



LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA

Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz

Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la Historia en la educación básica y media de la República de Colombia
Documento final

En el marco de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 y Decreto 1660 del 12 de septiembre de 2019
Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC-

Cartagena, abril de 2022

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA

Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz

Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos
Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la
Historia en la educación básica y media de la República de Colombia
Documento final

En el marco de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 y Decreto 1660
del 12 de septiembre de 2019

Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC-

Comisionados y comisionadas

Óscar Armando Castro López, Dr.

Presidente de la CAEHC. Representante principal de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media y de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE).

Luz Yehimy Chaves Contreras, Dra. (c).

Presidenta suplente de la CAEHC. Representante suplente de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE).

Carlos Enrique Rodado, PhD.

Representante principal de las academias de historia reconocidas en el país y de la Academia Colombiana de Historia.

Gustavo Altamar, Dr.

Representante suplente de las academias de historia reconocidas en el país y de la Academia Colombiana de Historia.

Martha Isabel Barrero Galindo, Dra.

Representante principal de las asociaciones que agrupan historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país y de la Asociación Colombiana de Historiadores.

Sergio Andrés Acosta Lozano. Mag.

Representante suplente de las asociaciones que agrupan historiadores reconocidos y debidamente registrados en el país y de la Asociación Colombiana de Historiadores.

José Benito Garzón Montenegro, PhD.

Representante principal de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE).

Sebastián Martínez Botero, Dr.

Representante suplente de facultades de educación, específicamente de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia y de la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE).

Diana Lorena Rodríguez Gallo, Dra.

Representante principal de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y de la Red de Programas de Historia y Ciencias Sociales.

Nilson Javier Ibagón Martín, Dr. (c).

Representante suplente de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades y de la Red de Programas de Historia y Ciencias Sociales.

Representaciones con invitación permanente a la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC)

Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN)

Jhon Fredy Suárez Solano, Mag.

Sharon Sarmiento. Lic.

Diana Bernal Cuellar, Mag. (diciembre de 2019 - diciembre de 2020).

Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición

Juan Camilo Aljuri Pimiento, Mag. Coordinador estrategia de pedagogía.

Ana Cristina Navarro Posada. Profesional estrategia de pedagogía.

Pedro León Betancur Díaz. Profesional en estrategia de pedagogía.

Karol Yelitza Pedraza Rivera, Mag. Analista objetivo no repetición.

Comisión IV del Espacio Nacional de Consulta Previa de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras

Farides Margarita Pitre Redondo.

Comisión Pedagógica de Comunidades Negras

Antonio Mosquera.

Colectivas de mujeres

María Eugenia Ramírez Brisneda. Instituto Latinoamericano para una Sociedad y un Derecho Alternativo.

Natalia Bejarano. Red Político-Artística de Mujeres Jóvenes.

Histórico de equipos de trabajo por cada una de las delegaciones:

Academia Colombiana de Historia

Eduardo Durán (representante principal, diciembre de 2019 - julio de 2020)

Rodrigo Llano Isaza (representante principal, agosto de 2020 - diciembre de 2020)

Alonso Valencia Llano (representante suplente, diciembre de 2019 - diciembre de 2021)

Asociación Colombiana de Historiadores

Francisco Javier Guerrero Barón, Dr. (representante principal, diciembre de 2019- diciembre de 2021, presidente de la CAECH, diciembre 2019-diciembre 2020).

José Manuel González Cruz, Dr (c) (representante suplente, diciembre de 2019- diciembre de 2021, presidente suplente de la CAEHC, diciembre 2019-diciembre 2020).

Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE)

Alexander Vega Lugo, Mag. (representante principal, diciembre de 2019- diciembre de 2020).

Carmen Lago de Fernández, Dra. (representante suplente, diciembre de 2019- diciembre de 2020).

Nancy Palacios Mena, Dra. Universidad de los Andes.

Juan Pablo Flórez, Mag. Universidad de Caldas.

Julio Jiménez Betancourt, Mag. Universidad de Caldas.

Didier Andrés Ospina Osorio, Mag. Universidad Católica de Manizales.

Facultades y/o departamentos que ofrecen programas de historia en instituciones de educación superior

Darío Campos Rodríguez, PhD. (representante Principal, diciembre de 2019-diciembre de 2021, presidente de la CAECH, diciembre 2020-junio 2021).

Paula Tatiana Pantoja Suárez. Dra. (c) (representante suplente, diciembre de 2019-diciembre de 2021, presidente suplente de la CAEHC, diciembre 2020-junio 2021).

Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE)

Sonia Liliana Vivas Piñeros, Mag. (representante principal, diciembre de 2019-agosto de 2020).
Henry Bocanegra Acosta, Dr. (representante suplente, diciembre de 2019-agosto de 2020).
Rosa Elvira Blanco Arenales, Mag. (representante principal, septiembre de 2020-abril de 2021).
Irma Felisa Velásquez Parra, Mag. (representante suplente, septiembre de 2020-abril de 2021).

Invitados e invitadas ocasionales

Gerardo Tunubalá. Maestro del pueblo indígena Misak.
Janeth Hoyos. Maestra del pueblo indígena Quillacinga.
Antonia Ágreda. Maestra del pueblo indígena Inga.
Saray Gutiérrez Montero. Maestra del pueblo indígena Kankuamo.
Daniel Garcés Aragón, Dr. Docente investigador.
Nelly Rodríguez Melo, Dra. (c). Docente Investigadora.
José Antequera, Centro de Memoria, Paz y Reconciliación.
Laura Andrea Montoa, Colegio Italiano Leonardo Da Vinci.
María Himelda Ramírez Rodríguez, PhD. Grupo Mujer y Sociedad.
Mabel Paola López Jerez, Dra. Grupo Mujer y Sociedad.
María Isabel Mena, Dra. Docente e investigadora de África en la escuela.
María Emma Wills Obregón, PhD. Investigadora, docente Universidad de los Andes.
Alejandro Castrillejo, PhD. Investigadora, docente Universidad de los Andes.
Piedad Cecilia Ortega, Dra. Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.
Renzo Ramirez Bacca, PhD. Docente, historiador, director-editor de HISTORELo.

Todas aquellas personas que participaron en los conversatorios, talleres y encuestas: maestras, maestros, investigadores e investigadoras, estudiantes, padres y madres de familia.

Ministerio de Educación Nacional

Secretaría Técnica de la CAEHC

Dirección de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media

Claudia Milena Gómez Díaz, directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media.
Danit María Torres, directora de Calidad para la Educación Preescolar, Básica y Media (2019-2021).
Yonar Eduardo Figueroa, abogado (2019-2021).

Subdirección de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Liced Angélica Zea Silva, subdirectora de Referentes y Evaluación de la Calidad Educativa

Equipo técnico de ciencias sociales

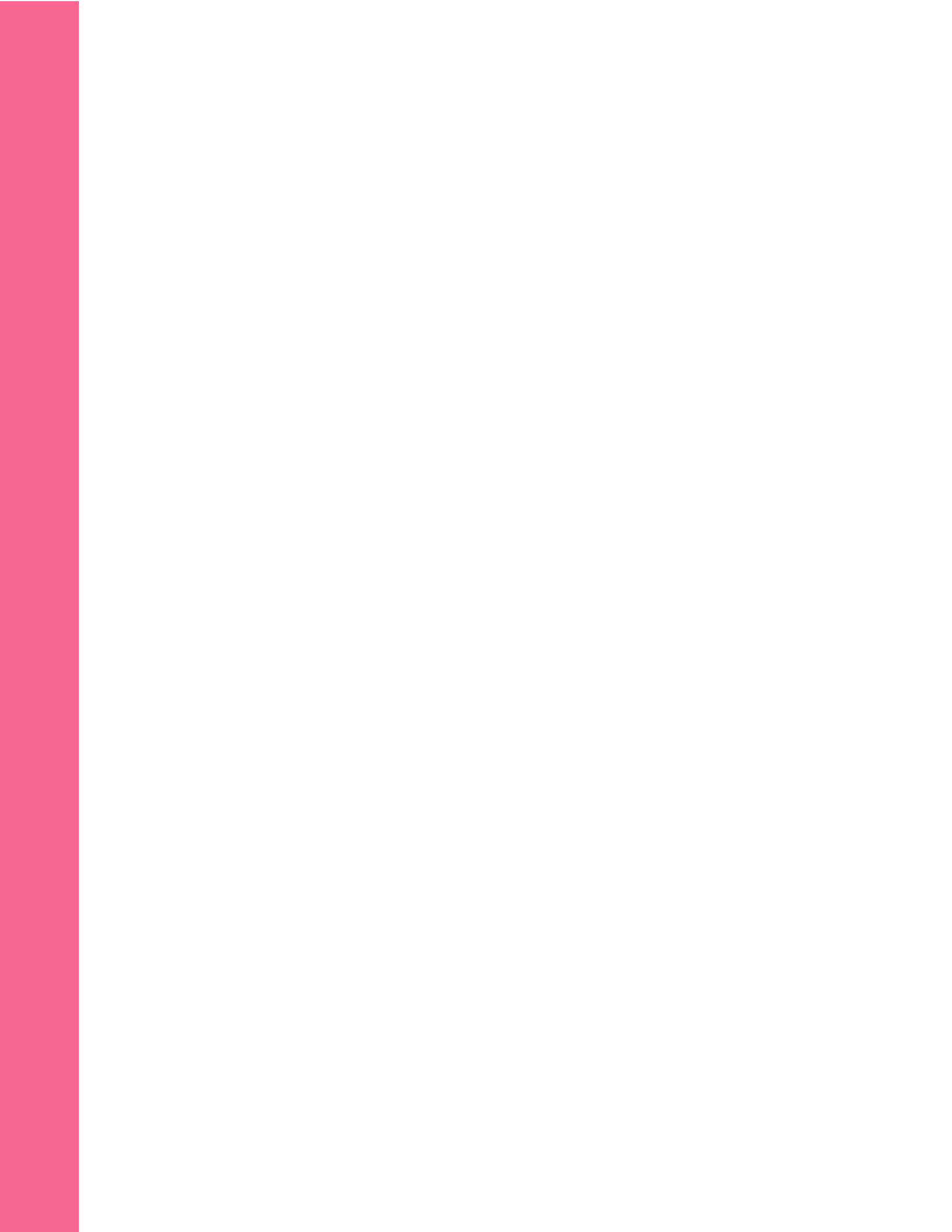
Natalia Hernández Melo, Mg.
Carolina Duque Martínez, Mg.
Hernán Riveros, Dr.

