir de las prácticas de seminarios de investigación –introducidos en universidades alemanas– como una manera de complementar la docencia de la Historia. Destacan Barthold Georg Neibuhr (1776-1831) y Leopold von Ranke (1795-1886), ambos de la Universidad de Berlín. Ranke es considerado el fundador de la Historia como ciencia al otorgar a las fuentes escritas un papel preponderante en la investigación histórica. Otorgó a la Historia un carácter narrativista y el principal interés radicaba en temas políticos, entre los cuales destacan las guerras, los héroes, las batallas, las revoluciones, las relaciones internacionales, todos temas emanados de la formación y organización de los Estados nacionales.

Durante el siglo XIX, el discurso histórico tuvo como preocupación principal al sujeto político, a la élite, en un discurso descriptivo, narrativo, carente de interpretación, basado exclusivamente en

fuentes escritas. Ranke aplicó el método crítico a los documentos, equivalente al método científico de las Ciencias Naturales, elevando la Historia a la categoría de ciencia.

Sin embargo, a fines del siglo XIX, algunos historiadores como Frederick Jackson Turner y Henry Berr aludían a la necesidad de incorporar nuevos temas, tanto económicos como culturales a la investigación histórica. Y, Karl Lamprecht proponía una visión interdisciplinar de la historia, lo cual no fue considerado en esa época. Asimismo, Karl Marx (1818-1883) y Federico Engels (1820-1895) tuvieron una gran influencia en la historiografía, transformando la Historia dominante en el siglo XIX al colocar los medios de producción y las relaciones sociales como objeto de estudio de la Historia. Este cambio produjo nuevas formas de comprender el devenir histórico al centrarse en la lucha de clases como relaciones sociales dominantes y en sujetos colectivos que trascendían a las élites. Estudiaron las estructuras económicas y dejaron de lado la narrativa y la descripción, reemplazándolas por el análisis socioeconómico y las grandes interpretaciones de la sociedad.

De esta manera, comenzó a escribirse *“una historia que se ocupa de algo más que de la descripción de sucesos, incorporando conscientemente la interpretación y la explicación históricas”* (Bosch, 2004, p. 2). Sin embargo, prevalecieron las tendencias positivista y de los Annales en la segunda mitad del siglo XX. Entre las principales diferencias que se distinguen entre la historiografía objetivista de Ranke o Positivista y la de los Annales, que se originó a fines de la década de 1920 –y que ha pasado por diversas fases a lo largo de su existencia– se encuentran las siguientes:

En cuanto al objeto de estudio, la corriente Positivista estudia solo el pasado escrito que está contenido en los textos o documentos, en tanto, en la corriente de los Annales, se estudia no solo el pasado, sino el presente y lo acontecido desde antes de la invención de la

escritura hasta la actualidad. En la primera se define a la Historia como ciencia del pasado. En la segunda, se la define como una ciencia del ser humano en el tiempo. Por esa misma diferencia es que las fuentes históricas utilizadas en una y otra tendencia, varían. Si en la corriente Positivista solo se utilizan fuentes escritas, en la corriente de los Annales, se suman a estas, otras fuentes, consistentes en entrevistas, iconografía, objetos, monumentos, es decir, vestigios del pasado y fuentes orales del presente.

El objetivo de la Historia pasa de ser una Historia que pone énfasis en los “grandes” hechos históricos (basada en personajes, en la historia militar y política, en la diplomacia y en las biografías) a una historia centrada en los “grandes” procesos, entre los cuales se distinguen –fundamentalmente– procesos sociales y económicos. Se desarrolla la historia social y cultural, la historia económica y la del poder. Así como los objetivos son diametralmente opuestos, el campo de realidades que abarca, también lo es. En el primer caso, se estudian los hechos inmediatos, los grandes acontecimientos, los considerados “espectaculares” y superficiales. La corriente de los Annales privilegia el estudio de las estructuras profundas, subyacentes y colectivas, cuyas duraciones son prolongadas.

Debido a estas mismas características, la noción de tiempo utilizada en la corriente Positivista es corta, versa sobre eventos específicos, idea decimonónica que emana del progreso simple, ascendente, acumulativo, progresivo. Por otra parte, en la corriente de los Annales se advierte una nueva dimensión del tiempo histórico. Este se descompone en múltiples tiempos, los cuales pueden ser de larga duración, en el cual se analizan períodos amplios, aunque no se olvidan las coyunturas. Supera la idea lineal y simplista del tiempo histórico a la vez que lo critica, adoptando una nueva concepción del tiempo.

En cuanto al dominio que abarca, la historia Positivista ha establecido temas de estudio que se encuentran delimitados por el objeto

mismo y por el objetivo de investigación propuesto. Se trata de aislar un problema, el cual se estudia dentro de límites temporales y espaciales rígidos. En cambio, en la corriente de los Annales, todo hecho histórico se considera historizable, es decir, toda actuación humana se puede investigar desde diversas perspectivas, especialmente, desde una mirada globalizadora y comparativa. De esta forma, trasciende las barreras cronológicas, temporales y espaciales, ya que estudia un problema en su totalidad.

Las técnicas de apoyo a la labor del historiador son también diferentes en una y otra tradición historiográfica. En la historia Positivista se recurre a la crítica interna y externa del documento y se basa, ocasionalmente, en la Paleografía, Diplomática y Numismática. En la tendencia de los Annales se utiliza una variada gama de técnicas tales como el Carbono 14, la Dendrocronología, la fotografía aérea, la iconografía, los programas computacionales, entre otras.

Ambos enfoques se cimientan en las Ciencias Sociales. Sin embargo, en el enfoque Positivista casi no existen vínculos con estas ciencias, a diferencia de la corriente de los Annales, la cual promueve el diálogo con esas disciplinas, manteniendo un intercambio constante con ellas.

En el enfoque Positivista, el estatuto de la Historia se encuentra entre la ciencia y el arte, tratando de emular la ciencia natural. En los Annales se asume la historia como científica, sin embargo, busca su especificidad y diferencia respecto de las Ciencias Naturales. La relación con el objeto de estudio es otra discrepancia sustantiva entre ambas corrientes. La historia Positivista pretende la neutralidad y objetividad. En tanto la historiografía de los Annales asume la falta de objetividad, explicita los sesgos y la subjetividad, incorporándolos. No por eso deja de ser rigurosa.

El resultado del trabajo historiográfico es también divergente. En la corriente Positivista se logra una historia caracterizada, prin-

principalmente, por ser descriptiva y narrativa. Por otro lado, en el enfoque de los Annales, se abarca un espacio y dimensiones más amplias, de carácter interpretativo, se elaboran supuestos y comprensiones globales. En síntesis, la historia Positivista tiene una posición frente a los hechos históricos como testigo y actor, sobre un tiempo y una acción. En cambio, la historia de los Annales se caracteriza por ser crítica, deconstruccionista, cuestiona las visiones dominantes y las encara.

Después de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) con la influencia del marxismo, se estudió, preferentemente, el sujeto colectivo (pueblo, lucha de clases, clases sociales, grupos sociales, grupos políticos, actividades económicas, estructuras económicas), lo cual dio un giro a la historiografía dominante del siglo XIX y parte del XX. Las condiciones históricas de esa época permitieron estudiar otros temas relacionados con la economía, la estructura social, la geografía histórica, la mentalidad social. Y, demás se enriqueció con las Ciencias Sociales, las nuevas ciencias auxiliares de la Historia.

Con el surgimiento de la corriente de los Annales y del marxismo se perfilaron dos nuevas tendencias historiográficas en el siglo XX. Con ellas, el nuevo discurso histórico se centró en el análisis y en la interpretación. Ambas otorgaban importancia al proceso más que al hecho o acontecimiento histórico puntual y al individuo. Se aspiraba a una historia total, a trasladar la visión de un sujeto individual a uno colectivo, a privilegiar el estudio de problemas históricos con apoyo de las estadísticas demográficas, las mentalidades, las relaciones entre sujetos y medio, a superar las narraciones descriptivas de la Historia. De acuerdo con Varela y Piedra (2012),

en el marxismo historiográfico tradicional, con mucha más intensidad que en la corriente de los Annales, desaparece el individuo, sometido casi totalmente por parte de su clase social, de la ideología o por las fuerzas económicas y la lógica de capital (p. 157).

Por ello, P. Burke (2007) señala que esta tendencia es ahistórica, debido a que estudia estructuras inmóviles aunque se visualicen cambios en la Historia. Durante la segunda mitad del siglo XX surgió un cuestionamiento a las investigaciones históricas que anulaban al sujeto individual y solo resaltaban los sujetos colectivos. De acuerdo con Iggers (2012),

los Annales estaban comprometidos, por una parte, con lo que entendían como enfoque científico del pasado histórico y, por otra, que trabajaban con conceptos e la historia y la sociedad que eran mucho más amplios y abiertos que aquellos de la historiografía científico-social en Occidente, o del marxismo oficial del Este (p. 106).

Luego los pensadores postmodernos propusieron la reconstitución lingüística del sujeto. El lenguaje moldea al ser humano. Tal como sostiene Muñoz (2003), “el hecho de que ‘mi mundo sea mi mundo’, es cosa que viene a mostrarse en que los límites del lenguaje [...] significan los límites de mi mundo” (p. 825).

De hecho, para Roland Barthes (1915–1980), semiólogo francés, el lenguaje se convierte en fuente de verdad, estableciendo que no existiría diferencia entre una obra histórica y una literaria. En ambas está presente la imaginación. Señala, además, que fuera de esos textos existe otra realidad y que el discurso histórico es un producto imaginario e ideológico. Niega la objetividad histórica y el discurso histórico sería solo “una forma particular del imaginario” y “un truco retórico” (Barthes, 1987, p. 168–169).

En ese mismo sentido, Jacques Derridá (1930–2004) y Michel Foucault (1926–1984) establecen relaciones entre literatura e historia en el pensamiento postmoderno, tal como Hayden White (1928–2018), quien sostiene la existencia de la imaginación como elemento común entre historia y literatura. De esta forma, él convierte ambos relatos en textos de ficción. Su visión conlleva la idea de que el sujeto solo

posee existencia lingüística. Es decir, “el sujeto no existe, existe en la medida en que se escriba (o ficcione) sobre él” (White, 1998, p. 51).

A partir de la tercera generación de los Annales, en 1989, Jacques Le Goff (1924-2014) promueve la recuperación del sujeto histórico, la necesidad de revitalizar la historia-problema, retomar la historia económica y social, aspirar a una historia total. Las tendencias narrativistas cobraron fuerza. Más aún a partir del Manifiesto Historiográfico de Historia a Debate, en el cual se plasman diversas propuestas metodológicas, entre las cuales se pretende rescatar al sujeto y hacer de la Historia “una ciencia con sujeto: ni la historia objetivista de Ranke, ni la historia subjetivista de la postmodernidad: una ciencia con sujeto humano que descubre el pasado conforme lo construye” (Manifiesto historiográfico de Historia a Debate, 2001, p. 24).

La recuperación del pasado por medio del estudio de los sujetos individuales y singulares hombres y mujeres, que poseen conciencia, experiencias de vida y memoria, fue objeto de estudio de la corriente marxista británica que estudió la historia social, la historia de “los de abajo”, como sujetos que también tenían historia, también construían historia, eran agentes históricos al igual que lo era la élite y los políticos en el Positivismo, dando paso a una “nueva historia social”. Se acepta la presencia de la subjetividad del individuo. “Emerge, así, un ser individual, desde abajo, que no es responsable de una gran narración ni menos de un megarrelato. Solo es responsable [...] de su pequeño relato, que lo reconstituye como un ser histórico” (Varela y Piedra, 2012, p. 167).

De igual forma, Aurell (2005) señala que el objetivo principal de la historia es “construir un relato coherente basado en el rigor documental (documentos orales o escritos)” (p. 139). En síntesis, “la historia de un sujeto singular es la historia de un actor histórico; no de un sujeto pasivo arrastrado por las fuerzas de la historia” (Varela y Piedra, 2012, p.169).

La “Nueva” Historia en Chile

La historiografía chilena contemporánea ha sido influida por todas las corrientes señaladas, aunque con clara predominancia del enfoque Positivista. La Historia se escribe y enseña –principalmente– en la tradición decimonónica. Si bien la corriente de los Annales ha permeado la historiografía chilena, especialmente, después de la dictadura de 1973 a 1989, también está presente la corriente historiográfica marxista británica. Con motivo del retorno de la democracia y de los historiadores chilenos exiliados en Inglaterra y otros países, se produjo un profundo cambio en la historiografía de fines del siglo XX y comienzos del XXI.

El movimiento, denominado Nueva Historia Social, pretendía:

[...] echar las bases de una 'Nueva Historia', que superara las limitaciones de la historiografía conservadora, marxista y academicista, tanto en lo que se refiere a su relación con los enfoques y métodos de las ciencias sociales, al modo de construir los conceptos y al enfoque teórico, a su inserción activa en los debates contemporáneos, como también a su capacidad de integrar las preguntas de la base social (Salazar, 2003, pp. 111-112).

Los historiadores chilenos Gabriel Salazar, Leonardo León, Luis Ortega, fundadores de la “Nueva Historia Social” chilena intentaron desde 1981, durante su exilio en Inglaterra, realizar un giro en la forma de escribir la Historia nacional. A este grupo inicial de historiadores se sumarían otros, de tal forma que esta corriente logró abordar hechos y procesos ligados a las clases populares y media de la sociedad chilena, centrándose, específicamente, en los movimientos sociales.

Por su significativa y prolífica producción historiográfica, Gabriel Salazar (31 de enero de 1936-) se convirtió en uno de los principales exponentes de esta corriente. Sus investigaciones han versado sobre diferentes temas sociales, entre los cuales se encuentran los sectores populares (obreros, proletarios, peones), ferias libres, centros de tortura, mercaderes, empresarios, políticos. Un libro relevante es el de la historia de los niños huérfanos del siglo XIX de autoría de Gabriel Salazar (2007). En el prólogo de Aguilera, se señala:

los niños (son) la fibra sensible donde se va depositando la subjetividad del presente, donde se va acumulando el amor, el desprecio, el abandono, la pobreza, la indiferencia, la soledad, el maltrato directo o indirecto del mundo de los adultos, de los que hacen la historia (Salazar, 2007, p. 9).

En el mismo prólogo se destaca la obra de Gabriel Salazar y la de los historiadores que escriben esta “Nueva” historia. Ellos otorgan identidad y dignidad a quienes no tienen voz ni rostro. Son los innombrados, los ignorados, los que por fin tienen presencia en la historia. Es decir, se convierten en sujetos con historia. Salazar (2007) señala que “se intenta hacer historia en esta profundidad y en ese origen esencial de la humanidad” (p. 10). El autor pretende que su libro sobre niños huérfanos se convierta en

un virtual pórtico por donde podemos acceder a recorrer esta historia (no “la otra”), guiados por el relato de uno de los huachos, hijo, nieto, tataranieto de una de las tantas Rosaria Araya, quien muere en el parto, desesperada por su pobreza y culpabilizada por haber parido cuatro hijos (Salazar, 2007, p. 8).

De esta forma, Salazar y los historiadores de la Nueva Historia Social chilena abordan temas antes ignorados. Asimismo, otros muy estudiados, tal como la figura de Diego Portales, destacado comerciante

de la primera mitad del siglo XIX en Chile, ministro de varias cartteras, ideólogo de la República Conservadora u Oligárquica, quien fuera también figura inspiradora de Pinochet por el “orden portaliano”. Portales ha sido profusamente estudiado en la tradición positivista, sin embargo, en esta nueva perspectiva historiográfica, su figura se analiza desde la mirada de un antidemócrata (Salazar, 2012).

Los historiadores de la “Nueva Historia” en Chile no solo han incorporado a quienes nunca antes fueron considerados, sino interpretan hechos, procesos y figuras estudiadas ampliamente. El nuevo enfoque e interpretaciones que hacen de los mismos, permiten abrir un nuevo mundo a los estudiosos y a los ciudadanos. La contribución más importante de esa tendencia es la obra de Salazar y Pinto (1999) titulada *Historia Contemporánea de Chile*, en la cual los autores profundizan los supuestos teóricos desde donde escriben y, en sus palabras, pretenden:

asumir los problemas históricos de Chile desde la urgencia reflexiva del ciudadano corriente. Es este por ello –el sujeto, actor y destinatario principal del estudio–. En cierto modo, es una historia mirada desde abajo; pero no desde la marginalidad, porque el ciudadano, en una sociedad, no es ni puede ser periférico a nada que ocurre en ella (Salazar y Pinto, 1999, p. 8).

Sin embargo, la Nueva Historia, que dejó de lado los temas políticos contingentes del país abrió una brecha para el surgimiento de una nueva corriente historiográfica que pretende responder las preguntas en torno a la política reciente. Es decir, desde Pinochet hasta la actualidad, con el fin de dar significado a los cambios políticos ocurridos en las últimas tres décadas. Se basa en la corriente historiográfica europea denominada Historia del Tiempo Presente o Historia Reciente (Moyano, 2011).

Ponce y Pérez (2013) sostienen que en el último tiempo se ha re-vitalizado la historiografía política chilena, surgida luego de la crítica de la Nueva Historia Social, del contexto político nacional y el surgimiento de nuevas tendencias europeas. Se trataría de una síntesis crítica, que restablece los temas políticos como centro de la investigación histórica. Sus principales representantes son Cristina Moyano, Juan Carlos Gómez y Luis Corvalán. Esta tendencia surgida al amparo de la Nueva Historia Social constituye una nueva corriente historiográfica contemporánea chilena que estudia los procesos históricos recientes.

En Chile, Cristina Moyano destaca por su mirada comprensiva de la historia traumática del siglo XX, la cual supera la tradición descriptiva de la política. En síntesis, a partir de la Nueva Historia Social, que estudia los sujetos y la sociedad chilena, al no ahondar en temas políticos, ha posibilitado la aparición de una nueva corriente centrada en temas de política reciente.

Existe una amplia variedad de investigaciones, tanto las emanadas de la Nueva Historia Social como de la historiografía política reciente o del tiempo presente, que actualizan a la disciplina histórica chilena, lo cual debiera estar presente en el currículum escolar chileno y en la formación docente de los futuros profesores de Historia del país.

El Manifiesto de Historiadores y su impacto en la historiografía chilena

La Nueva Historia Social chilena tuvo un impulso decisivo a partir del Manifiesto de Historiadores (1999), suscrito por once historiadores, quienes expresaron en este texto los principales aportes y cambios historiográficos producidos en Chile. Su declaración surgió a raíz de dos acontecimientos importantes que suscitaron esa respuesta. El

primero fue una carta redactada por el entonces detenido en Londres –por 503 días– Augusto Pinochet. En octubre de 1998 permaneció privado de libertad mientras era investigado por crímenes de lesa humanidad. En ese período redactó la polémica “Carta a los chilenos”, en la cual se declaraba “inocente protagonista” de la época en la cual detentó el poder.

El segundo hecho que motivó a los historiadores a redactar el Manifiesto, fue la publicación de una serie de fascículos sobre la Historia de Chile del período 1964 a 1973 de autoría de Gonzalo Vial, historiador de tendencia progresista o de derecha. Tanto la carta de Pinochet como los fascículos de Vial, editados por el Diario La Segunda (de la misma tendencia política) produjeron una respuesta, la cual fue el *Manifiesto de Historiadores* (1999) de Sergio Grez y Gabriel Salazar. A este último se atribuye la redacción y los historiadores que suscribieron el manifiesto, todos cercanos a la historia social, fueron: Leonardo León, Jorge Rojas, María Angélica Illanes, Verónica Valdivia, Armando de Ramón, Julio Pinto, Pedro Milos, Mario Garcés, Sergio Grez y María Eugenia Horvitz.

El *Manifiesto de Historiadores* (1999) ha permitido debatir en torno a la historiografía en Chile. Se produjo a raíz de una serie de debates y polémicas difundidas en diarios de circulación nacional. En el documento se analizan diversas categorías, a saber: “concepto o idea de la historia (historiografía); función social de la historia; historia y memoria; el lugar o posición del historiador; visión de la historia de Chile; la historiografía chilena; y el estado de la disciplina” (Alburquerque, 2002).

Entre las ideas más relevantes se encuentran las siguientes:

- a. La función social de la historia. El Manifiesto abordó este tema proponiendo que los ciudadanos necesitan una historia próxima a los problemas cotidianos; no a los temas relacionados con el pasado lejano. “Es imperioso establecer una

trama donde la relación entre el presente y el pasado sea muy activa, una historia puesta al servicio de las preguntas que el presente le plantea al pasado” (Grez, 2001, p. 221).

- b. Gabriel Salazar propone una ruptura con los historiadores tradicionales, positivistas, a quienes consigna como responsables de una Historia de Chile escrita “para y desde las élites” (Salazar, 2003, p. 274). Sin embargo, de acuerdo con Alburquerque (2002) el nuevo rol del historiador es el de vocero. Obvio, no de la élite.
- c. Salazar (2003) centra la historia en los ciudadanos y al historiador le reconoce la tarea de árbitro. Señala que “el trabajo actual del cientista social es operar y desarrollar el conjunto dialéctico de verdades posicionales, sin autohipnotizarse con supuestas verdades absolutas” (p. 274).
- d. Salazar (2003) sostiene: “la ciudadanía chilena necesita conocer... algo tan variado, multifacético, plural y democrático como es ella en sí misma” (p. 275). Para él, la ciudadanía es la que articula el devenir histórico. Otorga suma importancia al pueblo ciudadano y le concede la posibilidad de construir su propia realidad. Sostiene que es el pueblo ciudadano el responsable de la construcción histórica, por tanto, considera a los ciudadanos como los verdaderos sujetos de la Historia.

Para el historiador Leonardo León (1952) la Historia Positivista ha omitido deliberadamente “*la historicidad de mapuches, desterrados, exiliados, bandoleros, sacrílegos y blasfemos, rotos insolentes e inquilinos arrogantes, libertinas y malévolas*” (Manifiesto de Historiadores, 1999, p. 94). Por el hecho de haber marginado a todos estos actores en la historiografía tradicional, emerge –con esta nueva corriente– una oportunidad concreta de dotarlos de voz y rostro.

El gran aporte del Manifiesto de Historiadores (1999) es que ha permitido reflexionar acerca del estado actual de la disciplina histórica en Chile. Esto es relevante, ya que a partir de él se han podido identificar acuerdos y también desacuerdos entre los historiadores, tanto de la corriente de los Annales, la marxista británica y la positivista tradicional que polemizaron a fines de la década de 1990. Entre los desacuerdos persiste la idea de la “objetividad” del historiador. Se visualiza una desautorización –por parte de la tendencia positivista– respecto de la “historia desde abajo”, de la también denominada “la historia de la ciudadanía” (Salazar, 2003).

A modo de conclusión se puede señalar que “la historiografía chilena no está desfasada en la utilización y aceptación de los diversos métodos y fuentes con que hoy se construye el conocimiento histórico” (Alburquerque, 2002, p. 12). Un ejemplo de esto es la utilización de la historia oral, de los relatos como fuente histórica válida para la construcción de discursos y comprensión de períodos históricos recientes.

También se ha puesto énfasis en el sujeto como actor, sin embargo, no en calidad de líder, militar, político o gobernante, sino la preocupación se centra ahora en un actor social como las mujeres, las etnias, los migrantes, entendidos todos como sujetos históricos, papel que la historiografía tradicional positivista ha ignorado completamente. Junto con la valoración del sujeto han surgido nuevos temas de estudio entre los cuales se encuentran los relacionados con la sociedad civil, la historia reciente o del tiempo presente, la memoria colectiva, la identidad, el género, entre otros.

En la historiografía chilena también se evidencian algunos temas pendientes. Entre estos se encuentra la relevancia de la disciplina en tanto función social; el aporte de la historiografía; las dimensiones éticas relacionadas con el trabajo del historiador; la identificación de las demandas de la sociedad chilena; la utilización del lenguaje;

la profundización del debate en torno a temas ligados a la epistemología; el interés por nuevos temas; el repensar para qué y para quién se escribe la historia; el planteamiento de problemas actuales por estudiar; el sentido de la investigación histórica y la postura frente a qué historia escribir, entre otras tantas materias que se pueden abordar para enriquecer el acervo cultural de la sociedad chilena (Alburquerque, 2002).

Los “Nuevos” currículos de la Educación chilena en democracia

La historiografía chilena ha tenido un importante vuelco post dictadura. Asimismo, se intentaron realizar cambios significativos en la educación chilena con posterioridad a la recuperación de la democracia (1990). En ese año, en el gobierno de Patricio Aylwin, se esbozó la Reforma Educacional y, específicamente, se concretó en 1996 la Reforma Curricular en Educación Básica y en 1998 en Educación Media. Más tarde, en 2009-2010 se realizaron modificaciones, denominadas Ajustes Curriculares y en 2012 se presentó una nueva propuesta curricular para el nivel básico y secundario, que rige actualmente. Estas reciben el nombre de Bases Curriculares.

En ese mismo año se redactaron colaborativamente (Ministerio de Educación y académicos de diversas universidades chilenas) los Estándares Orientadores del Desempeño Docente (Disciplinarios o por asignaturas y pedagógicos, con sus respectivos indicadores) que establecen competencias de los futuros profesores. Existen estándares disciplinarios para cada asignatura y otros relacionados con competencias pedagógicas, transversales a todas las carreras de Pedagogía. Este documento rige –en gran parte– la formación impartida en las diversas universidades chilenas.

Sin embargo, a pesar de la Reforma Educacional de la década del '90 y de los diversos ajustes posteriores realizados –en los diferentes gobiernos– al currículum escolar en general y de la asignatura de Historia en particular, no se han realizado cambios sustanciales en los documentos oficiales y en los contenidos de las asignaturas. Tampoco ha habido grandes innovaciones en las formas de enseñanza de los mismos y, específicamente, en la formación de los ciudadanos a partir de los años noventa del siglo pasado y en las dos décadas del siglo XXI.

Al contrario, se ha reducido la asignatura de Historia en cantidad de horas en el currículum escolar (en la presidencia actual de Sebastián Piñera, mayo de 2019); se mantienen formas de enseñanza arcaicas y se mantiene un fuerte énfasis en la historia positivista que pone acento en héroes, militares, guerras, grandes personajes en el currículum escolar. La historia sigue siendo lineal, cronológica, amparada en la tradicional forma de investigar y enseñar la disciplina. Solo se evidencian algunos cambios –aunque no sustantivos– relacionados con la incorporación de nuevos temas, tal como las mujeres y los pueblos originarios, sin embargo, esto no modifica el enfoque historiográfico que subyace.

Asimismo, en el análisis de los textos escolares de la disciplina (Minte, 2012, 2015), los historiadores de la Nueva Historia Social son escasamente incorporados en los textos escolares de la disciplina. Solo se les considera como material de consulta o como fuentes históricas a trabajar en clases. Aunque se mencionan, su presencia se reduce a unos breves párrafos con algunas ideas relevantes, sin develar su orientación historiográfica e ideológica. No se presentan para generar debate ni controversia. Escasamente se exponen diferentes visiones para contrastar ideas y desarrollar el pensamiento crítico (Minte e Ibagón, 2017). Su aporte como fuentes históricas para el debate, el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes o

la contraposición de versiones frente a los procesos históricos más relevantes de la Historia del país, están prácticamente ausentes, salvo dos excepciones: Salazar y Bengoa. Ambos son citados aunque de forma escueta y somera.

Los cambios en el currículum oficial y de los instrumentos curriculares, tal como los textos escolares, no han sido sustanciales. Se trata más bien de cambios “cosméticos” en el currículum oficial de Historia. Adicionalmente, como se ha señalado, la asignatura de historia ha sufrido recortes en términos de horas en el plan de estudios y los textos escolares siguen siendo producidos por la industria editorial transnacional.

El Ministerio de Educación licita los textos para ser entregados gratuitamente en los establecimientos educacionales más privados económicamente del país. De esta forma, se perpetúa la forma tradicional de investigación histórica y enseñanza de la disciplina. Cada año se entregan más de 17 millones de textos escolares de las cuatro asignaturas consideradas fundamentales: Lengua Castellana; Matemática; Historia y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales. Como se puede inferir, cada año se van perpetuando los contenidos oficiales, con escasa –por no decir ausente discusión historiográfica– así como también se fomenta la enseñanza tradicional positivista de la Historia. De tal forma que la Educación Histórica no se visualiza en el diseño ni en el desarrollo del currículum escolar en Chile.

Formación de profesores de Historia: nuevas formas de investigar y enseñar la historia escolar

La formación de profesores de historia es un tema muy relevante para realizar los cambios en el sistema escolar chileno. El análisis de la formación docente en la disciplina se realizó sobre la base de

una investigación en una universidad pública estatal y regional de Chile. Se trató de una investigación con método cualitativo, en el cual se analizó el plan de estudios, los programas de asignaturas (para identificar los contenidos y la bibliografía básica y complementaria sugerida), la bibliografía existe en bibliotecas de la universidad y se aplicaron entrevistas a estudiantes y académicos para inquirir acerca de las corrientes historiográficas subyacentes en la formación, tanto a nivel curricular como didáctico.

La pregunta de investigación del estudio fue la siguiente: ¿Qué corrientes historiográficas subyacen en la formación y cómo estas contribuyen a la educación histórica de los futuros profesores de Historia y Geografía en una universidad regional, estatal y pública en Chile? Como supuesto o posible respuesta a este interrogante se planteó que la formación de los futuros profesores de Historia y Geografía se forman en el paradigma positivista de investigación histórica y en la enseñanza de la disciplina, lo cual perpetúa una formación tradicional que tampoco da cabida a una educación histórica basada en valores universales deseables en ciudadanos del siglo XXI.

El objetivo general propuesto fue *caracterizar la formación de profesores de Historia y Geografía en una universidad estatal, regional y pública en cuanto a las corrientes historiográficas presentes en el currículum de la carrera y cómo estas aportan a la educación histórica de los estudiantes*. Entre los objetivos específicos se planteó: a) develar las corrientes historiográficas que subyacen en la formación de los futuros profesores de Historia y Geografía; b) analizar cómo se aborda la educación histórica en la formación de los estudiantes de Pedagogía en Historia y Geografía en una universidad estatal pública regional chilena.

El método utilizado fue cualitativo. Se trató de un estudio descriptivo y el diseño de investigación utilizado fue hermenéutico. Entre los aspectos muestrales se encuentran 18 estudiantes de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, 6 académicos de la misma carrera y los documentos consistentes en una base de datos de la

bibliografía existente en la Biblioteca Central y periféricas de la universidad; 3 programas de asignaturas del Plan de Estudios de la carrera (Introducción a la Historia; Historia de América y Chile Colonial; Siglo XX en América y Chile).

Entre las técnicas de investigación se debe señalar que se utilizaron entrevistas en profundidad a académicos y focus group a estudiantes. Para el análisis de los programas de asignaturas y bases de datos se trabajó con la técnica de análisis documental. La forma de analizar los datos se realizó sobre la base de categorías emergentes, tanto de las entrevistas a los académicos como de los focus group aplicados a los estudiantes. El análisis se realizó con el programa Atlas Ti. A partir de los datos provenientes de las bases de datos bibliográficos y del contenido de los programas de asignaturas se identificaron los elementos más frecuentes (unidades, temas, autores).

Los resultados correspondientes a los datos proporcionados por los estudiantes arrojaron tres categorías emergentes: Definición de Nueva Historia; Corrientes historiográficas; Presencia de corrientes historiográficas en la formación. Respecto de la primera categoría se distinguen dos subcategorías: la primera “Escasa claridad” porque los estudiantes no logran definir qué es la Nueva Historia Social. A modo de ejemplo, se presentan las siguientes citas: “Relatos orales y diferentes interpretaciones” (E.2); “es la historia de los sujetos oprimidos” (E.7).

En la segunda subcategoría, denominada “Nociones”, se puede entender que los estudiantes poseen alguna idea respecto de la Nueva Historia Social. La siguiente cita ilustra lo señalado:

Es la historia centrada desde otra mirada, historia escrita ya no por los sujetos clásicos, sino miradas hacia grupos invisibilizados como la historia de la mujer, la historia vista desde el punto de vista de los oprimidos, como los indígenas, la historia regional (E.5).

En cuanto a la segunda categoría, se evidencia que los estudiantes reconocen tres corrientes historiográficas: positivista, marxista y la (erróneamente denominada) “Escuela” de los Annales. La tercera categoría, titulada: “Corrientes historiográficas en la formación”, da cuenta de la distinción de las tres corrientes historiográficas señaladas en el punto anterior. Es decir, los estudiantes reconocen en la formación recibida las tres corrientes: Positivista, Corriente de los Annales y la tendencia historiográfica marxista. Sin embargo, se sostiene principalmente, que: “los autores más importantes son los tradicionales en la Historia de Chile” (E 15).

Los académicos revelan mayor claridad respecto de las corrientes historiográficas, no obstante, en los programas de asignaturas esto no se refleja. Los académicos poseen una sólida formación disciplinar pero ello no necesariamente se evidencia con claridad en sus prácticas pedagógicas, es decir, en la enseñanza impartida. Escasamente se abordan nuevos temas y la docencia sigue centrándose en el esquema tradicional, decimonónico, a pesar del conocimiento de nuevas corrientes historiográficas y nuevas formas de enseñanza de la Historia. Esto también se refleja en la bibliografía básica y complementaria que los docentes incorporan en los programas de asignaturas.

Asimismo, al revisar las bases de datos de la bibliografía existente en la universidad para la disciplina, se constata que esta no es amplia y se circunscribe a obras de historiadores positivistas. Es decir, la formación docente de los futuros profesores de la disciplina histórica está centrada en el paradigma decimonónico, como asimismo sus prácticas de enseñanza.

Se evidencian atisbos de renovación historiográfica, la cual no es suficiente, ya que no ha permeado la formación docente. Se puede inferir que no es posible hablar de Educación Histórica, debido a la falta de claridad conceptual y metodológica en torno a este tema.

Conclusiones

Los futuros profesores de Historia y Geografía debieran reconocer las diferencias fundamentales entre las diversas corrientes historiográficas –especialmente las contemporáneas– para fortalecer su acción pedagógica. Esto implica no solo conocer las diferencias entre corrientes o tendencias, sino basar su trabajo en alguna de ellas con lo cual fundamentar su práctica pedagógica futura. De esta forma podrá desarrollar el pensamiento crítico, el analítico y desarrollar la educación histórica, tan fundamental para las nuevas generaciones.

Las ideas principales analizadas en este capítulo dan cuenta de un amplio predominio de la historiografía positivista en la investigación histórica chilena y en los currículos escolares y de formación de futuros profesores de historia en el país. Prevalece la formación tradicional, positivista, lo cual es preocupante en la formación de profesores de historia. Los estudiantes de pedagogía en Historia tienen una confusión conceptual respecto de los enfoques historiográficos, lo cual se plasmará en su quehacer profesional futuro.

Coyunturas históricas en Chile han permitido realizar cambios a nivel de la investigación histórica en el país. No obstante, a nivel del currículum escolar no ha habido grandes cambios así como tampoco en la formación profesional docente. La renovación historiográfica no ha impactado significativamente en los diversos niveles de la educación formal chilena.

Salazar (2007) es categórico al señalar que ha imperado la historiografía y la enseñanza de la Historia tradicional. Mujeres, niños y pobres, *“han sido seres inexistentes en la versión de la historia en que fuimos formados”* (p. 8). Así se ha educado a generaciones de ciudadanos y profesores. Los actuales estudiantes –futuros profesores de historia– podrían revertir esta situación al incorporar en sus

prácticas de enseñanza las nuevas tendencias historiográficas y desarrollar conceptos centrales de la Educación Histórica.

Los conceptos de pensamiento histórico, conciencia histórica deben ser profundizados con los estudiantes en el sistema escolar y de Educación Superior. La Educación Histórica a partir de la “Nueva Historia” es una tarea pendiente. La introducción de estos temas constituye un reto en la formación de profesores de Historia en Chile.

Finalmente, cabe pensar, que quizás sea necesario también escribir un “Manifiesto” de los profesores de Historia –con formación en las nuevas tendencias historiográficas y educación histórica– para remecer las estructuras tradicionales de la enseñanza de la historia en todos los niveles del sistema educativo chileno.

Referencias

- ALBURQUERQUE, G. (2002). *El Manifiesto de Historiadores y los debates de la historiografía chilena actual*. Centro de Estudios Miguel Enríquez (CEME) y Archivo Chile. pp. 1-14.
- AGUIRRE, C. (2005). *La “Escuela” de los Annales. Ayer, Hoy, Mañana*. México: Editorial Contrahistoria.
- BARTHES, R. (1987). El discurso de la Historia. En: *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura* (pp. 163-179). Barcelona: Paidós.
- BOSCH, A. (2004). Frontera agraria y frontera urbana en los Estados Unidos 1890-1920. *Estudis d’Història agraria*, 17, 12-23.
- BURKE, P. (1999). La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales: 1929-1989. Barcelona: Gedisa Editorial.
- BURKE, P. (2007). *Historia y teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- GREZ, S. & SALAZAR, G. (Comps.) (1999). *Manifiesto de historiadores*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- IGGERS, G. G. (2012). *La Historiografía del siglo XX. Desde la objetividad científica al desafío posmoderno*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- MANIFIESTO HISTORIOGRÁFICO HISTORIA A DEBATE (2004). Santiago de Compostela.
- MINTE, A. (2012). Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile. *Revista de Historia y Geografía*, 27, 73-87.
- MINTE, A. & GONZÁLEZ, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos chilenos y cubanos de Historia. *Revista de Investigación Educativa*. 33(2), 321-333.
- MINTE, A. & IBAGÓN, N. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la Historia? *Entramado*, 13 (2), 186-198.
- MOYANO, C. (2011). La historia política en el bicentenario: Entre la historia del presente y la historia conceptual. Reflexiones sobre la nueva historia política. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 15(1), 1-26.
- MUÑOZ, J. (2003). (Dir.). *Diccionario de Filosofía*. Madrid: Espasa.
- PONCE, J. & PÉREZ, A. (2013). La revitalización de la historiografía política chilena. *Polis, Revista Latinoamericana*, 12 (36), 453-476.
- SALAZAR, G. (2003). Historiografía y dictadura en Chile: búsqueda de dispersión e identidad. En: *La historia desde abajo y desde adentro* (pp. 97-144). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- SALAZAR, G. (2007). *Ser niño "huacho" en la historia de Chile*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- SALAZAR, G. (2012). *Diego Portales. Monopolista, sedicioso, demoledor juicio ciudadano a un anti-demócrata*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile.