La representación de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media y de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (FECODE) agradece a:

Miguel Ángel Pardo Romero, secretario de Asuntos Educativos, Pedagógicos y Científicos, FECODE.
Luis Edgardo Salazar Bolaños, secretario General, FECODE.
Víctor Manuel Cabrera, director CEID, FECODE.

Créditos imágenes de portada:

Depositphotos /Rawpixel / Wavebreakmedia. Bajo licencia estándar Depositphotos.





Presentación.....	10
Principios generales.....	13
1. Recomendaciones sobre los propósitos de la enseñanza de la historia.....	15
Consideraciones.....	15
Hallazgos de la CAEHC en el diagnóstico.....	23
Recomendaciones al Estado colombiano en general.....	25
Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.....	25
Al magisterio que enseña historia.....	27
A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores.....	28
A los departamentos, asociaciones y academias de historia.....	28
A la sociedad colombiana.....	29
2. Recomendaciones sobre los enfoques en perspectiva histórica para la enseñanza de la historia.....	31
Consideraciones.....	31
Las disposiciones curriculares y la política educativa para la enseñanza de la historia.....	31
Hallazgos en el quehacer de la CAEHC.....	35
Sobre los enfoques y las interseccionalidades.....	39
Historia, regiones, territorios y localidades: despliegue explicativo en lógica de país.....	44
Recomendaciones.....	46
Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.....	46
Al magisterio que enseña historia.....	51
A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas	

de formación complementaria de las escuelas normales superiores.....	53
A la sociedad colombiana.....	54
3. Recomendaciones sobre las didácticas para la enseñanza de	
la historia.....	56
Consideraciones.....	56
El asunto de las estrategias didácticas.....	57
Territorio y región, su relación con la historia nacional, latinoamericana y global: las escalas de representación histórica de la sociedad humana.....	59
Las fuentes de información para enseñar y comprender el pasado.....	61
Recomendaciones.....	63
Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.....	63
Al magisterio que enseña historia.....	65
A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores.....	66
A la sociedad colombiana.....	67
4. Recomendaciones sobre la evaluación y la enseñanza de la historia.....	69
Consideraciones.....	69
Las capacidades y habilidades en pensamiento histórico con las pruebas estandarizadas.....	75
Análisis de las encuestas y talleres.....	77
Recomendaciones.....	80
Al Ministerio de Educación Nacional y al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES).....	81
Al magisterio que enseña historia.....	81
A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores.....	83
A la sociedad colombiana.....	83
5. Recomendaciones sobre las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia.....	84
Consideraciones.....	84

Condiciones contractuales.....	85
Características de los docentes que enseñan historia en sector oficial.....	88
Demandas sociales sobre las labores de docencia para la enseñanza de la historia.....	92
Recomendaciones.....	93
Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.....	93
Al magisterio que enseña historia.....	95
A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores.....	95
A la sociedad colombiana.....	95
6. Recomendaciones sobre la formación de docentes que enseñan historia.....	97
Consideraciones.....	97
Principales hallazgos sobre la formación docente en los talleres y las encuestas.....	97
Características de la formación de los docentes que enseñan historia.....	100
Recomendaciones.....	105
Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.....	105
A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores.....	107
Al magisterio que enseña historia.....	109
A la sociedad colombiana.....	110
Referencias bibliográficas.....	111



PRESENTACIÓN

Las presentes recomendaciones son el resultado del mandato de la Ley 1874 de 2017 por la cual se restablece¹ la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia en la Educación Básica y Media como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales y es fruto de la labor decidida y el compromiso irrestricto de cada una de las personas que han participado de la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (en adelante CAEHC), a lo largo de dos años y cuatro meses, en 28 sesiones ordinarias y varias reuniones adicionales. Sin duda, ha sido una labor de extraordinarios y diversos aprendizajes, los que sólo han sido posibles por el clima de trabajo académico colaborativo y el ambiente de respeto en medio de las diferencias. La palabra, la experiencia, la escucha y la interacción fueron las constantes que nos permitieron caminar hacia el horizonte común fijado desde diciembre de 2019: ser una voz que le habla al país, que reconoce las diversas circunstancias que se viven en los territorios y que ancla sus posibilidades de futuro en las dinámicas educativas, es decir una voz que reivindica “La historia que somos... por el país que soñamos”.

Este es un documento dirigido principalmente al Estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, pero que no obvia el lugar que tienen otros sujetos importantes en la enseñanza de la historia, en particular: el magisterio que enseña historia, las instituciones encargadas de la formación de docentes que enseñan o enseñarán historia y, en general, la sociedad colombiana. Nos invade el convencimiento de que la concreción y logro de estas recomendaciones sólo serán posibles en la medida en que dichos sujetos asuman el reto y se dispongan, según sus responsabilidades y compromisos, a redimensionar y dinamizar la enseñanza de la historia en el sistema escolar colombiano con el propósito de posibilitar, desarrollar y fortalecer el pensamiento histórico de las nuevas generaciones.

La formación de este tipo de pensamiento en términos estructurales se constituye en el pilar de las recomendaciones que se socializan en el presente texto. En este sentido, sobre la base de la reivindicación de la importancia que tienen la epistemología de la Historia, la cultura escolar y la praxis vital para pensar de una forma compleja los alcances de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, se propone una perspectiva educativa que busca superar modelos memorísticos, lineales y acrílicos afincados en proyectos identitarios homogeneizantes y foráneos. Estas recomendaciones inician con una manifestación de principios generales, que hacen las veces de “preámbulo”, y que le dan cuerpo a una serie de llamados dirigidos a la sociedad colombiana, en especial a los sujetos que tienen a su cargo la enseñanza de la historia y a quienes forman a los que se encargarán de dicha labor; así mismo se realizan una serie de requerimientos al Estado, en particular el Ministerio de Educación Nacional, para que, como garante y

¹ La CAEHC entiende que la Historia y su enseñanza siempre han estado presentes en la escuela.

responsable del derecho fundamental a la educación, brinde y disponga todas las posibilidades y recursos que permitan que la enseñanza de la historia se desarrolle y consolide en disposición del ejercicio ciudadano en democracia.

Son seis los temas priorizados para desagregar las recomendaciones que la CAEHC ve posibles, convenientes y urgentes, para que se tengan en cuenta en el proceso de rediseño y actualización de los lineamientos curriculares de enseñanza de las ciencias sociales desde la perspectiva de la formación histórica, así como en las labores educativas que redunden en la misma lógica y se cumplan, entre otros, los objetivos planteados en la mencionada ley 1874 de 2017. Dichos tópicos son: los propósitos de la enseñanza de la historia; los enfoques en perspectiva histórica para la enseñanza de la historia; las didácticas para la enseñanza de la historia; la evaluación y la enseñanza de la historia; las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia; y la formación de docentes que enseñan historia. Además, estos tópicos están inscritos en el horizonte de las preguntas básicas que atraviesan toda acción educativa: ¿Para qué enseñar historia? ¿A quiénes enseñar historia? ¿Qué enseñar y cuándo enseñar historia? ¿Cómo enseñar historia? ¿Qué historia aprenden los estudiantes? ¿Qué, para qué, cómo y cuándo evaluar los aprendizajes en historia? ¿Cuáles son las condiciones de las personas que enseñan historia? ¿En qué, cómo y dónde se están formando las personas que enseñan historia? ¿Qué elementos materiales, condiciones, apoyos logísticos, tecnológicos y ambientes escolares son necesarios para enseñar historia? Se espera que estas recomendaciones sirvan para movilizar las reflexiones, decisiones y acciones para beneficio de toda la sociedad a través de la enseñanza de la historia.

Este documento no hubiese sido posible sin los aportes de las diferentes personas que participaron como invitadas permanentes y ocasionales en las sesiones desarrolladas a lo largo de estos dos años y cuatro meses de trabajo de la Comisión, en medio de las dificultades de la pandemia que impidió las reuniones presenciales de la CAEHC y obligó a hacer de manera virtual las consultas a las comunidades. Es de destacar la importante interlocución con más de 2.300 docentes, que participaron en los 10 talleres desarrollados en medio de la pandemia de 2020, y otros tantos, que un año más tarde, acudieron a los conversatorios que también se desarrollaron de forma remota, desde lo más profundo de los territorios.

Otra iniciativa para resaltar fue el diseño, gestión, implementación y análisis de la encuesta diagnóstica agenciada por la CAEHC, que estuvo dirigida a seis grupos poblacionales (cuidadoras y acudientes; directivas docentes; historiadores; magisterio que enseña historia; estudiantes de básica primaria; y estudiantes de básica secundaria y media) y que obtuvo 27.001 respuestas. La encuesta ha sido y será un insumo fundamental en el proceso de caracterización de un importante número de elementos de las realidades educativas nacionales, bajo la percepción y la óptica de los diferentes grupos poblacionales indagados. La revisión documental (documentos oficiales y normativos de la política educativa, bibliografía especializada, 87 Planes Territoriales de Formación Docente de las 96 Secretarías de Educación, entre otros), la información a la que se logró acceder, en especial a través de derechos de petición, fueron otras de las labores e insumos que nutrieron este ejercicio.

De igual forma, fue fundamental la coordinación y gestión adelantadas por los profesores Javier Guerrero Barón y José Manuel González Cruz quienes, en representación de las asociaciones que agrupan historiadores reconocidos, ejercieron la presidencia y vicepresidencia de la CAEHC durante el periodo de diciembre de 2019 a diciembre de 2020; por el profesor Darío Campos Rodríguez y la profesora Paula Tatiana Pantoja Suárez, quienes en representación de las facultades y/o departamentos que ofrecen programas de historia en instituciones de educación superior, escogido a través de las organizaciones de universidades, ejercieron la presidencia y vicepresidencia durante el periodo de enero a junio de 2021, y por los profesores José Benito Garzón y Sebastián Martínez, que en representación de facultades de educación, específicamente

de las licenciaturas en ciencias sociales, docentes de cátedra de sociales con énfasis en historia, fueron el presidente y vicepresidente respectivamente, entre los meses de julio a diciembre de 2021. Por último, la conducción de la CAEHC cierra con la presidencia del profesor Oscar Armando Castro López y la vicepresidencia de la profesora Luz Yehimy Chaves Contreras, quienes en representación de los docentes que imparten enseñanza de las ciencias sociales en instituciones de educación básica y media, hoy entregan estas recomendaciones al país. Sin duda, los liderazgos ejercidos han generado una impronta a lo contenido en este documento.