- SALAZAR, G. & PINTO, J. (1999). *Historia Contemporánea de Chile*. Santiago de Chile: LOM.
- SANMARTÍN, I. (2007). Nuevas tendencias en la historiografía española. *Cuadernos de Estudios Gallegos*, 54 (120), 305-325.
- VARELA, L. & PIEDRA, A. (2012). Las historias de vida y la “Nueva” Nueva Historia: acerca del sujeto en la historiografía contemporánea (siglos XIX al XXI). *Anuario GRHIAL*, 6, 143-172.
- WHITE, H. (1998). *Metahistoria*. Buenos Aires, F.C.E.

—— 7

Conciencia histórica. Explorando la formación de sentido histórico en las narrativas de jóvenes colombianos

NELLY RODRÍGUEZ MELO

Universidad Nacional de Colombia

El concepto de conciencia histórica ha sido irradiante en la investigación educativa contemporánea (Seixas, 2004). Su riqueza ha permitido conectar variables de la epistemología de la historia con la forma en que este saber circula en la escuela y la sociedad, pero también, ha permitido pensar los procesos cognitivos en una relación más situada en su rol socio-político y en su realización cultural. Sorprendentemente en Colombia el concepto y su potencial ha sido poco explorado, por lo cual vale la pena examinar la especificidad de los retos que impone su formulación teórica y observar cómo funciona en la práctica para el contexto colombiano.

Sobre la conciencia histórica

En su estudio teórico sobre la racionalidad histórica, el filósofo de la historia Jörn Rüsen (2001) plantea que la conciencia histórica no es el simple conocimiento del pasado, sino que es una operación compleja de la intelección humana:

"se entiende por conciencia histórica la suma de las operaciones mentales con las cuales los hombres interpretan su experiencia de evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de forma tal que puedan orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo" (p. 57).

Los elementos señalados involucran la cultura y la memoria como sustento de la conciencia histórica, y extienden su alcance interpretativo al proceso de formación de identidad y a la orientación en el tiempo. Estos han sido temas de gran interés en la investigación educativa, en particular, la formación de la identidad nacional por ser este el modelo de unidad colectiva que siguieron la mayoría de estados contemporáneos desde el siglo XVIII y XIX a luz del ejemplo francés (Davidson, 2013). En estas investigaciones se puede observar que a pesar de la presión del proceso de globalización las identidades nacionales permanecen, claro está, con implicaciones de diverso tenor: desde la conservación de un sentido de colectividad, la creación de lazos emocionales que sirven de contención en contextos de diferencias étnicas, hasta la instrumentalización del pasado (Barca Oliveira y Schmidt, 2013; Létourneau y Chapman, 2017; Lévesque, 2017; Sáiz Serrano y López-Facal, 2016).

Comúnmente se interpela a la conciencia histórica como una forma de enfrentar productivamente el pasado, sin embargo esta es una idea con varios retos. Por una parte, esta idea compele a asumir la responsabilidad en el tiempo, y no sólo individual sino colectiva. Esto, lamentablemente más de las veces que se quisiera, implica reconocer que los seres humanos son capaces de lo peor. En toda sociedad el antagonismo ha tenido silla. El problema es que la responsabilidad histórica se cruza con la culpa y esto activa reacciones de defensa y bloqueos irracionales que desatan actitudes que minimizan, deforman, relativizan o niegan el pasado, bloqueando una relación productiva con el mismo. Este fenómeno funciona en la

escala referida, de manera que es impulsado por diferentes sectores de la sociedad y también por las personas.

Otro desafío es la subsistencia explícita o latente de fenómenos del pasado que se extienden hasta el presente, a veces con una presencia fina, como la de un eco, a veces como una condición siniestra que impide transformar y superar realidades indeseables. Colombia tiene numerosos y dolorosos ejemplos de esto, al punto que la persistencia de las condiciones que producen la guerra hace difícil pensar en una salida. Sin embargo, justamente por ello es indispensable hacerlo. Puede ser que nada esté garantizado, pero si se acepta y se sigue la lógica de negar una solución, definitivamente esta no existirá. De modo que establecer una relación productiva con el pasado empieza por reconocer puntos ciegos y cierto sentido de agencia impregnado de motivación.

Según Daniel Pécaut, “La crisis de la relación con la historia ha estado ligada en Colombia con el conflicto interno que atraviesa al país y que algunos no dudan en calificar de “guerra civil” (2004, p. 6). A partir de los testimonios de las víctimas en otras investigaciones, encuentra que la suma caótica de acontecimientos impone una secuencia incomprensible atrancada en el presente; la violencia sin principio ni fin hace imposible la historia, la memoria y el olvido, se produce un corto circuito. Parece trivial decir que sobrellevar los horrores y las consecuencias de la guerra marca de manera indeseable a varias generaciones de una sociedad, pero en Colombia hay quienes no se han convencido suficientemente de ello.

Explica Rüsen (2008) que la conciencia histórica se basa en la(s) crisis, esto es, experiencias del tiempo contingentes en las que un evento afecta las relaciones vitales humanas trastornando la orientación prestablecida y el sentido con el que se interpretan las pautas y fines de la vida. La contingencia es un tipo de experiencia que se opone porque no es intencional sino impuesta, es caótica e

irritante y al ser un factor de confusión constituye un reto que debe enfrentar la mente humana.

En particular, un evento o una cadena de eventos funcionan a modo de elementos sustanciales porque definen y describen fenómenos constitutivos de los individuos o los colectivos, con la particularidad que se representan y se recuerdan a través de elementos fácticos que dependiendo de su naturaleza y contexto pueden funcionar como símbolos o incluso como mitos. Su importancia reside en que involucran el poder cultural suficiente para conformar la identidad individual y colectiva de las personas, al extenderse en el tiempo participan en la construcción de la identidad histórica siguiendo cadenas intergeneracionales. Rüsen brinda ejemplos, como el caso del matrimonio y su ceremonia, en el caso de las personas; el Holocausto, en el caso de Alemania.

Hay que mencionar, además, que los eventos como elementos constitutivos pueden tener una función positiva o negativa en la conformación de la identidad, pues tienen impacto en la opinión emocional y el autoconcepto de los individuos y, en el caso de los eventos negativos, problematizan la autoestima.

Lógicamente a nadie le gusta identificarse con capítulos poco seguros, distorsionados, traumáticos o nada encomiables del pasado. Entonces ¿cómo asumir las rupturas o los desajustes que suponen las experiencias constitutivas en la conciencia histórica? La respuesta inmersa en las reflexiones de Rüsen es que es difícil y hay que problematizarlo permanentemente, pues la articulación de las experiencias en el tiempo es un problema de la formación del sentido histórico, desde su recepción pero también en su superación a través de la reconfiguración o la formación de nuevos patrones de interpretación que permitan la comprensión del pasado. Es decir, con base en el sentido del pasado se generan sentidos, prácticas e identidades en el presente y se configuran perspectivas al futuro

(Rüsen, 2008; Rüsen, 2017). Así que la articulación pasado-presente futuro subyace en la formación de sentido histórico.

Hay dos coordenadas importantes en relación a esto que tomamos en este estudio. La primera es que existen cuatro actividades mentales que configuran conjuntamente las fuentes de sentido para la praxis vital: la *experiencia*, que está relacionada con la percepción del cambio; la *interpretación*, que tiene que ver con la comprensión de lo que significa; la *orientación* que implica posicionarse en el tiempo; y la *motivación* en la cual, a partir de los patrones históricos de interpretación y con la mediación del pensamiento, las emociones y la voluntad, el individuo define o más bien proyecta qué puede hacer y qué desea. La segunda coordenada es que, con base en los trabajos de Hayden White (2005) y Paul Ricoeur (2004), Rüsen plantea la narración como la forma y el procedimiento mental en los cuales se da esa función de orientación a través del tiempo. Por ello plantea la narración como una competencia y define las cuatro operaciones de sentido como subcompetencias o habilidades de la misma (Rüsen, 2004).

Las operaciones mentales referidas y su realización en la narración son literalmente nucleares, pues además de participar de alguna manera en la superación de los retos enunciados, al ser concebidas como formas cognitivas elementales, aplican tanto para la conciencia histórica como para la investigación histórica, la didáctica de la historia y el conjunto de la cultura histórica, con lo cual habría una conexión sistemática entre ellas.

En este contexto, Rüsen defiende el potencial y la racionalidad del relato histórico para superar experiencias y eventos constitutivos que imponen retos como los que hemos tratado en la formación de sentido histórico. Además, conceptualiza el aprendizaje de la historia como un proceso dinámico que implica no sólo digerir la experiencia del tiempo a través de la competencia narrativa y desarrollar las

subcompetencias asociadas, sino crear narrativas en las cuales se evidencia la producción de sentido histórico, lo cual le confiere un carácter activo y participativo al aprendizaje de la historia.

Esto parece muy importante en el presente de las generaciones que están creciendo en una época atrapada en un régimen de temporalidad sumergido en el presente, en el cual el pasado ha perdido, aparentemente, su capacidad de orientación y el futuro está en riesgo. De esta forma, las conexiones hacia el pasado y el futuro están rotas. Aunque parezca evidente en la percepción que sólo vivamos el presente, lo cierto es que la cadena temporal pasado, presente, futuro está ahí. Las reflexiones de Rüsen se desarrollaron en buena parte dentro del contexto específico de la sociedad alemana, pero nos permiten preguntarnos, qué pasa con el problema de la significación histórica en nuestra sociedad? ¿Cómo se articula esta cadena temporal? Una investigación empírica sobre la conciencia histórica en nuestros jóvenes es un punto de partida y un primer paso en un largo camino.

Descripción del estudio

En este estudio empírico buscamos identificar y analizar los elementos que emergen en las narraciones que los jóvenes realizan sobre la experiencia histórica que perciben, los significados que les atribuyen en particular como marcadores de cambio y el lugar que estos ocupan en su sentido de orientación y en la construcción de su identidad histórica.

Desde la formulación, la interacción con profesores, directivos y estudiantes, hasta el análisis de los textos, para nosotros fue claro que las narraciones podrían estar pobladas por elementos que los jóvenes conocieron durante su escolarización, pero también por

otros elementos que probablemente han observado a través de la televisión, internet, las redes sociales, sus amigos y su familia. De modo que este es un estudio de resultado que da cuenta *en parte* del proceso educativo y *en parte* de la influencia de diversos medios en el contexto de la cultura histórica (Martins, 2017; Rüsen, 1994) colombiana. Al respecto, no existe la intención de evaluar contenidos, sino de observar las formas en que nuestros jóvenes entienden y construyen un sentido de pasado histórico, por lo cual no habrá respuestas “malas” o “buenas”.

Diseño y metodología

El estudio se realizó en cuatro departamentos y nueve instituciones educativas en total: cinco de ellas ubicadas en diferentes localidades de Bogotá; dos colegios en el departamento de Antioquia (municipio de Donmatías y corregimiento de San Cristóbal); un colegio en el departamento de Guaviare (municipio de San José del Guaviare), y uno en el departamento de Putumayo (municipio de Puerto Guzmán). Las instituciones fueron contactadas siguiendo un criterio de heterogeneidad en el sentido de incluir colegios públicos y privados, uno confesional, otro alternativo y diferentes estratificaciones sociales. Todos los colegios son urbanos, ya que están ubicados al interior de una ciudad o en cascos urbanos.

El tamaño de la muestra analizada es de 278 narraciones. Fueron recolectadas al inicio del año escolar (febrero de 2018) entre estudiantes de grado décimo, buscando que los jóvenes hubiesen terminado el ciclo de educación básica, que finaliza en grado noveno.

En la gráfica *Distribución- edades* que se presenta a continuación se observa una prevalencia de edades entre los 15 y 16 años dentro del grupo (ver figura 1).

FIGURA — 1

Distribución Edades



Fuente: elaboración propia.

En materia de género, hubo un 47% de participantes de género femenino y 53% masculino. El 93% de los participantes no refirieron pertenecer a alguna agrupación étnica. Este silencio puede estar relacionado con la decisión de no autodiscriminarse, lo cual es comprensible y legítimo. Por tal razón tratamos el grupo de manera integrada, reconociendo en la praxis que es un grupo multicultural, que incluye mestizos, indígenas y afrodescendientes.

El estudio que presentamos es de corte cualitativo y sigue la línea metodológica de *Grounded theory* (Strauss y Corbin, 2002). Realizamos una codificación interna de las narraciones, así como una codificación general tendiente a identificar las estructuras narrativas. Como herramienta usamos el software Atlas-ti, útil básicamente en el proceso de codificación, recuperación y cuantificación de segmentos o citas. La información cuantitativa resulta útil para observar con más claridad los patrones y establecer comparaciones

mejor ponderadas, entre otras operaciones, así que se presentará de manera alternada con el análisis cualitativo; sin embargo, es importante anotar que no configuran un modelo estadístico en su conjunto y que, a menos que se indique algo distinto, corresponden en a la frecuencia absoluta de cada código.

Antes de cerrar este aparte vale la pena mencionar y considerar al menos dos elementos del contexto político colombiano en el que se recopilaron las fuentes de este estudio. El primero es que los jóvenes escribieron sus narraciones un año después del referendo por la paz realizado el 2 de octubre de 2016 y el segundo es que se produjeron antes de las elecciones presidenciales de mayo de 2018. Las narraciones recopiladas en Antioquia se produjeron justo después del triunfo de Iván Duque, candidato del Centro Democrático, sin que hubiese avanzado aún en su gestión. De modo que aunque el inicio del año escolar supone cierta calma dentro de los tiempos escolares, fue un período de agitación política e incertidumbre en medio de dos procesos de participación política diferentes.

Hallazgos

Experiencia histórica ¿qué percibí?

La experiencia histórica está ligada a la percepción del cambio, por eso hablaremos de marcadores de cambio para referirnos a aquellos elementos que, según expresaron los jóvenes en sus narraciones, determinaron una transformación en el tiempo. Esto acota la cantidad de códigos y el número de citas; sin embargo, no disminuye la posibilidad de determinar patrones de significado, más bien, da un orden en su relevancia (por ejemplo, Jaime Garzón es un individuo que en las narraciones tiene presencia en el contexto político, sin embargo, los jóvenes no lo asocian a un proceso de cambio). Las narraciones se presentan estructuradas con una trama narrativa en torno a marcadores de cambio de naturaleza social, política y “militar”, principalmente.

FIGURA — 2

Marcadores de cambio y códigos



Fuente: elaboración propia.

Siguiendo los patrones identificados, para los jóvenes los cambios están asociados al recuerdo de personas, grupos de personas, acontecimientos, coyunturas y procesos o fenómenos de desarrollo histórico. Estos están fuertemente relacionados con tres marcos temporales, en los que podemos distinguir tres eventos predominantes: la colonización de los españoles (S. XVI-XVIII), la formación del país con la independencia (década 1810- 1820),

y de una manera a veces variada (incluyendo todos o algunos), la guerra contra las guerrillas, el narcotráfico y el acuerdo de paz (después de mediados S. XX).

Es interesante observar que en su conjunto (ver figura 2), los códigos referidos a procesos y fenómenos tienen más fuerza como patrón de cambio, mientras que otros, como los que tienen que ver con individuos, acontecimientos y coyunturas son menos acentuados. En la gráfica que sigue a continuación (Figura 3), se observa la combinación de los patrones de cambio y los eventos referidos para los marcos temporales. Los procesos y fenómenos de desarrollo histórico se presentan en secuencia y se han resaltado con color oscuro aquellos de mayor intensidad. Por supuesto, esto no significa que las narraciones deban tener una secuencia lineal.

Una parte de nuestros participantes abordó en su relato uno o dos de los marcos temporales referidos (42%), otra desarrolló una secuencia involucrando los tres (26%), otro grupo intentó hacer un relato globalizante de la historia del país (15%) incluyendo eventos adicionales, particularmente relacionados con la primera mitad de S. XX; y otra parte de ellos, se centró en dar recomendaciones sobre lugares para visitar, describir situaciones cotidianas o problemas (inseguridad, congestión en el tráfico, corrupción) vividos en el presente (17%) (ver figura 4).

Fuente: elaboración propia.

FIGURA — 3
Eventos y marcadores de cambio

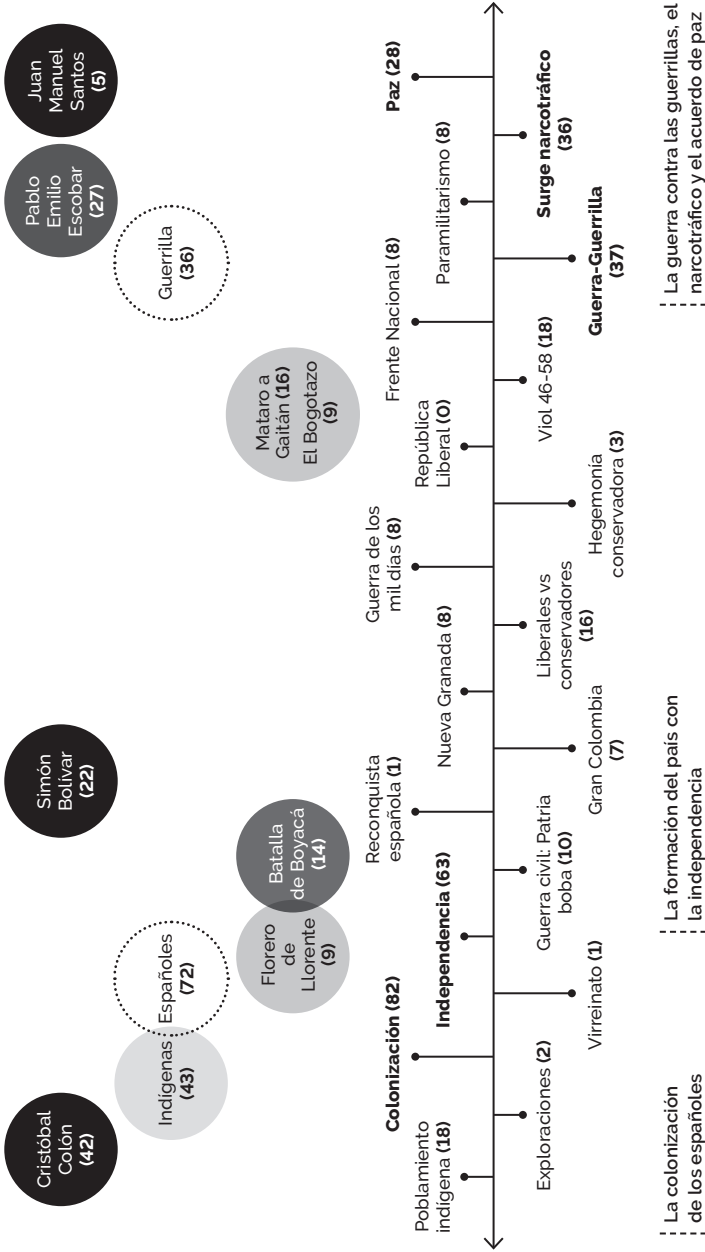
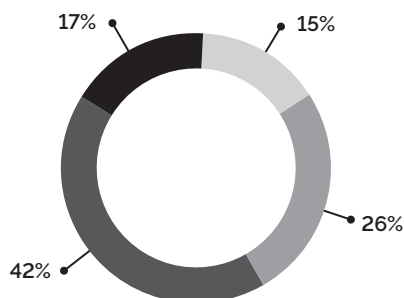


FIGURA — 4

Experiencia histórica: marcos temporales
y tipos de narración



-
- | | |
|----------------------------------|---------------------------------------|
| ● Tipo 1. Globalizante | ● Tipo 3. Uno o dos marcos temporales |
| ● Tipo 2. Tres marcos temporales | ● Tipo 4. Presente - Recomendaciones |
-

Fuente: elaboración propia.

En los tipos narrativos 2 y 3, es decir, en el 68% de los relatos, la secuencia asociada a los marcos temporales señalados aparece como intervalos de desarrollo histórico, algunas veces simplificados, y con más frecuencia, débilmente conectados:

"Después de la conquista los colombianos fueron esclavizados por los españoles, hubieron muchas personas muertas, después de muchas guerras y violencia que hubo salieron unos grupos ilegales que fueron llamados" la guerrilla", mataban a las personas sin una razón justa, cuando querían hacerlo lo hacían nadie les decía nada y hace más de un año se hizo un supuesto tratado de paz pero al parecer no ha funcionado lo único que se ve es que el estado les paga estos grupos por la paz pero siguen haciendo atentados" Alejandra

Comprender el pasado ¿qué significa?

Enfocaremos ahora la atención en los patrones de significado que se atribuyen a los eventos constitutivos presentes en los tres marcos temporales observados.

Colonización de los españoles

Como su nombre lo indica, este evento en las narraciones se centra en el dominio sobre el territorio de la corona española. En general la visión que se presenta sobre este evento está unificada en un sentido negativo, no hay variantes narrativas que señalen su justificación o que presenten la colonización como factor de desarrollo; se menciona esporádicamente el desarrollo arquitectónico con nuevas construcciones y la incorporación de otras formas de gobierno.

Esto se mantiene de manera paralela al uso simultáneo o diferenciado de expresiones como descubrimiento (10%), conquista (9%), saqueo (9%), sometimiento (4%), explotación (1%), invasión (6%), llegada (25%) o colonización (36%). Los jóvenes señalan la contingencia de este evento describiendo que los colonizadores llegaron por casualidad gracias a Cristóbal Colón, aunque no siempre hay claridad sobre su procedencia o el alcance de su rol en el proceso; se referencia acompañado de criminales: *“Cristóbal Colón: ese hombre llegó a América (descubriéndola) vino y trajo ladrones, matones, violadores, a corromper nuestra hermosa tierra”* Laura

La colonización es uno de los eventos con mayor recuerdo del tiempo cronológico (14,92). Para muchos jóvenes es el punto de inicio de la historia, lo cual guarda relación con el inicio de un estado generalizado para el territorio y la aparente no disponibilidad de fuentes para el estudio de sociedades anteriores.

Los jóvenes escriben sobre la colonización como un evento que cambió la historia por seis razones: primero, porque significó la esclavitud de los habitantes nativos y de personas traídas de África, con lo cual sufrieron maltrato y extinción física. En segundo lugar, porque hubo saqueo de recursos a gran escala sin que eso redundara en desarrollo. La tercera razón es que el adoctrinamiento significó una transformación de creencias y valores que devastó la visión del mundo que tenían los indígenas e impuso una lógica de dominación; varios estudiantes apuntaron que su influencia se mantiene hasta la actualidad. En cuarto lugar, el mestizaje generó mezclas raciales dominadas. El quinto elemento de constante referencia es la violación de las mujeres indígenas, y el último un poco menos frecuente que el anterior, el de la transmisión y muerte a causa de enfermedades provenientes de Europa.

En el posicionamiento de los protagonistas de este evento surge la oposición entre “los españoles” (agentes de colonización) vs “los indígenas” (receptores) y, con menor intensidad, “los esclavos traídos del África”. Los españoles son quienes provienen de España, referencia que los identifica con su ubicación espacial contemporánea y no con su tiempo histórico¹; de hecho la monarquía no aparece como patrón descriptivo. Entre las asociaciones aparecen juicios valorativos: gente mala, criminales (o acompañada de ellos), violentos, tramposos (engañan en el trueque), personas vestidas, armadas. Los indígenas son agrupaciones tribales nativas cuyo desarrollo quedó atrás. En general, en las narraciones su existencia, descripción, distribución y denominación antes y después de este proceso es escasamente desarrollada. De

1. La cuestión de la existencia de España como nación, particularmente la construcción esencialista de su existencia atemporal, estática y naturalizada, y su uso político también es objeto de debate público en España. Entre otros tópicos, Carretero (2019) refiere el uso que hace el partido de extrema derecha Vox de la “Reconquista” española con fines xenófobos y antimigratorios; al tiempo que sustenta con una investigación empírica entre estudiantes universitarios la presencia de la idea de la conquista española como lógica y legítima.

hecho, sólo un 13% de los jóvenes que plantean a los indígenas como colectividad marcadora de cambio lo ubican como pueblo primigenio, 77 % se refieren a la colonización, 5% a su participación en la independencia y 5 % tienen que ver con condiciones contemporáneas. El siguiente fragmento ilustra una descripción típica:

"Al llegar los colonizadores vieron que nuestra tierra era pura por lo tanto por medio de la VIOLENCIA los españoles destruyeron todo a su paso, a los indígenas los esclavizaron, mataron y los obligaron a olvidar su tradición, les implantaron su idioma, religión y costumbres. Las mujeres fueron violadas y sus recursos explotados para extraer su oro con el fin de ganar más y más" Daniela

La formación del país con la Independencia

La formación de un nuevo país con la Independencia es un evento positivo en la mayoría de las narraciones, aunque como veremos, hay variantes. Los jóvenes se refieren a "la Independencia" de manera unánime con algunas variaciones no muy numerosas de rebelión, movimiento o "Revolución". Hay un referente cronológico claramente asociado a las fechas de acontecimientos conmemorativos como la revuelta del florero de Llorente en 1810 y la Batalla de Boyacá en 1819, aunque a veces los dos eventos se trasponen. El uso del acontecimiento en este caso simplifica la explicación y la reduce a elementos locales sin mayor interrelación con otros procesos internos y externos

La presencia de Simón Bolívar es fuerte por su liderazgo en la Independencia definitiva obtenida en la Batalla de Boyacá y conserva el epíteto de "libertador", aunque sin una descripción heroica detallada. En algunas narraciones se vincula también el papel de otros

individuos pero con menos fuerza como marcadores de cambio (La Pola, Nariño, Manuelita Sáenz). El relato de la Independencia está íntimamente conectado con la colonización y en su agencia aparecen colectividades designadas con denominaciones variables como la gente, Colombia, los oprimidos, los habitantes, los esclavos, los campesinos, los indígenas, los criollos, por lo cual podemos hablar de un gran colectivo de definición y estructura difusa. Existe escasa referencia a la participación de las diferentes regiones en el proceso.

La Independencia es un evento de cambio en el 73% las narraciones básicamente porque significa el fin del poder de los españoles y su *expulsión*, con lo cual se “dejó totalmente afuera del partido a España”. Esto supone la *libertad*, tanto por la eliminación de la *esclavitud*, como por el *surgimiento del país* y la creación de oportunidades de *participación política*. Los jóvenes reconocen “secuelas” en este evento, como el lenguaje y la religión. También hay narraciones (16%) que desarrollan la Independencia como evento y enuncian que significó un cambio, pero no desarrollan en qué consiste. Finalmente, un 11% de los jóvenes plantean dudas sobre la consecución de la Independencia o afirman directamente que no se produjo. En estas narraciones los jóvenes concluyen que se mantuvieron condiciones de sometimiento a la población porque los criollos se instalaron en el poder, no retribuyeron con tierra a la población que peleó en la guerra y organizaron el país con una estructura feudal que generó la oposición de otros sectores sociales, generando pugnas desde ese momento. Veamos algunos ejemplos:

“[...] después de un tiempo logramos independizarnos, después de varias batallas para alcanzar la libertad y dejar de ser esclavos, al final lo logramos de la mano de un personaje muy importante llamado Simón Bolívar, Esta última batalla se libró en el puente de Boyacá, para lograr ser un país libre e independiente, llamado Colombia, este suceso se rectificó el 20 de julio el llamado grito de la independencia, cuando en una reunión se rompe un jarrón”. María Alejandra

"Hubo un proceso de Independencia impulsado por una minoría (los Criollos) en contra del desangrado imperio español, que estaba en guerra con Francia. Para sustentar la guerra por la independencia se pidió dinero prestado a Inglaterra. Una vez se independizó, el país retribuye a los criollos las tierras del país (mientras que los que de verdad pelearon indígenas, mestizos, etc. se quedarían sin nada). Los criollos, al verse con la posibilidad de hacer un propio reinado y por no más seguir los modelos sociopolíticos feudales, pensaban organizar Colombia así, aunque había una porción no tan de acuerdo con organizar a Colombia así y creo un "despelote" en la administración". Juan José

La guerra contra la guerrilla y el narcotráfico, y la paz

En este marco temporal la experiencia del pasado colectivo que expresan los jóvenes en sus narraciones está centrada en la confrontación armada en términos ideológicos, políticos y militares. El énfasis se sitúa en la acción de las guerrillas y particularmente de las FARC, así como en la aparición y desarrollo del narcotráfico alrededor de la figura de Pablo Emilio Escobar Gaviria. Estos dos eventos se presentan separados (se trata uno solo) o juntos (se abordan los dos), pero en ambos casos involucran una visión negativa del pasado. Además, parte de los jóvenes establecen relaciones con el presente a través de los problemas y contradicciones del proceso de paz.

Es importante hacer una breve digresión aquí. Algunas narraciones dan cuenta de los antecedentes o las raíces ideológicas de la confrontación, particularmente con las guerrillas y las FARC, remitiéndose a los enfrentamientos entre liberales y conservadores en la primera mitad de siglo XX y a la violencia del 46 al 58; pero la

frecuencia de estos marcadores es intermedia y los fenómenos se relatan con opacidad y menor densidad.² De manera análoga sucede con el conflicto armado interno, que aparece poco como concepto y fragmentado en los tres eventos señalados.

Por otra parte, existen narraciones que presentan esfuerzos explicativos más articulados y una valoración de la paz como oportunidad. También relatos que refieren el problema del narcotráfico contextualizado en relación a la intervención de Estados Unidos y el Plan Colombia. Observamos que estos relatos provienen de instituciones específicas. Lo anterior indica que el tratamiento del conflicto armado interno está siendo abordado en algunos sectores, pero que prevalecen significaciones parcializadas de este proceso y que no ha sido conceptualizado, al igual que la violencia del 46 al 58 y buena parte del proceso de configuración política del país durante el siglo XX. Así pues, la historia nacional que se perfila en las narraciones de los jóvenes no es precisamente la historia de un estado que emerge y se configura como una república en la que se constituye, así sea de manera pausada y defectuosa, una comunidad política.

Volviendo a los eventos identificados como patrones de significado, en las narraciones los grupos guerrilleros, las FARC, se configuran como el principal agente de violencia. Esto implica que los hechos violentos recaigan sobre esta agrupación correcta e incorrectamente, produciendo un desequilibrio frente a otros actores del conflicto que

2. La opacidad de este fenómeno se refiere a la transposición de imágenes relacionadas con acontecimientos de impacto, como el Bogotazo y otros atentados o magnicidios, así como de imágenes de individuos, particularmente de Gaitán, Galán, Jaime Garzón. Este fenómeno invita a pensar en la presencia de una *memoria episódica*, que tiende a ser situacional (fragmentada) y suele presentar un alto grado de solapamiento. Por razones de espacio presentamos las líneas centrales del estudio, en futuras publicaciones esperamos tratar en detalle diversos aspectos observados en las fuentes.

tienen una aparición baja, como el ejército, o apenas se enuncian, como los grupos paramilitares. Al tiempo, algunas referencias aluden a lo comunicado en medios de comunicación y redes sociales. Veamos algunos fragmentos:

"Otro problema fue en los grupos armados como las FARC, el ELN quiénes han estado matando secuestrando robando a las personas para poder tomar el control de este país estos grupos armados han estado azotando los lugares lejos de la ciudad las zonas rurales pero algo que me tiene bien desconforme es como estos grupos armados han estado azotando el país y después del acuerdo de paz vienen estos personajes a lanzarse la presidencia y pienso que esto es una bobada debido a que estos de tantos años de estar matando gentes robando manipulando extorsionando violando las leyes los derechos y todo lo demás quieren que los perdone el pueblo colombiano de un día para otro". Sebastián

"Relativamente al mismo tiempo las FARC comenzaron a mostrar su poder en la guerra, comenzaron a secuestrar, a masacrar y a matar, se tomaron pueblos, mataron habitantes, secuestraron policías y militares, unos fueron liberados al poco tiempo, otros a los 10, 15 años, otros más murieron en cautiverio, pero el último gobierno logró entablar una seria y larga conversación con el enemigo". Santiago

"En 1950, con la influencia de Estados Unidos Se generó en Colombia la seguridad nacional, donde todo movimiento de izquierda era deslegitimado y tildado de terrorista. toda idea de redistribución de tierras era contrarrestada con guerra contrainsurgente. de ahí surgieron las guerrillas, y los paramilitares combatieron las guerrillas sin acabarlas, Una violencia de tres bandas". Juan

La guerra del narcotráfico

Los jóvenes describen el surgimiento del narcotráfico en Colombia como una época oscura y de terror por sus implicaciones en el incremento de la violencia directa representada en secuestros, muertes, ataques terroristas, inseguridad y su relación con la pobreza. En medio de ser una práctica rentable para unos, trajo graves implicaciones para la mayoría del país en términos de violencia, impacto psíquico y corrupción. La falta de respuesta del Estado se ve reflejada en su incapacidad de combatir este delito y en el abandono de extensas regiones rurales del país (ausencia del Estado). Es un fenómeno que los jóvenes sitúan a través de décadas, en particular se refieren a los 70, 80 y 90, tiempo que relacionan también con el accionar de grupos guerrilleros. Por esta razón, en el 44% de las narraciones el narcotráfico es un fenómeno asociado a los grupos guerrilleros, a la ausencia del Estado para controlarlo y brindar oportunidades de desarrollo a la población, y al surgimiento de los carteles. En palabras de los jóvenes:

"Luego llegó el peor cáncer del país: el narcotráfico que corrompió a todos los aspectos de la sociedad colombiana desde los más pobres hasta los más ricos convirtiendo una guerra leve y sin recursos en una guerra totalmente armada y sádica donde se vieron los peores crímenes del país". Camilo

"En otra época puedo decir que era una de las épocas más sanguinarias y crueles como por ejemplo los carteles cuando asesinaban a tanta gente inocente mientras que los que hacían estas catástrofes seguían libres, podemos ver cómo los gobernantes no hacían mucho para controlar esta guerra, los jóvenes en bandas, muertes, pobreza, dolor de madres por las pérdidas de los hijos". Andrea

Un lugar protagónico en los relatos de los jóvenes lo ocupa Pablo Escobar (55%), lo cual de cierto modo eclipsa la sucesión en una mafia que se renueva. Para los jóvenes es un fenómeno real que toca la médula de la identidad y la significa de manera absolutamente negativa, a lo cual en muchos relatos se observa la intención de “equilibrar” el peso negativo con elementos que consideran positivos: el Nobel de Literatura de Gabriel García Márquez, la riqueza en flora, fauna, o personalidades que se destacan en la música o el deporte. Otra forma de “ajustar” el equilibrio mental, es indicar que con la muerte de Pablo Escobar el fenómeno se ha reducido y que ya no presenta gravedad.

En las narraciones de los jóvenes Pablo Escobar es un individuo cuya dualidad humana se relata en su talento para desarrollar con un éxito inusitado una empresa ilegal y en el trazado definitivo de su personalidad como un criminal funesto. Su papel en la transformación de la sociedad marca la introducción del narcotráfico al país. Para el 74% de los jóvenes que se refirieron a él, es un traficante y asesino. Un 10% refiere que cambió a Colombia, pero no indican en cual sentido. Otro 10% hace un balance intermedio asegurando que tuvo elementos negativos pero también positivos, pues aunque mató a muchas personas, ayudó a mucha gente y un 5% describe sus logros, riqueza y su muerte como algo extraordinario, construyendo así una especie de fantasía positiva. Observemos algunos ejemplos:

"En los años 80 y 90 el país vivió otra guerra en la que los narcotraficantes marcaron la historia de Colombia, con el ya conocido Pablo Emilio Escobar, el cual manejaba el cartel de narcotráfico más grande del mundo, y que con su poder aterrorizó el país entero, dándole la reputación a Colombia del mayor productor de coca del mundo, pero todo eso llegó a su fin con su muerte en la ciudad de Medellín". Carlos

"En Colombia un narcotraficante muy importante el cual fue llamado Pablo Escobar y creo que es uno de los que más ha

marcado la historia, de él han sacado películas y en todo Colombia es conocido, él fue un narcotraficante que ayudó demasiado a los pobres que a pesar de que tenía sus aspectos positivos también los tenía negativos, en un momento quiso pagar la deuda que tenía Colombia con Estados Unidos pero el gobierno no lo dejó". Yulicza

Los jóvenes desarrollan secuencias narrativas un poco más extensas y con mayor descripción sobre Pablo Escobar en comparación con otros individuos. En la densidad semántica y en la configuración narrativa que los jóvenes hacen de Pablo Escobar hay una marcada influencia de la industria cultural, particularmente de las series y productos audiovisuales realizados sobre su vida. Así, en las narraciones el narcotráfico se describe y explica siguiendo la estructura biográfica de la vida de Escobar, siendo su muerte el punto de cierre del fenómeno. Se produce un desplazamiento de significado en el que la realidad del narcotráfico se transfiere a la vida del personaje.

Sobre esto es oportuno considerar que en el tiempo en que se produjeron las narraciones el proceso de paz había redundado en una disminución significativa de la violencia y el narcotráfico que no fue suficientemente reconocida (y valorada) por la sociedad, a pesar de los esfuerzos de sectores sociales y políticos que apoyan la paz y llamaron la atención sobre ello. Así que esto produjo la idea momentánea de que el problema no estaba y no se inteligieron otras implicaciones de orden político.

El acuerdo de paz

La paz, o mejor, los acuerdos de paz son un cruce de caminos en el presente de los colombianos. Es curioso notar que una buena parte de los jóvenes se refirió “el acuerdo” o “el tratado” de paz, pero en

realidad se trata de un conjunto de acuerdos que se fueron obteniendo en cada una de las etapas de los diálogos de paz.