No se podría cerrar esta breve presentación sin agradecer a las distintas entidades y organizaciones que conforman cada representación, en el marco del Decreto reglamentario 1660 de 2019, ellas son: la Academia Colombiana de Historia, la Asociación Colombiana de Historiadores, Red de programas de Historia y Ciencias Sociales, la Asociación Colombiana de Facultades de Educación y la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación. Así como a las organizaciones que fungieron como invitados permanentes: Asociación Nacional de Escuelas Normales – Asonen, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, las Colectivas de Mujeres, la Comisión IV del Espacio Nacional de Consulta Previa de Pueblos Negros, Afrocolombianos, Raizales y Palenqueros, la Comisión Pedagógica Nacional de las Comunidades Negras, y a los liderazgos indígenas que se dispusieron para la interlocución en diferentes momentos específicos.

Comisionados, Comisionadas, invitados e invitadas permanentes de la CAEHC. Cartagena de Indias, abril 25 de 2022.



PRINCIPIOS GENERALES

Los principios generales que rigen las presentes recomendaciones para la enseñanza de la historia están referidos a siete grandes aspectos que buscan brindar coherencia e integralidad en el proceso de diseño, gestión y aseguramiento de implementación de las recomendaciones mismas. Sin tener presente un criterio de jerarquización, se pueden referir los principios de la siguiente manera:

- Propender por el fortalecimiento del sistema educativo escolar para el país, en el marco de la pertinencia, la excelencia y el reconocimiento de los contextos educativos en las diferentes latitudes territoriales. Ello implica identificar las dificultades actuales, para integrar a dicho Sistema los propósitos, didácticas, evaluación y demás temas de recomendaciones, integrado a los planes decenales de educación y planes de desarrollo, que garanticen cerrar las brechas y desencuentros que se evidencian entre los diferentes niveles de formación en el territorio nacional.
- Entender la importancia y alcances de la Ley 115 de 1994 como un paso imperativo para democratizar y dinamizar la escuela, por tanto, estas recomendaciones se alinean con la autonomía de las instituciones para construir sus propios proyectos educativos institucionales, en un ambiente que reconozca la libertad de cátedra, la defensa de la vida y la labor de los docentes de Colombia.
- Coadyuvar al compromiso ineludible del reconocimiento, respeto y reivindicación de los enfoques: historia y memoria; historia mujeres y género; historia y pueblos indígenas; historia y pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros; historia y pueblo Rrom; e historia, regiones, territorios y localidades; tan importantes y urgentes para consolidar una sociedad que ponga en el centro la dignidad de toda forma de vida, la democracia, la equidad y la justicia como valores fundantes de la misma, y en la que el pensamiento histórico sea un elemento esencial.
- Viabilizar el llamado urgente que se realiza desde diversas latitudes del territorio nacional, para que los procesos de enseñanza de la historia contemplen y propendan por el fortalecimiento y la dinamización de los conocimientos y saberes a partir de los contextos específicos locales y regionales, así como el afrontamiento de las problemáticas desde los contextos nacionales, latinoamericanos y mundiales. Para que ello se haga efectivo, la participación en plenitud de condiciones debe ser un requisito ineludible a lo largo de todo el proceso de adopción e implementación de las recomendaciones en los establecimientos educativos del país.

- Reconocer en el actual momento político que vive el país una oportunidad para reivindicar y fortalecer, desde la enseñanza de la historia, la reconstrucción de la memoria colectiva, la reconciliación y convivencia pacífica a partir de la verdad; que aporten al bienestar social, concreten la formación de ciudadanías democráticas, en paz, reconciliadas y con garantías de que las causas y consecuencias del conflicto armado no se volverán a repetir. Es decir, avanzar en la transformación de la cultura política que posibilite desnaturalizar las violencias, superar las estigmatizaciones, recomponer la confianza y el tejido social, fomentar el reconocimiento y el respeto a las diferencias, afianzadas en aptitudes de convivencia democrática.
- También es de señalar que el propósito de problematizar la enseñanza de la Historia requiere mirar más allá de la superación del conflicto armado colombiano, pues se tiene que avanzar hacia la formación de ciudadanías críticas y deliberativas que cuestionen su pasado, para así forjar su presente y su futuro.
- Finalmente, advertir a los diferentes sujetos de la sociedad, a quienes van dirigidas las presentes recomendaciones para la enseñanza de la historia, que estas han sido pensadas desde la interdependencia e integralidad, a manera de principio de totalidad. De tal manera que no se podría afirmar que se cumple o prioriza alguna sin que afecte a las demás, y el resultado de lo aquí referido solo se lograría por la gestión e implementación de todas las recomendaciones.



1. Recomendaciones sobre los propósitos de la enseñanza de la historia

Consideraciones

Definir los propósitos de la enseñanza de la historia requiere indicar la forma como esta se concibe y conceptualiza, entre otras cosas, porque los seres humanos, como individuos y colectividades, estamos permanentemente referidos a la adscripción de sentido sobre todo lo que hacemos y deseamos ser, a través de nuestra experiencia de vida. Por ello, requerimos que todo fenómeno esté dotado de un marco interpretativo que posibilite ser explicado y comprendido, para lo cual el contexto histórico tiene un papel determinante pues ofrece elementos para entender los fenómenos en sí mismos, así como las multicausalidades que les dieron origen y desarrollo. También implica indagar sobre la razón de ser del conocimiento histórico en el mundo actual, y en particular, en el contexto colombiano y en su sistema educativo.

Esta es una preocupación central, dado que asistimos actualmente a una crisis generalizada del conocimiento humanístico que se evidencia, no solo en el cuestionamiento que desde diversos centros de enseñanza se está haciendo a la necesidad de tener programas en ciencias humanas cuando el mundo reclama técnicos e ingenieros, sino también en la forma de concebir el conocimiento, en el que la superstición se impone a los datos científicamente producidos (basta señalar el llamado movimiento de los "terraplanistas") o las mentiras se imponen mediante el rumor, vehiculado por las redes sociales, creando post verdades, que nada tienen que ver con los hechos y las evidencias establecidas a través de la investigación (sobre el análisis de este tema consultar a MacIntyre, 2018 y 2020).

En este sentido, la primera pregunta que se impone es: ¿Cómo debe ser hoy entendida la historia? ¿Cómo se construye el conocimiento histórico? ¿Cómo debemos enseñar esa historia en el ámbito escolar? y ¿Qué historia debe ser aprendida por los estudiantes? La CAEHC parte de la comprensión de la historia como el conocimiento riguroso del pasado para comprender problemas y preguntas del presente, para que la sociedad y los sujetos, entendidos como sujetos sociales en construcción, puedan visionar un mejor futuro; además, comprende el conocimiento histórico como producto de la investigación sobre los procesos humanos que tuvieron lugar en el pasado, en un contexto cronológico, territorial, cultural, político, ideológico y económico específicos.

Es una forma de conocimiento que es importante diferenciar, como advierten Gómez, Ortuño y Molina, del pasado, entendido como "las actuaciones humanas que tuvieron lugar en tiempos ya pretéritos". (2014, p. 8). Esta distinción es importante precisamente porque como los mismos autores advierten, la historia no es un contenido ya hecho que se va a buscar a algún lugar, más precisamente al pasado, es decir no se "descubre", sino que es una construcción que los historiadores realizan desde el presente y a partir de preocupaciones actuales que surgen en el seno de la propia sociedad, y que sólo pueden ser comprendidas y explicadas mediante la identificación de cómo estos problemas surgieron y se fueron transformando en el pasado hasta tomar la forma que actualmente tienen, con la perspectiva de poder proponer líneas de acción o soluciones hacia el futuro. En este sentido, la historia tiene la capacidad de construir conocimiento sobre los procesos humanos en el pasado, como también la capacidad para orientar las decisiones de las personas en su vida diaria a partir de la comprensión de que esos procesos que han tenido lugar en el pasado inciden en ella (Gómez, Ortuño & Molina, 2014, p. 7).²

Por lo tanto, al plantearnos preguntas o problemas en historia, lo hacemos desde las preocupaciones del presente; y al buscar respuestas a ellas, estamos, a través de la comprensión de ese pasado, también aportando elementos a la comprensión de nuestro presente. Esta búsqueda de respuestas las encontramos en las fuentes de información del periodo objeto de estudio, sean estas de carácter documental, iconográfico, arqueológico, arquitectónico, orales, etc. Por tanto, la historia como investigación sobre los procesos humanos que tuvieron lugar en el pasado, se construye a partir de la búsqueda de información, esto es, de testimonios (orales, iconográficos o escritos) de personas que presenciaron los procesos objeto de estudio, o de las generaciones próximas que los analizaron o estudiaron en el tiempo inmediatamente posterior a su momento de producción, o del análisis de los vestigios materiales que la acción humana ha dejado; pero estas fuentes deben ser interrogadas a través de los problemas o preguntas que el historiador se plantee; preguntas que generarán los análisis e interpretaciones que constituirán el relato histórico.

Comprender la historia como un conocimiento resultado de esa investigación nos invita a preguntarnos sobre las metodologías para acceder a esta (que se acaban de mencionar), pero también sobre las formas de difusión y, en especial, sobre los propósitos y pretensiones de dicho saber. Es decir, también debemos responder *para qué* se requiere conocer la historia y *cuáles* son los procesos y las preguntas que debemos formularnos para tener una idea explicativa del pasado en la posibilidad de movilizar y situar al sujeto en la historia.

Lo anterior implica situarse desde la conciencia histórica, entendida como esa capacidad del sujeto para participar de forma consciente, crítica y reflexiva en su quehacer como ciudadano, para someter a un juicio crítico y fundamentado la información que recibe sobre su presente, pero también sobre su pasado, y poder construir a partir de ello una interpretación ponderada, que deje de lado las mistificaciones de los fenómenos históricos (Swift, 1984, p. 94. Citado en Moradiellos, 2001, p. 8).