Una parte (31%) de los estudiantes mencionan solamente que se dio un cambio con los acuerdos o el proceso de paz. Para otros (28%) es un cambio positivo o al menos esperanzador porque consideran que se dejó atrás la guerra, ya que los acuerdos constituyen un avance importante en la sociedad al darle la primacía a la palabra frente al enfrentamiento y, a pesar de que aún persistan problemas, haberlo hecho es un logro después de muchos intentos y de incontables muertes sin sentido. También hubo en este grupo estudiantes que solo manifestaron su anhelo de que se produjera un proceso exitoso a pesar de las dificultades. Otra parte (41%) de los jóvenes que se refirieron al acuerdo de paz asumieron una posición negativa o escéptica motivada por la continuidad de la violencia, por el retroceso y la incertidumbre que impuso el rechazo al plebiscito, porque no ven cambios y continúan los atentados, o por “lo que se dice”, fuentes que ellos no identifican pero asumen su versión aunque no tengan claridad. Al respecto se observa una fuerte influencia de aspectos negativos que se enunciaban en los medios de comunicación y las redes sociales sobre los acuerdos y el proceso de paz en general³. Un número pequeño de estudiantes señaló su escepticismo debido al incumplimiento de los acuerdos, puntualmente en la sustitución de cultivos; otro joven refirió que la reparación económica no remediaría la pérdida de dos familiares.

En adición a lo anterior, los jóvenes que abordaron este evento consideraron que Juan Manuel Santos tuvo un rol de cambio por su papel en impulsar los acuerdos de Paz, por ganar el premio Nobel y entregar el país a la guerrilla. Volvamos a las narraciones:

3. Sobre el impacto de argumentos eficaces pero inverosímiles usados en redes sociales por los partidarios del rechazo al referendo por la paz, véase González (2017)

"Pero hoy en día Colombia Ha logrado un gran avance, porque logró que las FARC se sentara a negociar por el proceso de paz, además de eso logró una paz con las Farc, consiguió que no hubieran más secuestrados, más muertos y más heridos, por una pequeña Paz llegó a Colombia, digo pequeña porque de todos modos sigue habiendo asesinatos, robos, y todavía siguen existiendo grupos guerrilleros". María

"El presidente firmó un acuerdo de paz con las Farc para que no hubiese más violencia la FARC tuvo unos acuerdos donde se ubicaron en unos centros de concentración.

El gobierno hicieron unos acuerdos con los campesinos para la arranca de coca pero el gobierno no les ha cumplido hace pocos meses la policía tuvo un enfrentamiento con algunos campesinos porque no les están cumpliendo". Heidi

"Juan Manuel Santos dio a conocer el tratado de paz con las Farc a ver si se aprobaba o no, la votación fue muy cerrada pero ganó el no. desde ese entonces el país ha tenido bastante división social, claro está que eso ha existido desde el principio también se han creado rumores sobre el futuro de Colombia piensan algunos que Colombia se va a convertir en un país como Cuba o Venezuela con eso se ha creado el término "castrochavismo" si esto pasará Colombia enfrentaría una gran crisis tanto económica como social". Anderson

Orientación. Mi lugar en el tiempo

La orientación en el tiempo, retomando a Rüsen (2017), está referida al tiempo interno de los individuos, por una parte, y al tiempo externo de los otros que se vincula a través de la experiencia constituyendo la identidad individual, colectiva, y la identidad histórica.

En las narraciones es posible observar algunos elementos de la constitución del tiempo interno de los jóvenes, principalmente a

través de su relación con experiencias familiares que les brinda información sobre cómo era Bogotá, la selva, la economía, las comunicaciones, sus oportunidades de estudio, los jóvenes de su generación, la “situación” en términos de seguridad, entre otros aspectos. También aparecen algunos relatos relacionados con la violencia del 46 al 68, sobre la violencia del narcotráfico en la década de los 90, la acentuación de la violencia en Medellín, los enfrentamientos entre el ejército y la guerrilla en áreas rurales; la intervención del Estado en zonas de conflicto (operación Orión), entre otros. A veces esa información parece no lograr una coordinación completa del tiempo y lugar, lo cual le atribuye cierta opacidad y limita las posibilidades de establecer relaciones. Es un asunto profundo e interesante que por ahora dejamos planteado para un desarrollo subsecuente.

El tiempo de los otros que vincula la identidad de las personas está referido en las narraciones principalmente al contexto del territorio nacional. En el caso de la colonización involucra a España, por las razones ya referidas; en el caso de la Independencia existen unas pocas referencias muy tangenciales al contexto de América y Francia; y en los tres eventos que componen el tercer marco temporal existen referencias a situaciones de confrontación o inseguridad vividas en las ciudades, particularmente en Bogotá y Medellín. Es particular notar que en buena parte de los relatos no se establece la espacialidad de lo narrado; no es frecuente que se involucre a las regiones, con excepción de Antioquia.

Por otra parte, Rüsen señala que la enunciación referencial “nosotros” es utilizada para obtener conciencia de uno mismo como sujeto, es una estrategia para “denotarnos” o designarnos a nosotros mismos al tiempo que nos identificamos dentro de un colectivo. Al respecto lo que encontramos es que sólo el 11% de las narraciones usan este pronombre personal en plural, y no todas hacen referencia a una identificación nacional.

¿Qué significado tiene esto? Probablemente quiere decir que aunque se ame al país, la mayoría no se siente muy cómodo o muy orgulloso de lo que cuenta sobre el pasado y no se involucra; de modo que las experiencias negativas afectan la identidad histórica debilitándola. A esto también contribuyen los estereotipos negativos marcados por el narcotráfico y la guerra. Pero antes de continuar, veamos algunos apartes que muestran el uso de “nosotros” y lo que plantean los jóvenes:

“ellos llegaron a Colombia y nos robaron el oro, violaron a nuestras mujeres, trajeron esclavos de África y algunos de nosotros también nos tomaron como esclavos y pasó mucho tiempo que nuestros antepasados vivieron así llenos de dolor porque los españoles nos robaron, ellos prácticamente no nos descubrieron sino que abusaron de nuestra confianza haciéndonos eso”. Mateo

“Pero, desafortunadamente, no se pudo debido a que entre 1810 – hasta la actualidad, los españoles no nos gobernaban pero entre nosotros si nos gobernamos y así fue como las mismas personas del común fueron oprimidas y controladas por unos hombres que tenían mejores recursos económicos e influencias políticas”. Martin

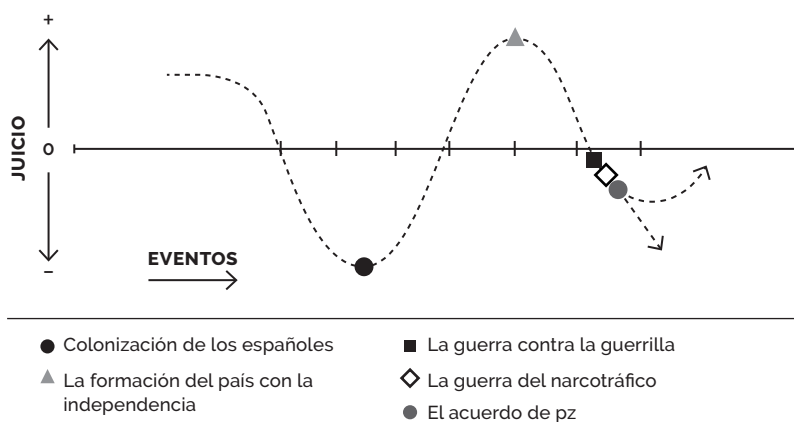
“(…) también una historia de independencia inolvidable la cual consiste en la liberación de nosotros sobre los españoles”. Nicolás

“Otro punto es si bien mucho de esto el gobierno tiene mucha culpa pero pues si ni siquiera nosotros la mayoría de nosotros nos preocupamos por nuestra cultura por lo que está sucediendo actualmente en todas las zonas pobres del país, no nos preocupamos por nuestros indígenas por nuestras tierras no podemos esperar que en un solo gobierno se arregle todo”. Paula

En varias de estas citas está presente la visión negativa o positiva que los jóvenes significaron en los eventos que hemos recorrido: la colonización fue un evento negativo, la independencia fue mayoritariamente positivo, la guerra contra la guerrilla y el narcotráfico, han sido negativos, y los acuerdos de paz son una encrucijada. Si interpretáramos en una ilustración las ideas de dirección de cambio que los estudiantes atribuyeron a los eventos constitutivos identificados en sus narraciones, la representación del flujo del tiempo se vería así:

FIGURA — 5

Representación flujo del tiempo



Fuente: elaboración propia.

En su proyección al presente, propongo a modo de síntesis algunos significados de los eventos constitutivos en estas narraciones, sin descartar que otros se puedan sumar: la experiencia de la colonización significa haber sido víctimas y victimarios de una tendencia sostenida al racismo, la discriminación, la inequidad y la presión por la asimilación.

La Independencia significa haber tenido una causa justa, a pesar de las dudas. La confrontación armada y el narcotráfico significan haber tenido el sino de la adversidad impuesto por la ambición política y económica de otros. Los acuerdos de paz son un significado por resolver.

Motivación. ¿Qué puedo hacer? ¿Qué deseo?

Al ser una constante objeción en contra, la experiencia histórica lleva a los jóvenes a apartar sus ojos, a dudar de la consecución de sus propósitos y a esperar cumplirlos en alguna otra parte. Al menos así parece indicarlo el hecho de que el 82% de las narraciones no presentaran un posicionamiento hacia el futuro o una expresión de qué pueden hacer. En su lugar aparece el miedo:

"Este grupo ha crecido y la delincuencia también se ha hecho más grande, y para tapar su identidad la guerrilla decide de cambiar su nombre cómo los 12 apóstoles, el país sigue en guerra gracias a que este grupo, no ha querido firmar un tratado de paz, y ahora en el actual presidente no he hecho nada contra eso. Los colombianos esperamos algo diferente para esta etapa de nuevo presidente, pero no se han visto cambios, y en vez de mejorar creemos que la protección y la economía ha disminuido, lo que pensamos es que el actual presidente han logrado hacer desastres en el pueblo colombiano y en estos momentos tenemos miedo de que Colombia se convierta en la nueva Venezuela". Mariana

El orgullo:

"Una de las cosas más bonitas es cuando hay mundiales toda la gente se une. Lástima que no siempre sea así Colombia es una gran tierra pero nos dejamos llenar la cabeza de cucarachas y no pensamos. Hoy 27 de febrero están cerca de las vo-

taciones y a hay muchos postulados ¿quién sabe quién gane? pero esperemos que todo mejore. me gustaría que hubiera más respeto y cultura por Colombia pero bueno me siento orgullosa de ser colombiana". Valentina

Pero también el coraje:

"Se cuenta los trágicos acontecimientos que ha tenido el país pero de los cuales se ha aprendido a sobrevivir, a recuperarse y levantarse, con la cabeza en alto demostrando que cada colombiano es fuerte su manera". Martin

Entre otras emociones que acompañan el deseo.

Y aunque no sean numerosas, en medio de todo, brillan identidades reflexivas:

"Para para mí ser colombiana significa llevar en mis venas todas estas situaciones, cargar esa historia que el pueblo de Colombia tuvo que atravesar. la verdad soy muy consciente de que este gobierno está lleno de injusticias y falencias que deterioran el país; pero también se que ser colombiana significa recordar esa historia qué marca nuestras vidas, luchar por lo que es nuestro, resistir a las injusticias de este mundo y saber identificarme con orgullo con toda esa riqueza qué los colombianos llevan en su alma como seres humanos" Maria

Discusión y conclusiones

En este estudio nos hemos servido de las operaciones de producción de sentido histórico definidas por el Prof. Jorn Rüsen para explorar cómo los jóvenes colombianos establecen y significan la experiencia del tiempo y construyen su identidad histórica. Pudimos observar

que esta identidad histórica corresponde a la identidad nacional, lo cual era previsible dado que Colombia siguió este modelo de vínculo colectivo desde el S. XIX y dado que este canon no se ha transformado en la enseñanza ni desde la historia ni desde otras Ciencias Sociales.

Por otro lado, este acercamiento ha llevado a observar cuales eventos constitutivos son significativos en el recuerdo de los jóvenes para orientarse en el tiempo y cuál es su significado. Esto funciona. Sin embargo, hay que reconocer los elementos hallados y la manera como están formados resultan insuficientes para orientar a los jóvenes en las realidades de nuestro presente y, como pudimos observar, no proyectan futuro. Así que esta exploración hacia la conciencia histórica sirve para identificar sus necesidades de orientación. Entre otras cosas esa es una reflexión que nos corresponde abordar de cara a los próximos 10 años en los que estarán vigentes los acuerdos de paz.

Aunque hay realidades acuciantes relacionadas con el conflicto armado, no hay que perder de vista el valor formativo de otros eventos históricos, máxime cuando, como hemos visto, son constitutivos y tienen un impacto en la identidad y en el autoconcepto de las personas. Esto no debe subestimarse desde el plano colectivo: la experiencia histórica tiene profundos efectos cognitivos y emocionales.

Otro punto acuciante en la formación de significado que hemos explorado en estas narrativas es la sobre simplificación. Más allá de tratarse de cualquier relato espontáneo, aceptar la historia como ideas de sentido común es un error serio. La historia y el pensamiento histórico deben ser contra intuitivos. Para citar un ejemplo, una categoría de tratamiento muy intrincado como marco es la de la violencia, pues los jóvenes suelen tratarla como una permanencia que o bien es indefinida o remontan a la colonización, con lo cual se obtienen explicaciones simplificadas que no permiten el discerni-

miento de los elementos constitutivos, de los problemas que abarcan o de sus estructuras, restando poder argumentativo y explicativo a la hora de querer expresar posiciones personales.

Sin pretender ser exhaustivos ni abordar en detalle –por su complejidad y extensión– los marcos temporales identificados como marcadores de cambio en la conciencia histórica, nos gustaría solamente dejar algunos puntos para invitar a la reflexión: ¿Cómo y en qué aspectos es importante expandir las configuraciones ideológicas, geopolíticas y culturales de la colonia? En relación a la Independencia, ¿qué búsquedas legítimas deben ser permanentes? ¿Qué retos se imponen en relación a la paz? ¿Negación del conflicto armado, creación de enemigo interno, visión sectorizada del narcotráfico, deslegitimación de la paz?

El reto es complejo porque pensar en la conciencia histórica involucra que debemos entender mejor las formas en que recordamos y su transformación. Una narración es como una fotografía en el tiempo, así que debemos comparar cómo cambian los significados en las narraciones para observar que pasos damos. Así definido, un ejercicio de exploración de la conciencia histórica es también un punto de llegada.

Referencias

- BARCA OLIVEIRA, M., & SCHMIDT, M. (2013). La conciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses y su relación con la creación de identidades nacionales. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 25-46.
- CARRETERO, M. (2019). “Reconquest” – Historical Narrative or Xenophobic View? *Public History Weekly*, 2019(7). doi: <https://doi.org/10.1515/phw-2019-13423>

- DAVIDSON, N. (2013). *Transformar el mundo. Revoluciones burguesas y revolución social*. Barcelona: Pasado y presente.
- GONZÁLEZ, M. (2017). La «posverdad» en el plebiscito por la paz en Colombia. *Nueva sociedad*, 269 (mayo-junio), 116-126.
- LÉTOURNEAU, J., & CHAPMAN, A. (2017). Negotiating the nation: Young people, national narratives and history education. *London Review of Education*, 15(2), 149-151. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.01>
- LÉVESQUE, S. (2017). History as a “GPS”: On the uses of historical narrative for French Canadian students’ life orientation and identity. *London Review of Education*, 15(2), 227-242. doi: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.07>
- MARTINS, E. C. DE R. (2017). *Teoria e filosofia da história*. Curitiba: W.A. Editores.
- PÉCAUT, D. (2004). Memoria imposible, historia imposible, olvido imposible. En *Memorias en conflicto* (pp. 87-103). doi: <https://doi.org/10.4000/books.ifea.797>
- RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y narración I Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo veintiuno.
- RÜSEN, J. (1994). ¿Qué es la cultura histórica?: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. *Historische Fazination. Geschichtskultur heute*, 3-26.
- RÜSEN, J. (2001). *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. (Ed. UNB). Brasília.
- RÜSEN, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative, Structure, Moral Function and Ontogenetic Development. En *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85).
- RÜSEN, J. (2008). *History: Narration, interpretation, orientation*. New York: Berghahn Books.
- RÜSEN, J. (2017). *Evidence and Meaning: A Theory of Historical Studies*. New York: Berghahn Books.

- SÁIZ SERRANO, J., & LÓPEZ-FACAL, R. (2016). Narrativas nacionales históricas de estudiantes y profesorado en formación. *Revista de Educación*, (374), 118-141. doi: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-374-328>
- SEIXAS, P. C. (2004). *Theorizing Historical Consciousness*. Recuperado de <http://ezproxy.unal.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsebk&AN=859883&lang=es&site=eds-live>
- STRAUSS, A., & CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- WHITE, H. (2005). Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX. En *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. México: FCE.

Por una enseñanza de las ciencias sociales y la historia con enfoque intercultural, en perspectiva crítica y descolonial

ZAIDA LIZ PATIÑO GÓMEZ

Universidad del Valle (Colombia)

Los planteamientos que aquí expongo son producto de la experiencia e investigación, tanto en contextos escolares de Educación Básica y Media del área de Ciencias Sociales, como en la formación inicial docente de educadores profesionales para esa área de conocimiento. Las dos cosas tienen como escenario el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, que, por un lado, es el lugar de formación del futuro docente en el nivel superior (nivel universitario), y por otro lado, con la práctica pedagógica, posibilita la experiencia directa con comunidades e instituciones educativas.

La reflexión que se presenta está orientada desde un enfoque crítico situado y contextualizado en las realidades sociales propias de nuestros entornos, países y región latinoamericana y del Caribe, con miras a una enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia con enfoque intercultural, desde una perspectiva crítica y descolonial.

Se trata de una propuesta, de enseñanza de estas disciplinas sociales escolares, que reivindica la visibilidad y el diálogo con otros saberes no hegemónicos: indígenas, campesinos, afrodescendientes y otros

grupos, clases y categorías sociales que han sido subalternizadas en el modelo de formación racional moderno de carácter capitalista, colonialista y patriarcal.

Algunas preguntas para responder son: ¿Qué justifica este enfoque? ¿Qué implica este enfoque en la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia? ¿Cómo se materializan las alternativas en un horizonte dialógico, de ecología de saberes y traducción intercultural? ¿Existen ejemplos en la práctica que nos puedan mostrar que el camino es posible?

Pensar históricamente: retos y desafíos de la enseñanza y aprendizaje de la historia

El desarrollo del pensamiento histórico y los retos que implica la enseñanza-aprendizaje de la historia son cuestiones que nos invitan a reflexionar en torno a la enseñanza de las disciplinas escolares, en términos didácticos y pedagógicos; y nos introducen en el problema epistemológico de la conciencia histórica. El primero nos sitúa en los saberes escolares y el segundo en el terreno de la práctica o praxis.

En mi perspectiva, esta reflexión no puede abstraerse del contexto social y cultural; el principal desafío consiste en ir más allá de la concepción de la disciplina como campo científico productor de teorías en abstracto, para enseñar a pensar históricamente, que no es otra cosa que “tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente” (Gadamer, 1993). Este ejercicio crítico de interpretación no es posible sin el reconocimiento de las narrativas –tanto hegemónicas como subalternas– de la historia, sus interpretaciones, los debates enfrentados y, por ende, la relatividad de la verdad.

Todo proyecto, de enseñanza de las ciencias sociales y la historia, que desconozca la historicidad de la sociedad y cultura en la que

está inmersa, va en contravía de la esencia misma de estas ciencias –dinámicas y cambiantes–; basta recordar la sentencia con que Braudel (1970) comienza su libro *La Historia y las Ciencias Sociales* diciendo que “la historia es hija de su tiempo”:

Nuestra época es demasiado rica en catástrofes, en revoluciones, en imprevistos, en sorpresas. La realidad de lo social, la realidad fundamental del hombre, nos parece nueva; y, se quiera o no el viejo oficio de historiador no cesa de retoñar y de reflorcer en nuestras manos. Sí ¡qué de cambios! Todos o casi todos los símbolos sociales –y por algunos de ellos hubiéramos dado la vida antaño sin discutir demasiado– se han vaciado de contenido. Se trata de saber si nos será posible, no ya tan sólo vivir, sino vivir y pensar apaciblemente sin sus puntos de referencia, sin la luz de sus faros. Todos los conceptos intelectuales se han encorvado o roto. La ciencia sobre la que nosotros, profanos, nos apoyábamos, incluso sin ser conscientes de ello, la ciencia, refugio y nueva razón de vivir del siglo XIX, se ha transformado, de un día para otro, brutalmente para renacer en una vida diferente, prestigiosa pero inestable, siempre en movimiento pero inaccesible; y sin duda nunca más tendremos ya ni tiempo ni posibilidad de restablecer con ella un diálogo conveniente. Todas las ciencias sociales, incluida la historia, han evolucionado de manera análoga, menos espectacular pero no menos decisiva. Si estamos en un nuevo mundo, ¿por qué no una nueva historia? (pp. 21-22).

Son las condiciones sociales para Braudel, el ser y eje de la dinámica de la historia, las cuales incitan permanente “a pensar y hasta replantearse el universo” (1970); en ese proceso, la historiografía y las relaciones con otras disciplinas, cumplen un papel fundamental. Cabe preguntarnos si la enseñanza de la historia escolar desarrolla este tipo de pensamiento histórico en las y los estudiantes en el país; o si los contenidos y diseño de la propuesta oficial de lineamientos,

estándares y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) en ciencias sociales –y su reproducción en la escuela– responden adecuadamente a estas características del saber de la historia; o si maestras y maestros de ciencias sociales orientan epistemológicamente su práctica en esta perspectiva.

El campo de reflexión para estas preguntas debe constituirse articulando la escuela y la universidad, propiciando las interrelaciones, en términos de acompañamiento, de reflexión epistemológica y didáctica sobre las disciplinas escolares, y de retroalimentación para lograr la transposición didáctica, propiciando el desvanecimiento de la disyuntiva errada de experto académico (profesor/a universitario) y no experto (el maestro de escuela), democratizando el saber y valorando el saber pedagógico del docente, en horizontalidad con el saber teórico producido por el académico.

Para abordar la discusión hemos de empezar por definir el concepto de disciplinas escolares, su relación con los saberes escolares, y la pedagogía, para así circunscribirnos a la “historia escolar” que es el objeto de nuestro interés. André Chervel (1991), es quizás uno de los referentes más importantes al respecto. El autor realiza un recuento de la noción de “disciplina” para llegar a la de “disciplina escolar” como contenidos de la enseñanza, mostrando su relación y a la vez su distinción. Para ello parte de una opinión generalizada:

La imagen que se tiene en general de la pedagogía tiene una relación directa con este concepto de las enseñanzas escolares. Si las disciplinas escolares se relacionan directamente con las ciencias, con los saberes, con los conocimientos técnicos vigentes en la sociedad global, las diferencias entre unas y otras se atribuyen entonces a la necesidad de simplificar, e incluso de vulgarizar, para un público joven conocimientos que no pueden proponérsele en estado puro ni en su integridad. Se estima, por tanto, que la labor de los pedagogos consiste en desarrollar aquellos ‘métodos’ que

permitan a los alumnos asimilar cuanto antes y en las mejores condiciones la máxima porción posible de la ciencia de que se trate (p. 64).

Esta hipótesis es refutada por el autor, quien señala que, de un lado, es una concepción de disciplina “sui generis”, independiente y autónoma, así como abstracta y ajena a la realidad cultural, que parece producirse a sí misma; y por otro lado, asume la enseñanza escolar como mera transmisión de conocimientos elaborados fuera de ella, contribuyendo a la idea de la escuela como institución reproductora y “por excelencia, el lugar de la inercia, la rutina, el conservadurismo” (Chervel, 1991, p. 66).

Al rechazar la concepción de disciplina escolar como vulgarización de un saber de mayor jerarquía, plantea un giro sustancial en el análisis de las disciplinas de la enseñanza, que no pueden reducirse, dada la naturaleza que le confiere el estar en la escuela cuya misión específica es educar; esta condición complejiza su objeto, al darle una génesis propia, un propósito diferente y otro tipo de funcionamiento. Desde esta óptica, Chervel (1991) afirma que las disciplinas escolares y el saber escolar debe ser pensada por la academia, y que, mientras se insista en no reconocer la realidad específica de las disciplinas de enseñanza, el sistema escolar no merecerá en efecto ningún otro trato por parte de los historiadores: no es más que una institución particular que acoge dos tipos de poblaciones, poniéndolas en contacto, y en la que, de conformidad con tal o cual política educativa o con tal o cual orientación pedagógica, se “enseñan” diversas materias cuya naturaleza no es en absoluto problemática (1991, p. 67).

Ríos (2015), retomando a Dewey, concibe los saberes y las disciplinas escolares como formas de apropiación de la ciencia y los saberes en la escuela. Para el autor, las prácticas de enseñanza hacen visibles procesos de institucionalización y de funcionamiento de la ciencia

y los saberes en las instituciones educativas, así como las formas de enunciación, circulación y apropiación de los saberes enseñados; de manera que su estudio requiere problematizar la relación pedagogía-ciencia y saberes (Ríos, 2015). Se justifica esta problematización, toda vez que “una disciplina escolar incluye no sólo las prácticas docentes de la clase, sino también los grandes objetivos que han posibilitado su constitución y el fenómeno de aculturación de masas que determina [...]” (Chervel, 1991, p. 68).

La discusión hasta ahora presentada nos posiciona en una noción compleja de disciplina escolar desde la que concebimos la enseñanza de la historia en la escuela; es una perspectiva que permite superar la concepción de la historia escolar como miniaturización de la historia en tanto disciplina universitaria y que le otorga un estatuto epistemológico a los saberes y disciplinas escolares, poseedores de una dinámica, unas prácticas, unos procesos y funcionamientos que les son inherentes.

Desde este marco de problematización de la relación pedagogía-ciencia-saberes podemos abordar los retos y desafíos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales escolares. El repaso siguiente, de los problemas de su enseñanza, permite observar la expresión concreta de esa diversidad de aristas que convergen evidenciando su complejidad.

Estudios de autores y autoras de distintas latitudes: España, Argentina y Colombia, coinciden en que los problemas de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia escolar¹ son variados, y en síntesis se relacionan con:

1. A partir de ahora nos referiremos a las ciencias sociales y la historia escolar, de acuerdo a la discusión planteada, aun cuando los autores revisados no hagan esa precisión conceptual frente a los saberes escolares.

- Los contenidos y características de estas ciencias: desde la complejidad que implica su integración; la dificultad implícita de las dimensiones de la temporalidad: tiempo cronológico y tiempo histórico; su carácter narrativo; el valor y relatividad de la verdad o certeza; los límites de la objetividad o neutralidad; el desfase entre la representación y la conciencia social de los individuos; la inevitabilidad del conflicto (Aisenberg y Alderoqui, 1993; Gómez, 2002; Trepát y Comes, 1998).
- Los problemas de tipo didáctico: criterios de selección de contenidos disciplinares y no disciplinares para su transposición didáctica, para el manejo de la clase y para la producción de materiales didácticos (Aisenberg y Alderoqui, 1993); el problema de las etapas cognitivas y el conocimiento social, los problemas psicológicos en la comprensión de la sociedad: mediación de la subjetividad, del lenguaje y la socialización (Gómez, 2002); retrasos de los conocimientos sociales debido a la necesidad de pensamiento formal (Frier, 1995); la discontinuidad conceptual, la falta de recurrencia procedimental a lo largo de los ciclos de enseñanza (Trepát y Comes, 1998); hasta las ideas previas y su relación con el contenido (Carretero et al., 1997).

En el caso colombiano, las ciencias sociales escolares han transitado desde la separación en las dos disciplinas escolares que han sido pilares: historia y geografía, hasta la integración con la reforma curricular de 1984 que estableció su integración bajo la denominación de “área de ciencias sociales”, donde se supone la incorporación de otras ciencias sociales como la Sociología, la Antropología, la Economía, la filosofía, la Ciencia Política; cuestión que muchos han catalogado de denominación meramente nominal, pues en la realidad escolar se encuentran muchos currículos organizados en historia y geografía y las demás se imparten desde noveno grado, desapareciendo las dos anteriores en los grados décimo y once.

Sobre el docente de ciencias sociales: historia y geografía, sus necesidades de formación y la enseñanza de las ciencias sociales escolares en Colombia, existen puntos de encuentro en diversas investigaciones como las de Taborda, Restrepo, Delgado, Medina, Betancourt o el Ministerio de Educación Nacional (MEN). A continuación, los aspectos de encuentro de la crítica:

- Las mencionadas Ciencias Sociales integrales no se han logrado en la escuela, de manera que el currículo escolar sigue estando erigido sobre la división de dos grandes disciplinas: historia y geografía. Continúa así la fragmentación y se aleja la anhelada interdisciplinariedad.
- En los currículos escolares predomina la enseñanza de la historia, dejando poco espacio a la Geografía. Además, siguen organizándose como largos listados de temas que no tienen en cuenta el nivel cognitivo de los estudiantes, ni sus contextos e intereses, y su finalidad es el adiestramiento.
- La historia y la geografía escolar se enseñan desde perspectivas tradicionales y nomotéticas basadas en la memorización de fechas, próceres y lugares; predominan los métodos expositivos e imperan la historia oficial y la geografía regional.
- Los temas de la historia escolar siguen una misma periodización, que da la idea de tiempo lineal, evolutivo, es antológica y exterior al sujeto, que poca utilidad e interés reviste para el estudiante.
- Se advierte en el docente la falta de dominio disciplinar de manera que predominan las fechas, nombres y ubicaciones como información aislada, incorporada de manera memorística e irreflexiva, sin conciencia de que son resultado de "procesos" históricos. La consecuencia es una historia que adolece de diferentes nociones de tiempo histórico, y que descuida la relación con el espacio reduciéndolo a la ubicación de los hechos históricos.

- La historia escolar, por centrarse en la historiografía tradicional, ha minimizado al sujeto histórico, a la "historia episódica" de "individuos y acontecimientos".
- El maestro de Educación Básica y Media tiene dificultad para trabajar las ciencias sociales integradas debido a su complejidad, esto se atribuye a que en los programas de formación de docentes es mínimo el tratamiento e incorporación de los Lineamientos y Estándares, se afirma que con la apropiación de estos se contribuiría al reconocimiento de la complejidad del área y al conocimiento de las formas para trabajarla desde sus características particulares.
- El libro de texto parece ser la única herramienta en el proceso de enseñanza, que asumiendo acríticamente los contenidos y reproduciéndolos en sus estudiantes, por ende, con poca eficacia en el desarrollo de pensamiento crítico en ellos y ellas.

Lo anterior muestra la existencia de una visión fragmentada, simplificada y estática de la historia en la escuela, producto de la visión de la disciplina como campo científico productor de teorías en abstracto, cuya enseñanza es memorística y condensada en temas y contenidos para ser aprehendidos por las y los estudiantes tras propiciar las conexiones neurológicas adecuadas, más no orientadas al desarrollo de un pensamiento histórico que le permita comprender mejor el presente desde el conocimiento reflexivo del pasado. En otras palabras, se sigue apuntando a crear mini-historiadores, que incorporen la historia como hechos y personajes ilustres en el tiempo, más no a propiciar pensamiento crítico que le permita hacer historia, crear historia, generar conexiones con las otras ciencias y, desde la historia, participar en la dimensión social.

Esta enseñanza de la historia simplificada, fragmentada y estática, presenta varios problemas: por un lado, es conservadora, bancaria, acrítica y "predemocrática y contraria al fortalecimiento de la sociedad civil" (Betancourt, 1993, p. 25); y por otro, desconoce los

contextos y las poblaciones, es, por lo tanto, muchas veces, impertinente para la escuela, donde además no se compagina ni se materializa en las pedagogías activas ni socioculturales ni críticas, que propenden aprendizajes situados y contextualizados. Superar los problemas enunciados requiere soluciones complejas que sean pensadas en la relación academia-escuela, por profesores y maestros que retroalimenten la problemática pedagogía-ciencia y saberes.

Nos referiremos ahora al problema epistemológico de la conciencia histórica, el cual es trascendental e inherente al sujeto histórico, por lo tanto, no es exclusivo de ningún nivel de formación escolar sino condición necesaria para estar en el mundo como lo concibe Gadamer (1993). Para este autor, la conciencia histórica es condición necesaria para la interpretación (o hermenéutica) requerida para el diario vivir. En sus palabras, la conciencia histórica es el “privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones” (1993, p. 41).

Se puede afirmar, sin embargo, que este problema de la conciencia histórica (que es indisoluble al pensamiento histórico y al pensamiento crítico), es central a la teoría y la práctica de las ciencias sociales como disciplinas para la profesionalización o como disciplinas escolares. Respecto a estas últimas, precisamente la Ley General de Educación de 1994, que establece que las ciencias sociales deben ayudar a entender el mundo, para abordarlo y transformarlo; los Lineamientos del área de ciencias sociales escolares, por su parte, definen como los dos primeros objetivos del área:

Ayudar a comprender la realidad nacional (pasado-presente) para transformar la sociedad en la que las y los estudiantes se desarrollan –donde sea necesario– [y] Formar hombres y mujeres que participen activamente en su sociedad con una conciencia crítica, solidaria y respetuosa de la diferencia y de la diversidad existentes en el país y en el mundo (2002, p. 13).

Ahora bien, Betancourt (1993), mucho antes de la declaración de los Lineamientos en ciencias sociales planteaba en su libro *Enseñanza de la Historia en tres niveles*, que “la enseñanza de la historia es determinante en la formación de la ‘conciencia cívica y democrática’ de todo ciudadano y a través de ella, decisiva en la configuración social de la ‘conciencia histórica’” (1993, p. 25). Pero tras una crítica juiciosa a la enseñanza de la historia en el país identifica dos problemáticas: es conservadora (predominando temas políticos y militares, de construcción de identidad nacional desde la visión oficial centrada en ideas patrioterías: patria, partidos, nación, institucionalidad, personajes ilustres y héroes de la nación), y, a su vez, desconoce los contextos y las poblaciones, de forma que “la historicidad reside en dicho sistema básico y los héroes y patriotas que lo constituyeron, pero no en las acciones de nuevos sectores y fracciones de clase que contemporáneamente desafían la legitimidad de ese sistema” (Betancourt, 1993, p. 26).

La historia requiere trabajar sobre estos dos problemas, y propone, en primer lugar, asumir el hecho de que se ha de dar un giro a la visión erudita, romántica y patriotería que tiene cooptada a la escuela, “que no ha posibilitado en el colombiano medio el desenvolvimiento de una conciencia crítica, social y moderna para ‘hacer historia’” (Betancourt, 1993, p. 25). En consecuencia, la segunda idea, tiene que ver con darle paso, en la narrativa de la historia, a las acciones de nuevos sectores y fracciones de clase: los sectores populares, los de a pie, los marginados, que desafían la legitimidad del sistema y el discurso histórico que lo sustenta. Ello requiere la producción de historia social en Colombia, una necesidad que tiene que ver con la gran “carencia de historia” (Betancourt, 1993, p. 25).

El diagnóstico señalado hasta ahora, en torno a la enseñanza de las disciplinas escolares en términos didácticos y pedagógicos, y al problema epistemológico de la conciencia histórica, son la entrada a nuestra propuesta en clave descolonial, que reivindica la visibilidad

y el diálogo con otros saberes no hegemónicos: indígenas, campesinos, afrodescendientes y otros grupos, clases y categorías sociales que han sido subalternizadas en el modelo de formación racional moderno de carácter capitalista, colonialista y patriarcal, donde las ciencias sociales y la historia escolar han tenido su capítulo especial.

Como se ha venido mostrando, la predominancia de una historia oficial, ha coartado la posibilidad de una ciudadanía colombiana con una conciencia crítica que le permita asumirse como productora de la historia, poco se dice y escribe sobre la crítica a los fundamentos epistemológicos de los discursos y contenidos que pululan en la escuela, respecto a los estereotipos o negación de la diversidad. Hemos visto las reacciones en Colombia respecto a la inclusión del lenguaje de género en la escuela, o la predominancia en los textos escolares de una visión de supremacía de lo masculino sobre lo femenino, así como la ausencia de la Afroetnicidad o la visión de lo indígena como fenecente y sin reivindicación alguna de sus logros político, culturales o territoriales, lo que muestra el desatino de unas disciplinas que no se ponen a tono con la contemporaneidad de la sociedad.

Estamos claros en las ciencias sociales, dados los diagnósticos por todas y todos conocidos, alrededor de lo que está mal y lo que hay que hacer, no obstante, poco se atreve la academia a renovar su episteme, a cuestionar sus basamentos, a pensar otras alternativas epistemológicas que no provengan del saber científico hegemónico, parece entonces que la historia no “retoña”, como quisiera Braudel (1970). Ahora es cuando para una “nueva historia” como insistiría el autor en el siglo XIX, es muy válido hoy en el siglo XXI en que las señales de afuera, las evidencias, muestran la debacle de un modelo que no ha podido alcanzar los objetivos de construcción ciudadana y realmente democrática, ni la justicia y equidad social, y por el contrario se aumenta la segregación, la xenofobia, la pobreza y la catástrofe ambiental. Pero la Nueva Historia contemporánea no puede ser tampoco la del siglo XX que abrió el camino de la crítica

nutriéndose de la historiografía extranjera, debe ir más allá con el espíritu de su tiempo; hoy son los movimientos sociales (organizados o no) y la sociedad civil los protagonistas de la realidad social, tiene sus propias cosmovisiones, conocimientos, saberes y formas de entender el mundo; la escuela y la academia debe ser coherentes con las condiciones actuales, y para ello, ya no son útiles los viejos conceptos *per se*, categorías y teorías, hay que re-semantizarlas y crear unas nuevas como diría De Sousa (2011), introducir nuevas formas de pensamiento en diálogo con las ya existentes, generando un diálogo de saberes que nos permita responder de manera compleja a problemas de una realidad compleja.

En este sentido, nuestra propuesta es por una enseñanza de las ciencias sociales escolares (geografía e historia), con enfoque intercultural, desde una perspectiva crítica y descolonial, que se posiciona frente al modelo de formación racional moderno que domina en las universidades y la escuela; que cuestiona sus bases epistemológicas y propone un giro epistemológico hacia el reconocimiento de la otredad subalternizada por un modelo capitalista-colonialista-patriarcal.