Andrea Sánchez Quintanar sintetiza los elementos que deben constituir la conciencia histórica en los siguientes puntos:

² Desde la Grecia clásica el concepto de historia se ha entendido como un proceso de investigación sobre los procesos que tuvieron lugar en el pasado y no como un pasado dado que simplemente se trae a la luz. Por ello, la palabra historia en su origen griego está relacionada con: preguntar, inquirir, cuestionar, investigar algo por uno mismo, pero también narrar o atestiguar ante otros lo averiguado. Este concepto, que estaba asociado a un cierto tipo de saber o de conocimiento acerca de los seres y sucesos del mundo, solo se podría obtener mediante la investigación empírica y ser expuesta a través de una narración próxima a la literatura. Hoy el pensar históricamente está considerado como una competencia para establecer relaciones cognitivas y procesuales entre las experiencias del pasado, las situaciones del presente y las expectativas y visiones del futuro, en el marco de ámbitos comprensivos del espacio y la cultura.

“ a) la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado; b) la certeza de que las sociedades no son estáticas, sino que cambian y se transforman de manera constante y permanente por mecanismos intrínsecos a ellas, independientemente de la voluntad de los individuos que las integran; c) la noción de que, en esa transformación, los procesos pasados constituyen las condiciones del presente; d) la convicción de que yo -cada quien-, como parte de la sociedad, tengo un papel en el proceso de transformación social y, por tanto, el pasado me constituye, forma parte de mí, hace que yo -mi ser social- sea como es; e) la percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro; y f) la certeza de que formo parte del movimiento histórico y puedo, si quiero, tomar posición respecto a éste; es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad”. (2006, p. 45).

Un breve vistazo a la forma como la historia se ha pensado a sí misma muestra, por ejemplo, que la historiografía del siglo XX dejó de ser narrada únicamente por quién registraba los hechos, es decir las élites. Esta transformación tuvo, según Evans, tres momentos: el primero en la década del 60 con la historia social³; el segundo tras la caída del muro de Berlín, en que la historiografía puso su centro en lo particular, en lo micro y en el subjetivismo,⁴ lo que en últimas se tradujo en la preocupación por *qué es lo que el sujeto piensa y cómo este se configura y relata la realidad*⁵, es decir, acceder a la conciencia histórica y colectiva a través de las memorias o de las experiencias de quienes, por su condición, fueron históricamente anulados; el tercer momento surge entre las décadas de 1980 y 2000, periodo durante el cual se da la crisis en el conocimiento que afectará la definición de historia, enmarcada en la idea de un saber que dejó de pertenecer a eruditos críticos para convertirse en una historia para todos, donde se privilegiaron las narrativas experienciales y el fin de las grandes explicaciones⁶. De esta manera no sólo aparecieron novedosas formas de concebir la historia, sino también, modalidades de investigación histórica donde la lógica de investigación fue reconvertida en su conjunto.

El sujeto, a quien ya no lo convocan las grandes explicaciones se re-sitúa dentro de una mirada más particular: en su identidad, en las memorias como fuentes para construir una historia cultural. En este orden de ideas, una de las cuestiones más importantes y quizá problemáticas consiste en que esta historia que se ha diluido en las grietas de lo individual, de lo micro, de lo contrafactual, ha debilitado la actuación de los colectivos en la escena política, un elemento potente en la historia social. Paradójicamente, nunca antes la historia había logrado tanta difusión, pero el interés

³ Entendida esta como “(...) el estudio científico del pasado, y su interpretación en términos de grandes fuerzas y desarrollos a largo plazo, ayudada por la teoría social, la cuantificación y otras herramientas de la ciencia social, para contribuir así a la creación de una base firme de conocimiento sobre la que fundamentar la acción y las decisiones políticas en el presente.” Carr, citado por Evans (2001, p. 28).

⁴ Este auge del subjetivismo emerge del posmodernismo que en épocas de crisis epistemológica anuncia la ausencia de valores metafísicos fundantes y de los grandes metarrelatos.

⁵ Esta tendencia estuvo fuertemente determinada por el enfoque conocido como giro lingüístico y de la posmodernidad. Respecto al papel del posmodernismo —que iniciaría con el movimiento de los jóvenes en mayo de 1968— señala Fernández-Armesto que “Junto con estas revoluciones sociales, lo que vagamente llamamos “posmodernismo” también ha modificado la práctica de la historia, montando un reto epistemológico que una vez pareció formidable” (2002, p. 265).

⁶ Lyotard se refiere a este asunto de crisis y nihilismo positivo en su libro “La condición posmoderna”, donde señala que la crisis implica la caída de los grandes relatos de, por ejemplo “la población” o “la pobreza”, y se da paso al sentir y saber de un sujeto. En consecuencia, se da una construcción radical de todo lo que acontece en una sociedad de la comunicación generalizada, que explota los medios y la información, llevando a una situación de expresión de comunicación y sentimientos generalizada, sin revisión. (2004, p. 120).

por conocer el pasado, por ejemplo, el rescate de un pasado popular a través de la memoria, se ha quedado solo en la comprensión de ésta en la mirada del espectáculo, del entretenimiento, donde cualquiera puede escribirla, hacerla, pero a costa de haber perdido su carácter certero y científico, por lo que Fernández-Armesto expresa que:

“(…) aunque cualquiera pueda hacerla, las personas privilegiadas por su profesión para hacerla a todas horas y que se les paga por ello —las personas con acceso privilegiado a las fuentes— tienen una cierta obligación de asesoramiento, incluso de liderazgo. En la actualidad, creo que, al menos, nos enfrentamos a una oportunidad perdida y quizás, en el peor de los casos, a una responsabilidad fallida”. (2002, pp. 284-285).

En este orden de ideas, el fin de la enseñanza de la historia

“(…) no debe ser la de inculcarles a los estudiantes una serie de verdades establecidas sobre el pasado, sino la de alimentar sus mentes, no sólo con conocimientos históricos concretos para que puedan operar con ellos, sino contribuyendo a formar un sentido crítico que les lleve a entender que son ellos quienes deben utilizar este aprendizaje para juzgar, con la experiencia adquirida, el paisaje social que les rodea, sin admitir que se les diga que es el producto de una evolución lógica, natural e inevitable, y que debe, por tanto, aceptarse sin discusión, crítica ni resistencia” (Fontana, 2008, p. 10, citado en Arteaga & Camargo, 2014, p. 119) .

O como también señala Josep Fontana, la historia no es un relato organizado sobre una serie de contenidos: hechos, eventos, sucesos, que se deben aprender, sino, ante todo, un método que nos permite “mirar con otros ojos nuestro propio entorno social”, lo que implica, como decía Pierre Vilar, “pensar históricamente” (Arteaga & Camargo, 2014, p. 119).⁷

Y esto último lo podemos definir de la siguiente manera:

“El pensar históricamente es una construcción cultural y política que involucra el contexto, el espacio y el tiempo. Es la competencia de apropiación de conceptos sustantivos y procedimentales que se desarrollan al analizar la historia para llegar a la comprensión del tiempo presente, y así poder construir una conciencia histórica que involucre el tiempo futuro” (Mendez & Tirado, 2016, pp. 62-78).

Los conceptos sustantivos son aquellos que proporcionan información histórica, para responder a las preguntas qué, cómo, cuándo y dónde; los conceptos procedimentales son aquellos que proporcionan herramientas para entender la historia mediante su razonamiento, involucrando conceptos tales como causalidad, progreso, decadencia, evolución, cambio, revolución, transformación en un tiempo dado, comprensión de sucesos, acción y papel de los sujetos y situaciones concretas, como camino para la formación de un concepto más amplio en la formación de la cultura individual y colectiva: la “conciencia histórica”, la cual implica la comprensión amplia de los sucesos pasados en cuanto “significancia histórica” (valoración de la importancia de los hechos y procesos en el pasado), y comprensión compleja de sus efectos en el presente e imaginación y visión del futuro (Pagés, 2003 y Saab, 2013).

En síntesis: la tarea de la enseñanza de la historia implica desarrollar esa habilidad de apropiación compleja y crítica por parte del sujeto de elementos sustantivos y procedimentales para enlazar imaginariamente espacio y tiempo del pasado,

⁷ Para una mayor comprensión de esta categoría ver Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. (2006). *Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico*. Secretaría de Educación. Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Serie: Cuadernos de Currículo, y, Fontana, J. (2011) ¿Para qué enseñar Historia? En Guerrero, J. y Wiesner, L (Eds.), *Para qué enseñar la historia: (ensayos para) educar aprendiendo de la historia de las ciencias sociales*. La Carreta.

proyectarlos en el tiempo presente y visualizar un tiempo futuro. El resultado será la formación del concepto cultural y político amplio de la “conciencia histórica”, base de la identidad y de la pertenencia individual y colectiva, racional y afectiva, de la noción de familia, comunidad, nación, conjuntos de naciones y territorios, de grandes y pequeños bloques culturales como: terruño, región, localidad, país, y más concretamente: el pueblo o ciudad de cada uno, es decir, la pertenencia a una región cultural como el Caribe, el Pacífico, los Llanos Orientales, o a escala más amplia, a pertenencia a Colombia, América, América Latina, Occidente, etc.

Retomando los interrogantes planteados inicialmente sobre cómo debe ser hoy entendida la historia, cómo se construye el conocimiento histórico, cómo debemos enseñarla en el ámbito escolar y qué historia debe ser aprendida por los estudiantes, y una vez discutido el sentido que debe tener la historia en nuestro contexto global actual, es importante analizar estos interrogantes a la luz del contexto colombiano y de sus procesos de enseñanza - aprendizaje.

El proceso de institucionalización de la historia como asignatura escolar en Colombia, estuvo soportado en una serie de principios sociopolíticos y socioculturales ligados a un proyecto identitario que buscaba construir un sentido de unidad nacional sobre la base de la exaltación y mitificación de un pasado ejemplarizante que legitimaba un orden social definido por los intereses de las elites y clases dominantes. Desde esta plataforma, discursos de carácter clasista, elitista, militarista, machista y racista comenzaron a ser naturalizados en el marco del desarrollo de una enseñanza de la historia que, en términos educativos, encontró en la memorización y la reproducción acrítica de información su fundamento procedimental central.

En este caso, el documento de archivo fue considerado como un verdadero transmisor de información de un tiempo escondido que esperaba ser descubierto, y que servía como edificador de un conjunto de discursos enfocados en el pasado, que estuvieron articulados a los proyectos nacionales, a través de los cuáles se intentaba dejar atrás el Antiguo Régimen, exaltando los valores liberales y republicanos, considerados como la base de la formación como sociedad (Restrepo, 2018. p.92). Es precisamente por esto, que la enseñanza de la historia se caracterizó por abordar hechos históricos de manera aislada, estática y fragmentada, en la que se acudió a la historia como memorización y repetición de lo ocurrido sin dar cabida a la interpretación y comprensión de problemas histórico-sociales. (Aguilera, 2016. p. 22).

La década de 1980 se caracterizó por una discusión fundamental sobre la historia y su construcción, que trajo consigo una serie de propuestas metodológicas que partieron de preguntarse por el tipo de historia que se debía enseñar, y el para qué de la enseñanza de la historia; ejercicio que permitió analizar diferentes corrientes historiográficas y pedagógicas. (Acuña, 2020. p. 80).

Pero, a pesar de la introducción y adopción formal en el currículo oficial de estos discursos y marcos teóricos innovadores bajo la denominación de enseñanza de las ciencias sociales, que impulsó una revisión crítica de los efectos educacionales de dicho proyecto identitario homogeneizador, siguen perviviendo directa o soterradamente en nuestro sistema escolar las ausencias, silencios y exclusiones alrededor de determinadas experiencias históricas y siguen existiendo carencias en la definición de objetivos formativos claros, que respondan a la complejidad inherente que da sentido al conocimiento histórico en los contextos del siglo XXI.

Ante esta realidad en la que siguen teniendo fuerza, en diferentes ámbitos de la *Cultura Histórica* de nuestro país, perspectivas *románticas* en torno a la enseñanza de la historia (Van Alphen & Carretero, 2015) y posturas de índole presentista que niegan directa e indirectamente el pasado como referente vital, un proyecto formativo sustentado en el desarrollo del pensamiento histórico surge como una alternativa teórica y práctica para repensar la naturaleza y alcance de la enseñanza y el aprendizaje histórico.

Aunque definir como categoría el pensamiento histórico es una labor compleja, debido, por un lado, a la diversidad de propuestas y modelos que hacen uso del término, y por otro, a la convergencia parcial que tiene con otras categorías (ejemplo: razonamiento histórico, conciencia histórica, etc), en general, en el marco de las discusiones educativas, se ha entendido como la capacidad de los sujetos para poner en cuestión los discursos y las prácticas desde las cuales han naturalizado su presente, con miras a la estructuración de una orientación temporal que les permita ampliar los espectros de comprensión del mundo (Barca, 2021; Campos, 2021; Duquette, 2015; Gómez & Miralles, 2017; Körber & Meyer-Hamme, 2015; Lévesque & Clark, 2018). El pensamiento histórico es, por lo tanto, un proceso mental de orden cognitivo, ético, político y estético, que permite a los sujetos comprender las experiencias temporales y espaciales en función de la construcción crítica de posicionamientos informados que tienen impacto en su vida práctica presente y futura (Ibagón, 2021).

El desarrollo de este tipo de pensamiento en el marco de los sistemas escolares se configura a partir de tres núcleos de fundamentación: a. la epistemología de la historia; b. la cultura escolar, y; c. la praxis vital.

El primero de estos núcleos, el de la epistemología de la historia, resalta la importancia que tienen, en el proceso de enseñar y aprender historia, comprender y apropiarse las racionalidades a partir de las cuales se produce conocimiento histórico desde la disciplina de referencia. Dicha reivindicación tiene que ver con el reconocimiento de la existencia de una cognición específica en el campo de la historia, la cual se diferencia de la generada en otros campos disciplinares y saberes escolares (Amézola, 2014; Schmidt, 2019). A partir de esta reivindicación, la enseñanza y el aprendizaje de la historia dejan de ser concebidos como procesos direccionados a la reproducción acrítica de información y la reafirmación de "verdades" acabadas, para ser pensados en tanto procesos orientados a la construcción, validación y sustentación de interpretaciones plausibles sobre el pasado (Ashby, 2004; Chapman, 2021; Seixas, 2016). Sobre la base de esta perspectiva cuyo fundamento es la comprensión del método histórico, se promueve una diferenciación entre hechos, relatos históricos y mitos, facilitando una autodeterminación intelectual que le permite a los sujetos entenderse a sí mismos como seres históricamente situados (Osborne, 2006). No obstante, es importante tener en cuenta que el objetivo de aproximar al estudiantado al método histórico no es el de formar historiadoras e historiadores (Schmidt, 2019), sino que, tiene que ver con el aprovechamiento de su estructura en términos de formación de principios de criticidad y validación de información, los cuales son esenciales para que las nuevas generaciones superen la primacía que tiene el sentido común en la comprensión de las realidades sociales lejanas y cercanas.

En el segundo punto, referente a los contextos escolares, concebir el desarrollo del pensamiento histórico exclusivamente desde fundamentos disciplinares, implica desconocer realidades e intereses que moldean con fuerza las nociones de enseñar y aprender historia en dichos espacios. De ahí la importancia que tiene la valoración de la cultura escolar (Rockwell, 2018), en cualquier proyecto formativo orientado a transformar los alcances del conocimiento histórico en la educación preescolar, básica y media. Normas, disposiciones, comportamientos, racionalidades y relaciones que dan forma a la cotidianidad escolar, se posicionan de esta forma como improntas que transforman y complejizan el uso del método histórico en la escuela. Así pues, en el proceso de formación del pensamiento histórico se integran de forma dialógica racionalidades disciplinares y escolares que configuran una cognición histórica situada (Schmidt, 2009), a partir de la cual se establece una distancia significativa con ideas y prácticas que conciben la enseñanza y el aprendizaje de la historia desde modelos de transposición didáctica y/o desde modelos de reproducción acrítica de información.

Por último, respecto de la praxis vital, es posible decir que el pensamiento histórico se entrelaza y fundamenta con formas de constitución de sentido que superan

la esfera de la contemplación -historia como anticuario- y permiten la toma de decisiones en torno a problemas de la praxis vital. En consecuencia, el aprendizaje de métodos, conceptos y procedimientos asociados a la disciplina histórica, no se limita al marco curricular definido por las exigencias formales de la escuela, sino que, por el contrario, busca trascender los ámbitos de acción definidos por la *gramática escolar*, cobrando utilidad en situaciones y problemas cotidianos que tienen un peso considerable en la definición del presente y la esperanza y visión de futuro de los estudiantes. Las experiencias y expectativas vitales de estos últimos pasan a ser, por lo tanto, variables fundamentales de reflexión-acción en la definición del alcance formativo del conocimiento histórico y en el rol que tiene este en la sociedad.

Estos tres principios de fundamentación del pensamiento histórico en contextos escolares -epistemología de la historia, cultura escolar y praxis vital-, se articulan a partir del reconocimiento de la necesidad de llevar a cabo procesos formativos especializados orientados a la transformación de los esquemas ahistóricos y presentistas y otros anacronismos que entorpecen o distorsionan el acto de pensar históricamente y que contribuyen a la construcción de la concepción del mundo de las personas; tarea que se concreta a través de la ampliación de sus referentes conceptuales y metodológicos de comprensión de la realidad (Lee, 2016).

Desde esta perspectiva, pensar históricamente no es una capacidad que se da de manera natural con el desarrollo biológico y psicológico (Wineburg, 2001), ni se puede dejar en manos del sentido común, sino que debido a su naturaleza requiere ser formada a partir de conocimientos sustantivos y reflexiones estratégicas sobre las sociedades en el tiempo. Dicha formación especializada entiende el aprendizaje escolar de la historia a partir de un equilibrio entre dos tipos de contenido: por un lado, los contenidos de primer orden o sustantivos, y, por otro, los contenidos de segundo orden o meta históricos (Gómez, Ortuño & Molina, 2014; Kitson, Steward & Husbands, 2015; Lévesque, 2016; Seixas & Morton, 2012).

Como anteriormente se mencionó, los contenidos sustantivos, están definidos por conceptos y categorías históricas (feudalismo, burguesía, capitalismo, etc.) así como por hechos, acontecimientos, coyunturas, procesos y personajes históricos concretos. Por su parte, los contenidos metahistóricos están vinculados directamente a la reflexión de cómo se ha construido el conocimiento sobre el proceso o hecho observado y desde qué perspectiva; condición que los liga a una síntesis de los rasgos metodológicos usados por la disciplina histórica;⁸ por ello se entienden también como contenidos estratégicos o procedimentales. No obstante, su diferenciación no está pensada desde una división jerárquica en la que se privilegie alguno de los dos, sino, desde la identificación de las lógicas que determinan el alcance explicativo que tiene el saber *de* historia y el saber *sobre* historia (Sáiz & Domínguez, 2018). La formación del pensamiento histórico implica el desarrollo de procesos formativos sustentados en la interacción equilibrada de lo sustantivo y lo metahistórico (Barca, 2021; Gómez, Ortuño & Molina, 2014; Sáiz & López Facal, 2015), relación que solo es posible concretar en la práctica a través de mediaciones pedagógicas que reconozcan en los estudiantes a sujetos activos de aprendizaje, que están determinados por dimensiones socioculturales que exceden el espacio escolar.

En síntesis, podemos plantear que

“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

⁸ Existen diferentes ejemplos de contenidos de este tipo, sin embargo, en los desarrollos teóricos y prácticos de diversos autores, suelen aparecer como base de la propuesta: la empatía histórica, las causas y consecuencias, la relevancia histórica, la multiperspectividad histórica, y, la continuidad y el cambio (Lee, Ashby y Dickinson, 2004; Seixas y Morton, 2012; VanSledright, 2011).