Hacemos énfasis en la crítica sobre la hegemonía de una forma de conocimiento –el científico– que ha invisibilizado la alteridad propia de nuestras realidades sociales: colombiana, latinoamericana y del Caribe, que son multiculturales y pluriétnicas. Tenemos en el pensamiento crítico descolonial, las epistemologías del sur y los saberes insurgentes, la teoría y filosofía que orienta esta perspectiva, ello demuestra la existencia de una globalización contrahegemonía que se expresa desde varios frentes: desde el pensamiento decolonial académico (Dussel, 1973; Mignolo, Castro, 2007; Walsh, 2007; Lander, 2000) entre otros y otras); pasando por los activismos y las luchas de diversidad de pueblos que movilizan acciones descolonizadoras (por ejemplo la defensa de los territorios y de su cultura ancestral para los pueblos indígenas en América Latina y el

Caribe); hasta la diversidad cultural resultado de multiplicidad de grupos sociales (género y sexualidad, tribus urbanas, subculturas).

Esta invisibilidad ha implicado, no solamente la negación de la existencia de una población con otros saberes, cosmogonías y prácticas que resisten en este “Mundo Mundial” (Escobar, 2016, citando a John Law, 2011) o “El” mundo, que somete a los demás mundos y los relega a su inexistencia, sino que no ha solucionado las crisis modernas resultado de las prácticas de hacer mundo de ese mundo específico euromoderno capitalista, racionalista, liberal, secular, patriarcal, blanco.

La consecuente marginación y discriminación que conlleva, es el punto crítico que imposibilita la creación de un sujeto planetario con conciencia, no sólo de su identidad personal, grupal y cultural, sino con conciencia de ser en un mundo, caracterizado por la injusticia social y amenazado por el desastre ecológico; se requiere entonces una transición hacia un pluriverso.

Sin querer negar los resultados de diversas investigaciones acerca de la enseñanza-aprendizaje de la Historia: en tanto a los aspectos epistemológicos, cognitivos y didácticos (Carretero, et al., 1997; Trepat y Comes, 1998; Aisenberg y Alderoqui, 1994; Domínguez, 2005; Gómez, 2002), en todos y todas es notoria la concepción de unos componentes y conceptos convencionales de la historia, permanentes e inamovibles que no dialogan con otras formas de conocer y que se erigen como pilares de la episteme occidental con pretensión de universalidad: tiempo físico, histórico y social (de occidente), tiempo cronológico, cronología, causalidad; estas categorías no son consideradas ahistóricas puesto que las discusiones epistemológicas de la disciplina parecen proveerle todo el basamento de realidad posible de la experiencia. Pero esa visión total unidimensional, produce, con la negación del otro, su punto de quiebre, de la que emerge de manera potente el discurso emancipador.

La cuestión es que, sin la irrupción y el aporte de las sabidurías insurgentes (Guerrero, 2010) o epistemes otras, no será posible un pensamiento histórico que permita entender el pasado en su relación con el presente y menos para transformarlo; no podrá haber pensamiento crítico si no se pone en cuestión las injusticias, la discriminación y la anulación del otro y que han operado en los procesos que se despliegan en el tiempo en el marco de causas de orden social, político, económico y cultural, que en América Latina y el Caribe están atravesados por distintos niveles de dominación colonial.

En este sentido, la denominación de sabidurías insurgentes se adopta –según Guerrero– en distanciamiento del concepto de episteme, desde allí se propone una cosmovisión diferente, que vienen desde la ancestralidad y se yergue en un sentido impensable desde la racionalidad moderna, donde:

'Corazonar' constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón y muestra que nuestra humanidad se constituye entre la interrelación entre afectividad y razón y que tiene como horizonte la existencia, de ahí que Corazonar, desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, puede contribuir a la construcción no sólo de una distinta propuesta académica y epistémica, sino sobre todo, de sentidos otros de la existencia (Guerrero, 2010, p. 102).

Una interesante reflexión conlleva el planteamiento anterior, sacude el conocimiento cientificista y hasta el crítico, cuando cuestiona la afectividad en la ciencia y la práctica científica, y muestra en ella, precisamente, una alternativa al modelo racional moderno. El pensamiento inmediato, desde el pensamiento lógico-racional, es ver esta idea como romántica, utópica, fuera de lugar; pero nada más serio y central en el cambio y acercamiento a las epistemes otras o

sabidurías insurgentes, que nos enseñan a pensar nuevos mundos: solidarios, comunitarios, planetarios, desde mentalidades diferentes al modelo capitalista, colonialista y patriarcal, que enfrenta la humanidad a un gran conflicto entre el pensamiento, la palabra y la acción (Guerrero, 2010).

Tan impensable ha sido el tema de la afectividad en la ciencia y la práctica científica, que ni el mismo pensamiento descolonial la ha colocado en la centralidad de su reflexión:

si bien en la academia, desde perspectivas de-colonizadoras, hay un innegable esfuerzo por hacer visible la matriz colonial-imperial de poder, dichas propuestas no han considerado lo suficiente una dimensión de la colonialidad por la que no se ha interesado la academia, ni el pensamiento crítico de-colonial: la "colonialidad de la afectividad", y aún más, dicha afectividad tiene una pálida presencia en sus reflexiones. (Guerrero, 2010, p. 17).

Racionalizar las sabidurías insurgentes resulta imposible, no se encuentra, en la lógica racional, la gramática requerida para traducir las lecciones de vida que de ella emanan, y es claro –para Guerrero– que no se puede cuestionar el modelo eurocéntrico y hallarle salidas dentro del mismo sistema, la alternativa ha de ser radical y lleva a cuestionar la academia y nuestras prácticas.

Esta postura nos invita a desarrollar nuevos discursos, nuevos conceptos, como los que vienen emergiendo dentro de otras sabidurías o epistemes, tal como: sentipensante, cultura anfibia, hombre hicotea, che'ixi, pluriverso, paraverso, re-existir, re-esistir, entre otros. Emanado de la Investigación Acción Participativa (IAP) de Fals Borda en su trabajo en Colombia, surge el concepto *sentipensante*, de su interacción con pescadores de la costa caribe, quienes le hablaron de sus prácticas ancestrales, que se basaban en “pensar con el corazón y sentir con la cabeza”, relacionado con este concepto

aparecen las nociones de *cultura anfibia* y *hombre hicotea*, referidos a la cultura de los pescadores artesanales de la costa, resultado de su relación de vida con la naturaleza (Borda, 2008).

Silvia Rivera (2010) de otro lado, posicionada en un lugar de expresión de una sociedad indígena moderna, que retoma su historicidad y de entrada se muestra contraria a la idea del indígena como fenecido, nos proporciona el concepto *che'ixi*, como metáfora que da cuenta de una epistemología de carácter planetario, que da cuenta de identidades compuestas, desde un horizonte temporal y espacial que permite pensar acudiendo a las diferencias, no asumirnos como una homogeneidad. *Ch'ixi* es una palabra aymara que denota un tercer color hecho de la contradicción que resulta en un grisáceo, gris o manchado. Esa contradicción desarrolla su potencia para pensar en las identidades compuestas (blanco-negro, hombre-mujer).

Pluriverso, como “mundo donde quepan muchos mundos”, lo plantea Escobar (2016), para quien primero, es una herramienta para generar alternativas al mundo mundial que sean aceptables a los diversos mundos; y segundo, da voz a aquellos otros mundos que interrumpen la historia del Mundo Mundial. Permite transitar de ontologías dualistas a ontologías no dualistas, reconociendo multiplicidad de mundos co-constituidos. Es una invitación a descentrarse de las teorías sociales occidentales y posicionarse en configuraciones epistemológicas asociadas con las múltiples ontologías relacionales de los mundos que luchan.

Existe en la cosmovisión del pueblo Yanacona un universo y un paraverso dispuesto de forma paralela, como su reverso, que, como tierra, luna, sol, sistema solar, galaxia, hacen parte de un todo unido: Pachamama, runa y espíritus conforman la Crianza de la Vida, es decir la economía del Pueblo Yanacona. Prevalece siempre una idea de armonía, de complementariedad en la filosofía ancestral de estos pueblos, notándose la distinción frente a la racionalidad moderna:

Lo anterior explica no solo la importancia de la crianza de la vida para nuestro pueblo, sino también la diferencia con otros pueblos y sistemas económicos; explica el porqué de nuestro pueblo en buscar alternativas de pervivencia no solo de nuestro pueblo (runas), sino de los otros dos entes (la Pachamama y los espíritus), busca restablecer la interacción respetuosa entre ellos y por ende el equilibrio como único objetivo, al contrario de un materialismo vano y finito. La crianza de la vida (economía yanacona) posee sus fundamentos en el runa, la Pachamama y la espiritualidad, unidos a prácticas como la transmisión del conocimiento entre generaciones, el trabajo en unión, el fortalecimiento de la amistad y el respeto por nuestro entorno (Pueblo Yanacona, 2014, p. 115).

Banguero (2018) luego de aplicar la genealogía como método para la reconstrucción de la memoria histórica de las espacialidades de los negros libres en el Norte del Cauca colombiano, desarrolla la diferencia entre re-existencia y re-esistencia, que muestra una visión diferente a la que se tiene acostumbrado al público en general y al escolar en particular. El autor recalca que los procesos de lucha de los pueblos y grupos negros, muestran un tránsito de la re-existencia obligada por la colonización que persistía violentamente tanto física como espiritualmente a la re-esistencia actual en la que se perciben cambios emergentes, la transformación en el pensamiento y la práctica revolucionaria, la construcción de autonomía y determinación, que se niegan a fenecer en la uniformidad que representa el proyecto de modernidad (Banguero, 2018). Por ello critica el concepto de re-existencia de las genealogías del pasado, e incluso actuales, sobre las culturas étnicas, que continúan con tal visión anacrónica que parte de la creencia de que aún los sujetos de estas culturas viven escondiéndose, sincretizándose, luchando contra el dominador, y no se le reconocen los cambios emergentes, la transformación en el pensamiento y la práctica revolucionaria y construcción de autonomía y determinación de hoy (Banguero, 2018).

Todo lo anterior, va hilando y tejiendo nuestra propuesta de enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia con enfoque intercultural y descolonial, son las evidencias que dan soporte a esta propuesta de reconocimiento de las epistemes otras o sabidurías insurgentes, que demuestran su poder de comprensión e interpretación del mundo de vida, y permiten recuperar la historicidad de los grupos sociales subalternizados, que han sido invisibilizados por los discursos dominantes en las disciplinas científicas y reproduciéndolos en las disciplinas escolares.

En estas epistemes otras o sabidurías insurgentes, emergen poderosamente dos categorías primordiales para su realización: la experiencia y el pensamiento crítico. Betancourt (1993) sugiere la *experiencia* como categoría fundamental para un historiador. Explica Betancourt, retomando a Thompson (1981), que el objeto de conocimiento del historiador, sea un acontecimiento o un concepto, no permanece inmóvil para ser interrogado, sino que se choca contra la conciencia social existente, dando lugar a la *experiencia*, la cual incluye la respuesta mental y emocional de un individuo o de un grupo social a una cantidad de sucesos relacionados entre sí, o a muchas repeticiones del mismo tipo de acontecimiento:

La experiencia surge espontáneamente en el interior del ser social, pero no surge sin pensamiento, surge porque los hombres son racionales, piensan y reflexionan sobre lo que les acontece a ellos y a su mundo. No puede suponerse que a un lado está "el ser" como materialidad separada de toda idealidad, mientras que 'la conciencia' como idealidad abstracta está al otro lado (Betancourt, 1993, p. 55-56).

Vista así, la categoría de *experiencia* nos permite afirmar que el pensamiento histórico y la conciencia histórica están atravesados por la clase, raza y género como categorías que expresan un orden colonial existente –que ha operado y opera– en la clasificación social

de nuestras sociedades latinoamericanas, contextos particulares en que la “imbricación de las opresiones”² o interseccionalidades de diverso orden tienen su expresión.

La otra categoría que entra en juego en nuestra propuesta, es el *pensamiento crítico*, primero por ser esencial a este enfoque, al ser su fundamento o soporte epistemológico (aporte del conocimiento científico occidental: la teoría marxista, la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, por ejemplo), segundo porque representa la habilidad principal a ser desarrollada en la enseñanza de las disciplinas escolares que conforman el área³.

Pero nos distanciamos de la concepción de un pensamiento crítico concebido como habilidad científica de tipo analítico, de razonamiento, valoración o interpretación de documentos (Miraes, 2005) pues, como diría Freire (1970), es un pensar ingenuo; por el contrario, lo importante para el pensar crítico, es la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres. Para Freire (1970), citando a Vieira Pinto, el pensamiento crítico es expresión de la conciencia como “estar con el mundo”, que le permite interpretar la realidad y transformarla, en lo cual el principio de dialogicidad es central⁴. ¿Qué justifica

2. Ochy Curiel, representante del lesbianismo feminista afro crítica el concepto de interseccionalidad como un discurso institucional promovido por el feminismo blanco, prefiriendo usar “imbricación de las opresiones” que lleva a pensar en la insuficiencia de las políticas basadas solamente en la identidad. Curiel, O. (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Recuperado de: http://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf

3. La Ley General de Educación (MEN, 1994) menciona en sus fines y objetivos, “el estudio y la formación crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”.

4. “El diálogo se convierte en el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales” (Freire, 1970, p. 99), la transformación implica un encuentro de hombres para esa transformación.

este enfoque? ¿Qué implica? ¿Qué papel cumple en este enfoque la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia? ¿Cómo se materializan las alternativas en un horizonte dialógico, de ecología de saberes y traducción intercultural? (De Sousa, 2011).

Algunos ejemplos de alternativas al modelo de formación racional moderno y las tensiones que enfrentan se encuentran en los territorios y están asociadas a la cultura y forma de vida de las comunidades, tal es el caso de algunos proyectos de etnoeducación. Buenos ejemplos de etnoeducación son: el desarrollado en Santander de Quilichao en la Institución Educativa Media San Antonio –comunidad afrodescendiente del Consejo Comunitario Aires del Garrapatero– o el proyecto de educación propia de la Misak Universidad, del pueblo guambiano, ambos son del departamento del Cauca, una zona caracterizada por el conflicto social producto de diversos agentes armados en el territorio.

Instaurándose como otras formas de educación, el proyecto etnoeducativo de la comunidad afrodescendiente en la Institución Educativa Media San Antonio (IEMSA) en Santander de Quilichao se rebela contra unos lineamientos que imponen una visión hegemónica, homogeneizante (a un modelo de cultura de dominio blanco-mestizo), que anula, no visibiliza o cuando mucho caricaturiza, el aporte de la población negra. Basta ver cómo los medios de comunicación hacen alarde continuamente de estereotipos sobre la población y cultura afrodescendiente, folclorizando y casi naturalizando la aptitud hacia el deporte o la híper-fortaleza e híper-sexualidad de sus cuerpos.

El referente pedagógico que guía este proyecto educativo es una muestra de las experiencias significativas escolares desde la perspectiva emancipatoria de que hablamos:

Desde la Institución Educativa San Antonio como colectivo social propendemos porque la educación se constituya como práctica social y se afine en la investigación cultu-

ral, planteando y explorando una recuperación y sistematización de la tradición oral fundamento de la memoria histórica del contexto afrocultural predominantes (IEMSA, 2018).

Por otro lado, en el resguardo de Guambía en el municipio de Silvia se encuentra la Misak Universidad, la cual busca la construcción de un sistema educativo propio que sirva de plataforma en la recuperación de los saberes, identidad y cultura del pueblo Misak, propósito que han vinculado tanto a la arquitectura de la universidad como a los contenidos de la educación que ofrece, su cosmovisión, identidad y pensamiento sobre el ser Misak, basados en los principios de escuchar, ver, pensar y hacer (Avila y Ayala, 2017). Para los Misak la educación se da alrededor del fogón, recorriendo el territorio y conservando los saberes, identidad y cultura Misak.

Desde nuestra propuesta, la anulación de los saberes producidos por los grupos ancestrales, su invisibilidad, o su degradación a minorías, limita toda construcción de conciencia histórica⁵ y no contribuye a la construcción de una ciudadanía para un Estado social de derecho ni para una ciudadanía planetaria, que por cierto se interesa cada vez más en aprender (a veces en explotar) de los modelos sostenibles de este tipo de comunidades.

La pregunta con la que quiero terminar se devuelve a la academia, se trata de los desafíos y retos que esto plantea para la universidad, en dos planos, uno el de la pertinencia, en el sentido de ¿cuál es la pertinencia de la universidad respecto a la sociedad en la que se inscribe y sus problemáticas? Y se puede aterrizar preguntándonos si la formación inicial docente universitaria responde a los retos

5. Para Zemelman (2002), la conciencia histórica es una función epistémica de la historicidad, modo de pensar y actuar en el mundo, conjunción entre sujeto y mundo, despliegue y disposición a construir, que también hace parte del devenir humano que nos constituye, aunque no se tenga conciencia plena de ello.

de la interculturalidad, el género y la diversidad, no sólo para la orientación de la enseñanza en los niveles educativos para los cuales forma maestros (educación Básica y Media) sino para sus propias aulas de clase.

Tratamos de responder a este interrogante a través de una investigación sobre la formación inicial docente en las licenciaturas en Ciencias Sociales de cuatro universidades públicas de Colombia donde encontramos, tras analizar los programas de cursos de las diferentes áreas que conforman los planes de estudio de cuatro universidades públicas y realizar grupos focales con profesores universitarios, estudiantes y egresados de los programas de licenciatura en Ciencias Sociales, que:

- Se presenta una debilidad en cuanto a la formación de pensamiento histórico, pues se lo asocia con el dominio de contenidos históricos, que cada programa considera fundamentales en la formación de un licenciado en ciencias sociales. Apuntan a crear microhistoriadores como una parte de la formación de cientistas sociales, es decir que cuenten con un conocimiento sobre historia, más que a pensar históricamente.
- El componente disciplinar histórico está planteado como contenido informativo de ciclos, épocas, periodos o procesos históricos, pero no hay conceptualización histórica en ninguno y no se evidencian avances que provoquen conocimiento de las distintas escuelas y corrientes de pensamiento histórico. Para los cientistas sociales no existen los anales o los protomarxistas.
- Se observó que no hay un proceso de interacción con las ciencias sociales, es decir las propuestas de formación para los Licenciados en ciencias sociales desde el componente histórico disciplinar podría ser igual para una carrera de historia o de licenciatura en historia; no hay un encuentro del componente histórico con las ciencias sociales como conjunto.

- Hay un distanciamiento entre la teoría y la práctica, predominando el conocimiento de tipo teórico antes que la puesta en práctica didáctica y pedagógica de tales conocimientos o habilidades.
- Temas emergentes como el género o la interculturalidad e inclusión encuentran dificultades relacionadas con la sospecha sobre su carácter científico, incluso peyorativamente se lo tilda de posmoderno y poco científico, por lo tanto, no relevante.
- Si bien en algunas de las universidades hay una clara apuesta por la formación en investigación, en otras es casi inexistente no es contundente la presencia de una investigación integral de las disciplinas, ni siquiera una investigación estrictamente histórica: la historia aparece como un área de información para los estudiantes.