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 válidas o creando nuevas sobre la experiencia misma del pasado y presente". (Campos, 2021, p. 136)

Asumir la historia en tránsito, desde su carácter dinámico, permite ver que a través de los diversos tiempos históricos y procesos sociales se presentan unas particularidades que definen las colectividades humanas: estados, naciones, colonias, sistemas, ciudadanías, etc., y es ahí donde el pensamiento histórico, y su efecto en la conciencia histórica, empieza a situar a los sujetos a través de un modo de identidad colectiva que va tejiéndose al interior de cada sociedad; los pone, además, en relación con los acontecimientos y con la forma como estos se presentan, a partir del análisis, la interpretación y la comprensión que se pueda tener de esos acontecimientos en el tiempo. Esta historia es fundamental actualmente, en la medida en que fomenta una conciencia de acción colectiva e individual y resistente, fruto de pensar históricamente, por ejemplo, contra el negacionismo y contra las formas de re-escritura de la historia desde la hegemonía o la invisibilización de colectivos y sus procesos históricos.

Al establecer relaciones entre la historia, la historiografía y la educación histórica, desde una serie de variables epistémicas y metodológicas, las categorías de *conciencia histórica* y *pensamiento histórico* se posicionan como principios centrales, y, de alguna manera, fijan los alcances y limitaciones de los procesos cognitivos, éticos y estéticos para insertarse en el mundo y ser parte de él.

La conciencia histórica, como ya se argumentó, es la que permite al sujeto situarse en el tiempo, comprender la relación entre pasado y presente, sus cambios y permanencias; así mismo le permite comprender su actuación en el tiempo y en relación con los demás, desde una narrativa propia (como forma humana y racional intrínseca) y colectiva, es decir para el entorno social y cultural al que pertenece, entendiendo que este lo moldea así mismo. De esta forma, se genera en las sociedades una cooperación de conocimientos del o acerca del pasado, en forma metódica de realización y regulación, dada por la investigación y la reflexión colectiva y organizada por miembros, es decir, se hace historiografía (Rezende, 2021, pp. 17-42).

Se busca que los estudiantes sean productores activos del conocimiento del pasado, que es una gran diferencia entre conocer la historia y pensar históricamente. Por lo cual, la educación crítica de la enseñanza de la historia supera las posiciones de ver la historia como procesos lineales y mecánicos en donde la acumulación de datos se convierte en el proceso y es lo más importante de la enseñanza, dejando de lado el mismo procesamiento crítico de estos saberes y contenidos, para proponer una apropiación del conocimiento histórico desde habilidades meta-históricas que den sentido al sujeto, desde lo que aprende.

En esta lógica, los propósitos de la enseñanza desde la perspectiva historiográfica le permiten al estudiante la conexión entre historia y vida práctica (conciencia histórica), lo que no se lograría desde modelos de aprendizaje basados en transferencia de información y contenidos, fundamentados en la memorización deshilada. La capacidad de dar significado a partir de la conciencia histórica depende en gran parte del contexto en el que esta es alcanzada, de tal manera que es estimulada e influenciada por las experiencias del presente (González, 2006, p. 24).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, y siguiendo a Dominick LaCapra (2006) es importante tener en cuenta que la historia siempre está en tránsito, su dinamismo es permanente, y las disciplinas que dialogan con ella (tanto la historiografía profesional como las demás ciencias sociales, humanistas o interpretativas que se ocupan de ella) también deben estarlo, en grado variable, pero en tránsito, dado que sus autodefiniciones y fronteras no están fijadas ni adquieren una identidad indiscutible que no permita su modificación de acuerdo a los diferentes momentos históricos. En este

sentido, las ideas, por ejemplo, del “fin de la historia”, o de tener una sola definición de la historia, son un absurdo histórico. Pregonar ese fin de la historia equivale a tener una definición unívoca y estática de la historia, que nos llevaría a un intento ideológico de fijarnos a una sola condición histórica existente determinada, como la economía de mercado o la limitada democracia representativa en los términos políticos de los tiempos actuales.

La historia en tránsito no es en ningún momento escepticismo relativista posmoderno ni tampoco una teleología general de la historia y de la historiografía, sino una posibilidad y voluntad de estar siempre repensando sus propósitos, objetivos y presupuestos teóricos y metodológicos, incluyendo la misma temporalidad, por lo cual esta idea debería ser transmitida a la enseñanza de la historia.

En este sentido, las preguntas ¿cómo debe ser hoy entendida la historia? y ¿cómo se construye el conocimiento histórico?, deben abarcar, por lo menos, los marcos y contextos en los que se produjo dicho conocimiento, la época y los propósitos que persiguió éste, ya que cada época depende de sus momentos, de sus formas de pensar, siendo esta la fuerza de la epistemología histórica. El conocimiento y la narración histórica deben ser valorados en el contexto y en el momento en que se produjeron, lo que se puede verificar sin caer en el relativismo absoluto. De esta forma, los relatos históricos se comprenden y explican, pero a la vez se interpretan y cuestionan en cada momento histórico. La pregunta por la historia y la enseñanza de la misma, se circunscriben a una disciplina y a un saber que pertenece al orden de las humanidades, con una clara referencia en lo contextual, desde su dinamismo y situación específica, en contravía de lo unívoco y estático.

Hallazgos de la CAEHC en el diagnóstico

Los propósitos, definiciones, teorizaciones y usos de la historia no son inmutables, sino que contienen variaciones que, en un orden de tiempos, territorios y acontecimientos, cobran sentido y permiten dilucidar con mayor claridad lo que se ha dicho sobre esta, así como el sentido y formas para su enseñanza.

Pertinente a estas definiciones, es importante relacionar el proceso de diagnóstico nacional sobre el estado de la enseñanza de la historia llevado a cabo por la CAEHC durante los años 2020-2021. En el 2020 se realizaron diez talleres regionales con docentes, directivos docentes e historiadores; en 2021 se realizaron cinco conversatorios, uno por cada macro región en la que se dividió el país, para la entrega y diálogo sobre los resultados de los talleres realizados un año antes; y se aplicó una encuesta nacional que contó con la participación de 27.001 personas organizados en seis grupos: 1. docentes, 2. directivos docentes, 3. estudiantes de básica primaria, 4. estudiantes de básica secundaria y media, 5. historiadores, y, 6. acudientes o cuidadores, . Hay que resaltar que esta fue una acción sin precedentes para Colombia, pues ninguna reforma curricular anterior se ha sustentado en una indagación empírica y en una consulta participativa a las comunidades de estas dimensiones.

En los talleres regionales ⁹ participaron más de 2.303 personas. En ellos se recogieron observaciones en relación con las formas de comprensión del conocimiento histórico, así como en relación con los propósitos de la enseñanza de la historia. Como resultados generales, y teniendo en cuenta los perfiles y diversos niveles de formación de los grupos que personas que participaron, se pudo constatar que existen aproximaciones conceptuales al conocimiento histórico que, si bien permiten dar cuenta del manejo de algunos conceptos, no permiten delimitar con claridad lo que se entiende

⁹ Inicialmente se habían planeado 32 talleres departamentales, pero la pandemia hizo necesario zonificar el alcance en cinco macro regiones y realizar 2 talleres por cada una de ellas.

por corrientes, escuelas y tendencias, concretamente, lo que se entiende por historia y su saber, sino que su comprensión es percibida de manera parcial o de forma muy básica o elemental.

Fue considerable la importancia que los participantes le otorgaron a la formación en historia y a las necesidades que tiene la ciudadanía en este ámbito en el panorama nacional, particularmente en lo que respecta a la recuperación de las historias locales, no sólo para abarcar la historia como categoría central de trabajo en cuestiones como la construcción de una cultura de paz, sino también en cuestiones como la memoria de los pueblos y sus saberes ancestrales, y las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro. Se consideró, además, que los saberes históricos estarían profundamente asociados al territorio y, por lo tanto, serían elementos centrales de reflexión y análisis de los modos de vivir y de las identidades, para construir significados y sentidos de las relaciones sociales por parte de las comunidades.

En razón de lo anterior, la categoría más frecuente asociada a los propósitos de la enseñanza de la historia fue la de pensar históricamente, y aunque tampoco se presentó una completa claridad en términos de referentes y conceptos, sí se reconoció como una forma de pensar asociada al pensamiento crítico que permitiría, de manera precisa, consolidar las reflexiones necesarias para sintonizarse con las necesidades y expectativas de las regiones. Esto plantearía diversos cambios, entre los que sobresalen los de tipo curricular en términos de las horas semanales dedicadas a la enseñanza de la historia, los cambios epistemológicos a nivel del papel de la enseñanza de la disciplina en el marco de las ciencias sociales (independientemente de la relación que se establezca entre saberes) y cambios a nivel pedagógico en lo que se refiere a las formas de enseñar historia: por ejemplo, que se pueda hacer uso de diversos recursos en clave investigativa e interdisciplinaria.

Pensar históricamente, se concluye de los resultados de estos talleres, va en contravía con aquella concepción de la historia ligada a una enumeración de hechos y acontecimientos, por lo general parciales y desprovistos de sujeto, distantes y convertidos más en una narrativa que emerge a partir de la interacción de los estudiantes con los textos. Esto último tiene el agravante de estar mediado muchas veces por un bajo índice de la comprensión lectora y por la ausencia de una mirada crítica y explicativa de su presente.

El descontento expresado por quienes asistieron y participaron en dichos espacios está asociado a la idea de que la historia se convierte en un saber que se dispersa entre los muchos objetos analíticos y disciplinares de las ciencias sociales, luciendo desconectada; aunque se reconocen las posibilidades y necesidades de una enseñanza diferente y compleja de la historia, se sigue viendo también como un saber que curricularmente no cuenta con una posición privilegiada ni con los espacios académicos que permitan el detenimiento, la revisión detallada de contenidos y, menos aún, una problematización profunda y consistente en la que se logre hacer factible la construcción de procesos que conlleven a pensar históricamente, entendida como una habilidad con la dimensión e importancia que este documento ha señalado.

De otra parte, de los seis grupos poblacionales que participaron de la encuesta nacional¹⁰, a tres de ellos (directivos docentes, historiadores y cuidadores o acudientes)¹¹, se les planteó una pregunta directa sobre la importancia de enseñar historia de Colombia en las escuelas y centros educativos del país. El 93,24% respondió que la valora como *muy importante e importante*, mientras que solo el 2,61% la encuentra *muy poco importante y poco importante*

¹⁰ La distribución por grupos de las respuestas a la encuesta es la siguiente: el 28,63% corresponden a cuidadoras y acudientes; el 6,29% a directivos docentes; el 1,30% a historiadores; el 22,68% al magisterio; el 12,25% a estudiantes de básica primaria; y el 28,84% a estudiante de secundaria y media.

¹¹ Los directivos docentes aportaron 1.309 respuestas, los historiadores 270 respuestas y los cuidadores o acudientes 5955.

. En los resultados de la encuesta, frente al grupo poblacional de maestras y maestros de aula que enseñan historia en la educación básica y media¹², se encontró que el 71,24% tiene serios reparos frente a la pertinencia del currículo que se imparte en sus colegios, pues consideran que este no responde de manera satisfactoria a las necesidades del país y de la sociedad colombiana; mientras que a su vez encuentran, en un 79,25%, *totalmente necesaria* la relación de la enseñanza de la historia con la comunidad, frente al 1,57% que le otorga a esta relación el nivel de *innecesaria* o *indiferente*.

Al preguntarle a los estudiantes de básica primaria,¹³ básica secundaria y media¹⁴ sobre si saber y conocer de historia contribuye a la paz, se evidenció que lo valoran *en gran medida* el 32,98%, *moderadamente* el 45,44%, *muy poco* el 18,48% y *en nada* el 3,10%; lo que deja claro las difíciles realidades educativas en relación con el conocimiento de la historia, la falta de relación por parte de los estudiantes entre dicho conocimiento y el ejercicio de la ciudadanía, así como un bajo desarrollo del pensamiento histórico,, que sería reflejo de las deficiencias en la formación, en términos generales, de la población Colombiana sobre estos temas.

Ahora bien, la historia como ciencia cumple una labor esencial de pedagogía, conocimiento y filtro crítico en nuestras sociedades (Moradiellos, 2001, p. 11). En síntesis, se nos invita a reconocer en el devenir del tiempo reciente las diferentes formas de comprender la historia y sus implicaciones epistemológicas y de método, implicaciones siempre ancladas a los propósitos que se han perseguido con una u otra concepción de la historia.

Recomendaciones al Estado colombiano en general

Implementar los cambios en el sistema educativo para poder hacer efectiva la Ley 1874 de 2017, que busca “contribuir a la formación de la identidad nacional”, “desarrollar el pensamiento crítico” y “promover la formación de la memoria histórica”, mediante la inclusión de la historia de Colombia en los lineamientos curriculares de las ciencias sociales (no simplemente para adquirir conocimientos de historia sino para desarrollar esa competencia que se denomina “pensar históricamente” y desarrollar y estimular en los estudiantes la formación del concepto cultural y político amplio de la “conciencia histórica” como base de la identidad individual y colectiva, racional y afectiva, de la noción de familia, comunidad, nación, y de la inserción como nación en el mundo globalizado e interconectado del siglo XXI), requiere por parte del Estado asumir el compromiso de disponer y movilizar los recursos financieros, técnicos y humanos necesarios para el cumplimiento de este propósito. Es indispensable que para que la implementación de la Ley 1874 sea una realidad, esta se convierta en una política de Estado, estructurada en la política educativa de largo plazo, independientemente de los próximos gobiernos de turno. En este sentido se requiere que exista de parte de cada administración una voluntad real de acción para viabilizar el cumplimiento de esta ley, entendiendo que es un mandato superior al plan de gobierno de un periodo presidencial.

Para que ello sea posible, reiteramos la propuesta del Plan Decenal para la Implementación de la Ley 1874 de 2017, concertado con la CAEHC, quien misionalmente recogerá, mediante mecanismos idóneos y participativos, las percepciones de avance de las comunidades educativas y de la sociedad colombiana, evaluando permanentemente su desarrollo e introduciendo los correctivos necesarios para el buen cumplimiento del mandato legal y recomendando a los diferentes gobiernos su inclusión en los respectivos

¹² 4.719 respuestas del magisterio.

¹³ 2.548 personas respondieron.

¹⁴ 12.200 personas respondieron.

planes de desarrollo. De esta manera se busca una articulación con los sectores de educación y cultura, para que se convierta real y efectivamente en una política de Estado, con el fin de que la enseñanza de la historia se convierta a corto, mediano y largo plazo en un elemento constitutivo de la noción de ciudadanía para una convivencia armónica, que contribuya a la construcción de una paz estable y duradera.

Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional

Es indudable que la enseñanza de la historia juega un papel fundamental en la configuración de los ejercicios de la ciudadanía en todo tiempo y espacio. Así mismo, es innegable que del lugar que se le asigne a esta enseñanza depende, en buena medida, la forma como se asuman y resuelvan las problemáticas actuales de una sociedad determinada y se proyecte su porvenir. Por ello, se hace imprescindible que en todo el sistema escolar del país se establezca el propósito de fomentar, desarrollar y fortalecer el pensamiento histórico como el elemento fundamental de la enseñanza de la historia.

Dicho propósito debe ser explícito y claro en los lineamientos curriculares, así como en su vínculo interdependiente con las disposiciones didácticas y evaluativas; en este mismo sentido, las condiciones contractuales, laborales y formativas de quienes tienen como responsabilidad principal enseñar la historia, deben ser las adecuadas para garantizar el fomento, promoción, desarrollo y consolidación del pensamiento histórico.

El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar que los lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia en el sistema escolar colombiano se centren en el fomento y consolidación del pensamiento histórico para la construcción de una ciudadanía activa y democrática, a partir de: a) la comprensión y reivindicación de los enfoques étnicos de los pueblos indígenas, los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros y el pueblo Rom, el enfoque de género, orientación e identidades sexuales diversas, de clase, de interespecie y en la diversidad regional; b) el dimensionamiento de las dinámicas históricas y sociales de nuestro país, en los contextos latinoamericano-caribeño y mundial; y c) el fortalecimiento de procesos y la promoción de la memoria histórica, que contribuyan a la reconciliación y la paz territorial en nuestro país. El Ministerio de Educación Nacional debe propiciar procesos de formación y diálogo permanente que permitan su incorporación en el sistema escolar colombiano. Concretamente lo puede hacer mediante la creación de equipos técnicos que acompañen en las regiones a las Instituciones de educación básica y media en la orientación para la adecuada implementación de la Ley 1874 de 2017.

El Ministerio de Educación Nacional debe garantizar la aplicación integral de esta ley, que ordena restablecer la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia en todos los niveles de la educación básica y media y en todas las instituciones educativas del país. En consecuencia, su aplicación debe ser prevista y planificada, procurando que en los PEI de estas instituciones se pueda dar respuesta a las preguntas: ¿Para qué enseñar historia? ¿A quiénes enseñar historia? ¿Qué enseñar y cuándo enseñar historia? ¿Cómo enseñar historia? ¿Cuál es el contexto en el que se aprende historia? ¿Qué, para qué, cómo y cuándo evaluar los aprendizajes en historia? Pero para ello el Ministerio debe responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las condiciones de las personas que enseñan historia? ¿En qué, cómo y dónde se están formando las personas que enseñan historia? ¿Qué elementos materiales, condiciones, apoyos logísticos y ambientes escolares son necesarios para que se pueda enseñar historia? ¿Cuáles son las condiciones en que los niños y jóvenes están aprendiendo historia?

Se recomienda al Ministerio de Educación Nacional el diseño de un Plan Decenal para la apropiada aplicación de la Ley 1874 de 2017, concertando con la CAEHC la forma de hacerlo, de tal manera que se pueda acordar y graduar las prioridades de acuerdo con las realidades presupuestales, pero también según las necesidades a nivel de las

instituciones de educación básica y media. En este sentido, sabemos que a lo largo del país las condiciones en términos de infraestructura, conectividad, insumos y cualificación del recurso humano en estas instituciones varían, siendo necesario priorizar aquellas donde el rezago sea mayor.

Es necesario abrir convocatorias para la ampliación de la planta docente; crear sistemas de becas de estudio; dar las facilidades para que los docentes se cualifiquen, a través de estudios de especialización, maestría, doctorado o posdoctorado, según sea el caso, tal como se especifica en el capítulo 6 de estas recomendaciones; dotar a las instituciones educativas con equipamientos tecnológicos como computadores, video beams, tableros electrónicos, etc., que permitan desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y didácticas; garantizar la instalación o cualificación de las redes de internet en aquellas regiones donde no hay conectividad o es muy deficiente; ampliar o mejorar las bibliotecas escolares, para que los estudiantes puedan contar con material suficiente y apropiado para el desarrollo de las actividades didácticas propias de la disciplina histórica.

Esto último también se puede complementar mediante acuerdos, que desde el Plan Decenal se impulsen, entre las Instituciones de educación básica y media y los organismos públicos como las bibliotecas municipales, los archivos municipales, las oficinas de planeación, los institutos de educación técnica o las universidades, etc., para que los estudiantes puedan acceder a los materiales y documentos que reposan en ellos con el fin de desarrollar las diferentes actividades didácticas. Además, es importante involucrar a las diferentes organizaciones de la sociedad civil y a las organizaciones integrantes de la CAEHC en la construcción de un propósito nacional alrededor de sus alcances y realizaciones.

Al magisterio que enseña historia

Las instituciones educativas deben comprometerse con el impulso de la cultura histórica. También es importante reconocer espacios como la familia, los medios de comunicación, el barrio, la vereda, entre otros, a partir de los cuáles es posible relacionarse con el pasado, interpretarlo, transmitirlo y a la vez construir la realidad y pensar en el posible futuro. En este sentido, las experiencias cotidianas cumplen un papel fundamental en el momento de estructurar la identidad individual y social además de la comprensión de nuestra existencia en un contexto específico.

Por ello consideramos que el magisterio debe asumir la transformación de los modelos y de las praxis educativas a partir de nuevas metodologías innovadoras que permitan investigar, cuestionar y proponer, fundamentadas en epistemologías activas, promotoras del conocimiento científico, que conduzcan a la formulación de preguntas o a la proposición de problemas que interroguen a los procesos que tuvieron lugar en el pasado. De esta manera se evitará que los estudiantes supongan que el pasado es una verdad dada e incuestionable que solo se trae a la luz. Esto implicará también la transformación de la evaluación, aspecto que será ampliado en el capítulo 4 de estas recomendaciones.