De manera que una propuesta de formación inicial docente en ciencias sociales en cuanto al saber histórico debe desarrollar habilidades y herramientas de pensamiento que le permitan al licenciado hacer historia, crear historia y desde la historia participar en la dimensión social, es decir pensar históricamente. Ese pensamiento histórico se logra cuando sea capaz de identificar lo que sucedió en el pasado y de qué manera ese suceso repercute en el presente, y es esa dimensión –pasado presente– la que no se ve con claridad en las propuestas académicas.

En la educación superior, una propuesta como la que planteamos implica una formación que responda con pertinencia a los contextos y necesidades de la sociedad en la que se inscribe. Requiere una formación inicial docente en ciencias sociales que no pierda de vista la pedagogía y la didáctica como ejes de formación (disciplina fundante), que supere la visión fragmentaria de las disciplinas sociales, que reconozca la complejidad y por lo tanto proponga miradas multi y transdisciplinarias para el análisis de la realidad social. Pero sobre todo, debe ser una formación que se nutra y articule a los contextos

escolares para los que forma maestros, que investigue los contextos particulares de enseñanza-aprendizaje, y no menos importante, que prepare en habilidades para la vida para enfrentar los no pocos casos que surgen de las problemáticas psico-sociales, de convivencia ciudadana y conflicto que nos afectan.

Una perspectiva intercultural e incluyente va más allá de lo étnico (Aguado, 2003), demanda una formación inicial docente que desarrolle competencias científicas en los futuros maestros, entre ellas las competencias investigativas propias de la historia: la historiografía, el archivo, la paleografía, la genealogía, la etnohistoria, la historia oral, que un licenciado de historia o de ciencias sociales debe conocer, practicar y ejercitarse en su transposición didáctica para la escuela.

Conviene tener en cuenta estudios como los de Aisenberg y Alderoqui (1994), Domínguez (2005), Carretero y Pozo (1997), Hernández (2002), Gómez (2002) o Trepát y Comes (1998) entre otros y otras, que muestran diversas perspectivas de la enseñanza-aprendizaje de la historia y las ciencias sociales, señalan problemas de su enseñanza relacionados con la complejidad de este saber, dado su carácter conceptual y analítico, por su relatividad, por el sentido de la verdad o certeza, y por su relación con los valores y la acción del ser humano (Aisenberg y Alderoqui, 1994).

Así mismo, que el dominio de las operaciones formales permite mejores condiciones cognitivas para el aprendizaje de las ciencias sociales, aunque introducen en el debate el tema de la modalidad lingüística del material didáctico como potenciador de aprendizajes, o el poder de la fantasía para desarrollar empatía emocional (Trepát y Comes, 1998, citando a Calvani y a Kieran Egan).

Pero está todo por investigar sobre pedagogías insurgentes, descoloniales, asociadas a grupos étnicos, campesinos, de género, de inclusión; grupos que han sido subalternizados y están ausentes de una participación efectiva, autónoma y digna en el modelo de

formación racional moderno de carácter capitalista, colonialista y patriarcal. Trabajar en la memoria, conservación y visibilidad de los saberes producidos de las luchas históricas de estos pueblos y grupos sociales demanda de la academia un trabajo de traducción intercultural” (De Sousa, 2011) de los contenidos y las prácticas de estos grupos sociales. Algunas metodologías didácticas adecuadas para investigar estos temas con los estudiantes de primaria, secundaria y media son las basadas en la solución de problemas, metodologías fundadas en la investigación o por proyectos, por su carácter interdisciplinario (Domínguez, 2005), porque trabajan una perspectiva de ciencias integradas, y porque la trasposición didáctica permite poner en juego a escala proporcional las técnicas propias del historiador: la historiografía, el archivo, la paleografía, la genealogía, la etnohistoria o la historia oral, que permiten descubrir la riqueza de las prácticas sociales de tales grupos sociales usando la experiencia del estudiante como camino de conocimiento (Betancourt, 1993).

Finalmente, en un enfoque de aprendizaje a partir de la experiencia, no se puede desconocer la importancia de incorporar en nuestra pedagogía y didáctica propuestas como la de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1995), o la inteligencia emocional de Daniel Goleman (2012), o el enfoque socio-afectivo o empático como metodologías adecuadas para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales (Domínguez), las cuales resultan muy convenientes para trabajar los modos no convencionales en los que se expresa ese saber: oralidad, música, rituales, danza, el arte.

Conclusiones

Hacemos énfasis en la crítica sobre la hegemonía de una forma de conocimiento –el científico– que ha invisibilizado la alteridad propia de nuestras realidades sociales: colombiana, latinoamericana y del

Caribe, que son multiculturales y pluriétnicas. Tenemos en el pensamiento crítico descolonial, las epistemologías del sur y los saberes insurgentes, la teoría y filosofía que orienta esta perspectiva, ello demuestra la existencia de una globalización contrahegemónica que se expresa desde varios frentes: desde el pensamiento descolonial académico, pasando por los activismos y las luchas de diversidad de pueblos que movilizan acciones descolonizadoras (por ejemplo la defensa de los territorios y de su cultura ancestral para los pueblos indígenas en América Latina y el Caribe), hasta la diversidad cultural resultado de multiplicidad de grupos sociales (género y sexualidad, tribus urbanas, subculturas).

Parte de los retos y desafíos para formar pensamiento histórico, es ser capaz de desmarcarnos de las teorías eurocéntricas hacia un diálogo de saberes e interculturalidad, en la que se reconozca la historicidad de los grupos sociales que han sido invisibilizados por la historia oficial, ello nos conmina a desarrollar nuevos discursos, nuevos conceptos, y a reivindicar los saberes que vienen emergiendo dentro de otras sabidurías o epistemes propias de grupos y movimientos sociales que han demostrado su poder transformador de la realidad social.

Tanto las ciencias sociales y la historia como disciplinas profesionalizantes como las disciplinas escolares deben propender por la superación del anquilosamiento de la teoría y práctica, renovarse al ritmo de los tiempos, incorporando en su interpretación la experiencia de los sujetos y empoderándolos en su capacidad de hacer historia. De lo contrario, si el conocimiento de la historia escolar es estático y anquilosado, si el saber está colonizado y hegemonizado por discursos exteriores a la realidad de nuestra sociedad, si las y los maestros de historia no han apropiado el objeto y los debates centrales de la disciplina, no podrán ser enseñados adecuada ni pertinentemente, limitando el desarrollo de pensamiento histórico, ni conciencia de la historicidad ni pensamiento crítico.

Profesoras y profesores deben ser mediadores en el aprendizaje de habilidades y herramientas históricas que le permitan al estudiante balancearse en la corta, mediana y larga duración, yendo de lo local a lo global, reinterpretando la experiencia individual y social, constituyéndose en un sujeto con conciencia social y ciudadanía pluriversal y planetaria.

En la formación inicial docente en ciencias sociales: historia y geografía, debe transformarse la idea de profesionalizar licenciados que sepan contenidos sobre historia, y propender por desarrollar la capacidad de pensar históricamente, capacitándolo para hacer historia, crear historia y desde la historia participar en la dimensión social; ello requiere el reconocimiento de esa relación pasado-presente, la historia debe permitir la capacidad de identificar que lo que pasó en el pasado, de una u otra manera repercute en el presente. Superar esa falencia es el reto en la educación superior, hacia allá se debe encaminar el componente histórico en los programas académicos de formación de licenciados de esta área.

Referencias

- AGUADO, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. España: McGraw-Hill Book Company.
- ÁVILA, S. & AYALA, Y (2017). Ala Kusreik Ya- Misak Universidad: construyendo educación propia. *Jangwa Pana*, 16 (1), 54-66.
- AISENBERG, B. & ALDEROQUI, S. (1994). *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- BANGUERO, R. (2018). *Territorialidad en los Reales de Minas: Norte del Cauca 1851-1930*. Cali: Universidad del Valle.
- BETANCOURT, D. (1993). *Enseñanza de la Historia a tres niveles*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

- BORDA, F. (2002). *Historia doble de la costa 1: Mompo y Loba*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- BORDA, F. (2008) Orlando Fals Borda – Sentipensante [Archivo de video]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo>
- BRAUDEL, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza Editorial.
- CARRETERO, M., POZO, J. & ASENCIO, M. (1997). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor.
- CASTRO, S. (2007). Decolonizar la universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro y R.Grosfoguel. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79–91). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- CHERVEL, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *España: Revista de educación*, 295, 59–111. Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re295/re295-03.html>
- CURIEL, O. (2009). *Descolonizando el feminismo: una perspectiva desde América Latina y el Caribe*. Recuperado de: http://feministas.org/IMG/pdf/Ochy_Curiel.pdf
- DE SOUSA, B. (2011). Epistemologías del sur. *Revista Utopía y praxis latinoamericana*. 16(54), 17–39.
- DELGADO, O. (1999), *Geografía escolar: Discursos dominantes, discursos alternativos*. Bogotá: Universidad Nacional. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/1389/3/02CAPI01.pdf>
- DOMÍNGUEZ, M (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pearson.
- DUSSEL, E. (1973). *América Latina. Dependencia y liberación*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro (Ed.).

- ESCOBAR, A (2016) Sentipensar con la tierra: las luchas territoriales y la dimensión ontológica de las epistemologías del sur. *Revista de antropología iberoamericana*, 11(1), 11–32.
- FREIRE, P (1970). *Pedagogía del oprimido*. Argentina: Siglo XXI editores.
- FRIERA, F (1995). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Madrid: Ed. La Torre.
- GADAMER, H. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Madrid: Editorial Tecnos.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. España: Paidós.
- GUERRERO, P. (2010). Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia. *Sophia, Colección de filosofía de la educación*, 8, 101–146
- GOLEMAN D (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. España: ediciones B.
- GÓMEZ, C. & 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.
- GÓMEZ, E (2002) *La construcción del conocimiento social en la escuela*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- HERNÁNDEZ, X. (2002). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e Historia*. Barcelona: Editorial Grao.
- INSTITUCIÓN EDUCATIVA MEDIA SAN ANTONIO (2018). *Experiencias significativas establecimientos educativos, comunidades étnicas o modalidades de educación inicial, foro educativo nacional*. Documento institucional.
- MEDINA, M. (2008). *La enseñanza de la Historia en los países miembros de la Comunidad Andina de Naciones. Informe Colombia*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, Universidad Andina Simón Bolívar, Secretaría General de la Comunidad Andina.

- MIGNOLO, W. (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Razón Política.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (1994). *Ley General de Educación*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA. (2002). *Lineamientos en Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN. Recuperado de: http://www.minedu-cacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_1.pdf
- MORÍN, E (2003). *Educación en la era planetaria*. España: Editorial Gedisa.
- LANDER, E (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- PUEBLO YANAONA, (2014). SUMAK KAUSAY KAPAK ÑAÑ “Por el Camino Rial para la Armonía y el Equilibrio Yanaona” PLAN DE SALVAGUARDA DEL PUEBLO YANAONA.
- RESTREPO, G; RAMOS, J. & SARMIENTO, J. (2000). *Hacia unos fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales en la educación media*. Recuperado de: <http://www.lablaa.org/blaaavirtual/educacion/educar2/indice.htm>
- RÍOS, R. (2015). Historia de la enseñanza en Colombia: entre saberes y disciplinas escolares. *Pedagogía y saberes*, 42, 21–29.
- RIVERA, S (2010). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta limón.
- TABORDA, M. (2010). Tendencias de la didáctica de la Geografía: Reflexiones para un debate en el país. *Uni-pluri/versidad*, 10(3), 143–151.
- THOMPSON, E. (1981). *Miseria de la Teoría*. Barcelona: Editorial Crítica Grijalbo.
- TREPAT, C & COMES, P. (1998). *El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: Ed. Grao.

WALSH, C. (2007). *Interculturalidad, colonialidad y educación*. Revista Educación y Pedagogía, 19(48), mayo – agosto.

ZEMELMAN, H. (2002). *Necesidad de conciencia: un modo de construir conocimiento*. México D.F: El Colegio de México/Anthropos Editorial

SOBRE LOS AUTORES

——— Estevão C. de Rezende Martins

Profesor emérito de la Universidad de Brasilia. Doctor en Filosofía e Historia, Universidad de Múnich (Ludwig-Maximilian); Filósofo de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras Nossa Senhora Medianeira. Realizó posdoctorados en Teoría y Filosofía de la Historia y en Historia de la Ideas en Alemania, Austria y Francia. Entre 2009 y 2015 fue presidente de la Sociedad Brasileira de Teoría e Historia de la Historiografía. Participó del Comité Internacional que organizó la *Historia General de América Latina*, una obra de nueve volúmenes patrocinada por la Unesco. Sus principales campos de investigación están relacionados con la historia de la filosofía; la teoría, metodología y didáctica de la Historia, y; el análisis histórico y teórico de las configuraciones políticas, las instituciones parlamentarias y las relaciones internacionales.

——— Isabel Barca

Investigadora del Centro de Investigación Transdisciplinar “Cultura, Espacio y Memoria” (CITCEM) de la Facultad de letras de la Universidad de Porto. Doctora en Educación Histórica, Universidad de Londres; Magister en Enseñanza de Ciencias Sociales, Universidad de Boston; Licenciada en Historia, Universidad de Porto. Fue Coordinadora del área científica de Metodología de la Enseñanza de la Historia y, Ciencias Sociales, en la Universidad del Minho, donde también coordinó la Maestría en Supervisión Pedagógica en Enseñanza de la Historia. Desarrolla actividades de docencia y de investigación en el campo de la cognición histórica, con diversos

proyectos y estudios en ese ámbito, en particular en torno a las concepciones de profesores y alumnos en Historia y del desarrollo de competencias en la educación histórica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7921-6928>

Pedro Miralles Martínez

Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia (España). Investigador principal del grupo de investigación Didáctica de las Ciencias Sociales. Doctor en Geografía e Historia (Universidad de Murcia); Licenciado en Filosofía y Letras (Universidad de Murcia). Ha sido coordinador del Máster y del Doctorado Investigación e Innovación en Educación Infantil y Primaria y del programa de doctorado Didáctica de las Ciencias Sociales. Ha dirigido varios proyectos de investigación e innovación sobre didáctica de las ciencias sociales y evaluación de los contenidos geográficos e históricos en Educación Infantil, Primaria y Secundaria. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9143-2145>

Cosme Jesús Gómez Carrasco

Licenciado en Humanidades y Doctor europeo en Historia por la Universidad de Castilla-La Mancha. Profesor Titular de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia. Actualmente tiene dos sexenios de investigación y tres quinquenios docentes. Ha sido contratado predoctoral en la Facultad de Humanidades de Albacete (2004-2007). En 2008 fue becario postdoctoral en la EHESS de París durante 18 meses. De octubre de 2009 a octubre de 2010 fue investigador postdoctoral en la Universidad Carlos III de Madrid. Ha sido “visiting student” en su período predoctoral en el European University Institute (Florencia), profesor invitado

en el Centre de Recherches Historiques (EHESS, París) y Honorary Researcher Associate en la University College of London–Institute of Education (UCL–IoE). Actualmente es Investigador Principal de dos proyectos de investigación, uno de ellos financiado por el Plan Nacional I+D+i y otro por la Fundación Séneca de Ciencia y Tecnología. Ha participado en 17 proyectos de I+D+i sobre didáctica de la historia y de las ciencias sociales e Historia Moderna. Es autor de más de cien contribuciones científicas que incluyen artículos, libros, capítulos y presentaciones en conferencias nacionales e internacionales. Entre ellos, casi cincuenta artículos en revistas que se encuentran actualmente en las bases de datos de SCOPUS o WoS. ORCID: 0000-0002-9272-5177

————— **Dario Campos Rodríguez**

Profesor Asociado del Departamento de Historia de la Universidad Nacional de Colombia –sede Bogotá–. Ph.D. de la Universidad Estatal de Moscú B.I. Lomonosov; Master of Arts de la Universidad de los Pueblos (Moscú–Rusia) y profesor de historia con especialización en periodismo Internacional de la misma Universidad. Se desempeña en diferentes áreas de investigación como: la Historia Antigua, en particular, la incidencia de la salud y la enfermedad en el desarrollo histórico de las sociedades antiguas a partir de la Colección Hipocrática; la Historiografía antigua y los orígenes del Pensamiento Histórico; La enseñanza de la historia y el currículo; y la historia mundial en particular la Historia de Rusia. Coordinador del grupo de los programas de historia de América Latina dentro del proyecto internacional ALFA–Tuning América Latina – Unión Europea: Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina; es director de los grupos de investigación “Enseñanza de la Historia” y “Estudios de la Antigüedad” del Departamento de Historia de la Universidad Nacional.

Nilson Javier Ibagón Martín

Profesor Asociado del Departamento de Historia de la Universidad del Valle (Cali, Colombia). Integrante del grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación (IHEPE). Candidato a doctor en Educación, Universidad de Murcia; Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación, FLACSO-Argentina; Magister en Historia, Pontificia Universidad Javeriana; Especialista en Políticas Educativas, FLACSO-Argentina; Especialista en Currículo y Pedagogía, Universidad de los Andes; y Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigador Asociado de Minciencias. Su campo de investigación se ha concentrado principalmente en el análisis de la política educativa en Colombia, la enseñanza-aprendizaje de la historia y la formación docente. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

Andrea Minte Münzenmayer

Profesora Asociada del Departamento de Educación de la Universidad de los Lagos (Chile). Doctora en Educación, Universidad de Concepción/Universidad de Estocolmo; Magister en Educación con mención en currículum, Universidad de Concepción; Profesora de Historia y Geografía, Universidad de Concepción. Su campo de investigación se ha concentrado en el análisis de textos escolares de historia, la formación docente, y la relación entre la enseñanza de la Historia y la formación ciudadana. A coordinado y dirigido diferentes programas de Doctorado y Maestría en Chile. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3158-0231>

Nelly Rodríguez Melo

Profesora Universidad Nacional de Colombia –Sede Bogotá–. Candidata a doctora en Historia, Universidad Nacional de Colombia; Magister en Historia, Universidad Nacional de Colombia; Filóloga con especialidad en Humanidades Clásicas, Universidad Nacional de Colombia. Es autora de varios textos escolares.

Zaida Liz Patiño

Profesora asociada del Departamento de Geografía de la Universidad del Valle. Doctora en Ciencias Sociales (Área Sociedad y Educación), Universidad Autónoma Metropolitana de México; Magister en Geografía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Socióloga, Universidad Nacional de Colombia. Investigadora Junior de Minciencias, Integrante del grupo de investigación *Territorios* de la Universidad del Valle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0038-0908-45567>



Este libro se terminó de imprimir y encuadernar
en junio de 2021. En su preparación se emplearon
tipos Merriweather en 9/14.

El presente libro reúne una serie de disertaciones teóricas y metodológicas derivadas de procesos de investigación, llevados a cabo por académicos de diversas partes de Iberoamérica, quienes se han dedicado a analizar, desde perspectivas renovadas, los sentidos que definen en la actualidad el para qué, cómo y por qué enseñar y aprender historia. Así pues, las diferentes propuestas que aquí se exponen, al explorar la naturaleza del conocimiento histórico y su papel en la comprensión y transformación de la sociedad, permiten entender la enseñanza y aprendizaje de la historia más allá de un ejercicio de contemplación vacío, sustentado en la mera acumulación de información. Por medio del análisis de objetos variados de estudio, los autores que participan en esta obra, proponen una diferenciación entre, conocer la historia y pensar históricamente.