La historia, y su proceso de enseñanza, debe correlacionarse con otros campos del conocimiento, lo que posibilitará enriquecer y ampliar la comprensión del pasado y la reflexión sobre el presente y sobre los posibles futuros. Por ejemplo, existe una correlación necesaria entre espacio y tiempo, pues cada proceso en el pasado se dio en un territorio específico; posee una geografía propia, que no intervino simplemente como escenario, sino que influyó la manera como las comunidades generaron su praxis vital.

La invitación al magisterio es a continuar asumiendo conscientemente las oportunidades, posibilidades y desafíos que conlleva la enseñanza de la historia, desde una perspectiva del pensamiento histórico y de la conciencia histórica. Pero esto sólo

será posible si esta enseñanza se comprende, renueva y vivencia por quienes en cada acto educativo tienen el reto de invitar a pensar críticamente. Así mismo, la invitación es a fortalecer las redes de docentes de historia existentes en el país y ampliar su vinculación de tal forma que puedan tener interlocución desde todos los rincones del territorio nacional. Generar encuentros de carácter local, regional y nacional que les permitan dialogar y compartir sus experiencias educativas significativas en torno a la enseñanza de la historia.

Se debe evitar reducir su labor a la ejecución de instrucciones a partir de manuales. En su lugar, deben asumir su papel como intelectuales orgánicos, tomando posición frente al conocimiento, siendo conscientes de su papel histórico y social, asumiendo una práctica educativa que esté enfocada en el ejercicio de la formación crítica y propositiva de los estudiantes para ayudarlos a transformar su trayectoria social y cultural, su forma de construir la realidad y la manera cómo piensan su existencia y la de los demás.

A las instituciones de formación de docentes: Facultades de las IES, Unidades Académicas, Programas de Formación Superior de Docentes y Programas de Formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores

Las instituciones de formación de docentes tienen la responsabilidad de desarrollar programas de formación inicial y continua que permitan a los docentes que enseñan historia cualificarse en términos teóricos y metodológicos en los campos disciplinar y didáctico, con el fin de fortalecer el proyecto de formación de pensamiento histórico que se propone en estas recomendaciones. Por ello es importante que las facultades de educación ofrezcan programas de especialización, maestrías de investigación y profundización y doctorados con énfasis en enseñanza de la historia, facilitando el acceso de los docentes de ciencias sociales en ejercicio que se encuentran en las regiones más apartadas a esta profundización, en aras de la formación docente para la enseñanza de la historia en diálogo con otras disciplinas.

Todas las unidades de formación de docentes están convocadas a asumir, de forma creativa y contextualizada, la necesidad imperiosa de trascender el método y las didácticas específicas, con argumentos fundamentados en los propósitos de la enseñanza de la historia. Esto implica comprometerse con la implementación de los enfoques analíticos con perspectiva histórica y el desarrollo del pensamiento histórico, articulado con la transformación que generan estos en el diseño y concepción de las propuestas curriculares y los resultados de aprendizaje de los programas académicos. Así mismo, están convocadas a acompañar el plan de implementación de estas recomendaciones y los lineamientos que de ellas se deriven, con ofertas educativas y planes de formación y complementación de normalistas, licenciados y profesionales de la educación posgraduados, con altos niveles de calidad e idoneidad académica, acordes con las nuevas necesidades educativas del país. Es recomendable que se establezcan mecanismos de cooperación interinstitucional para lograr la cobertura necesaria para que en el corto plazo se logre impactar el mayor número de docentes de ciencias sociales y de instituciones de educación básica y media.

A los departamentos, asociaciones y academias de historia

Los departamentos, asociaciones y academias de historia del país, en el marco de un proyecto nacional que reivindica la importancia del desarrollo del pensamiento histórico, deben avanzar autocríticamente hacia el reconocimiento orgánico de la enseñanza y el aprendizaje de la historia como campo de reflexión e investigación que los convoca. En este sentido, las posiciones ortodoxas a través de las cuales algunos historiadores han

desestimado dicha discusión como parte de su quehacer, o la han reducido a “reivindicaciones” ligadas al retorno de un modelo contemplativo basado en la *Historia Patria*, deben ser revisadas y superadas, con el ánimo de consolidar escenarios de debate y producción académica orientados a repensar la función de la Historia en diversos escenarios de la *cultura histórica* (Rüsen, 2015) de nuestra sociedad. Es necesario dinamizar un gran movimiento cultural alrededor del conocimiento y pensamiento histórico, basado en estrategias pedagógicas formales e informales (dentro y fuera de la institución educativa) hasta renovar, formar y transformar la conciencia histórica de la sociedad colombiana, para poder cumplir ese gran objetivo nacional de desarrollar esa competencia de apropiación compleja y crítica.

Esta transformación requiere por parte de los miembros de los departamentos, asociaciones y academias de historia del país, una ampliación crítica de sus visiones y posturas en torno a la didáctica de la historia, que les permita reconocer de una manera compleja e integral las conexiones que existen entre esta y la filosofía y la teoría de la Historia (Rüsen, 2012; Schmidt, 2019), sin que ello implique el desconocimiento de los aportes de otras áreas de conocimiento a la discusión. Sobre la base de este reconocimiento, los historiadores pueden realizar aportes significativos alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la disciplina en diversos ámbitos de construcción y difusión de conocimiento histórico, ya no, sobre la perspectiva de la transposición didáctica, sino desde proyectos académicos e intelectuales que potenciados desde la epistemología de la Historia y a través de diálogos fructíferos con otros campos de conocimiento, ayuden a establecer procesos de formación histórica que permitan a la sociedad aprender a pensar históricamente. Es necesario entablar mecanismos de encuentro y diálogo horizontal permanente entre investigadores en historia y educadores en ciencias sociales para que los resultados, hallazgos y conocimientos sustantivos de los primeros se incorporen a los saberes sobre la enseñanza de los segundos y para que los segundos realicen sus propios proyectos investigativos en contexto y a escala de sus comunidades educativas.

A partir de estas lógicas, los Departamentos de Historia deberán: promover la creación y fortalecimiento de líneas de investigación específicas alrededor de la enseñanza y aprendizaje de la Historia; incorporar a los programas de formación inicial en Historia, créditos académicos enfocados al abordaje de la didáctica de la disciplina como objeto de estudio; promover la realización de trabajos de grado en este campo; apoyar el desarrollo de eventos académicos especializados; promover la generación de publicaciones científicas en esta área; participar en la creación de programas posgraduales dirigidos a pensar los problemas que definen la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos educativos formales y no formales; ampliar los mecanismos de difusión y formación histórica en la sociedad colombiana, entre otras acciones. En el desarrollo y fortalecimiento de estos proyectos será muy importante la participación de las asociaciones, academias y centros de historia, los cuales desde su accionar pueden ayudar a consolidar este tipo de iniciativas.

A la sociedad colombiana

Reconocer y reivindicar el papel de la enseñanza de la historia, como fuente para entender el pasado y reconocer el presente y sus dinámicas: en primer lugar, en relación con las grandes inequidades y silencios seculares frente a la presencia histórica de las mujeres, frente a poblaciones y regiones olvidadas, especialmente los pueblos indígenas, los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros y el pueblo Rrom, cuyo olvido e invisibilidad ha llevado a situaciones de exclusión e inequidad; la de los viejos y nuevos conflictos sociales y armados que han dejado profundas huellas en la historia de nuestro país, los procesos de negociación y las firmas de acuerdos de paz, las movilizaciones sociales y populares, y el surgimiento de nuevos liderazgos sociales.

Ello permitirá construir una posibilidad de futuro que reconozca el pasado, recupere y reivindique la memoria, al tiempo que contribuya al debate por los propósitos de la historia y su enseñanza al servicio de una paz estable y duradera.

La enseñanza de la historia no se agota en el ámbito escolar, incluye reflexiones sobre su desarrollo en otros ámbitos de la cultura histórica (museos, medios de comunicación, familia, grupo de pares, etc.) en la que se construye, difunde, transmite y apropia el conocimiento histórico. Su aprendizaje debe continuar en los niveles de educación postsecundaria para que sea un conocimiento situado y permanente, incorporado a la vida ciudadana. Esto permitirá formar una ciudadanía activa, deliberante y democrática, aspecto que es urgente y necesario en períodos de crisis y de cambio, y, sobre todo, considerar el conocimiento histórico como una condición necesaria para la comprensión de problemas y preguntas del presente, y para la construcción del futuro común como país, como conjunto de naciones y como colectivo humano.



2. Recomendaciones sobre los enfoques en perspectiva histórica para la enseñanza de la historia

Consideraciones

Para la CAEHC siempre ha estado claro que su función, en términos de las recomendaciones, va más allá de sugerir o proponer unos contenidos específicos y la secuenciación de los mismos para la enseñanza de la historia en el sistema educativo. Teniendo en cuenta el espíritu y los propósitos de las presentes recomendaciones, aquella debe ser una labor que involucre de forma participativa a los principales sujetos que intervienen en el acto educativo, lo que implica el reconocimiento y el respeto de las diversidades étnicas, socioeconómicas y de género que cohabitan en los diferentes territorios de Colombia.

No obstante, lo anterior, la CAEHC considera fundamental fijar algunos criterios y principios para que los contenidos, así como su desagregación en los diferentes grados de formación en la educación básica y media, estén en el horizonte y de forma coherente con el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento histórico. El planteamiento de estos criterios surge como resultado de los talleres y conversatorios nacionales, así como de la encuesta diagnóstica, y quedó consolidado mediante la propuesta de seis enfoques diferenciales para la enseñanza de la historia. Sin embargo, se debe tener en cuenta que hacer referencia a enfoques no implica una mirada reduccionista y particularista de la sociedad; por el contrario, la perspectiva histórica invita a comprender a los territorios desde las diferentes identidades y sujetos que lo habitan.

Las disposiciones curriculares y la política educativa para la enseñanza de la historia

Los documentos que hacen parte de la normatividad para la educación básica y media han sido publicados en el marco del cumplimiento de metas y propósitos de los Planes Decenales de Educación y/o Planes de Desarrollo Nacional elaborados por los distintos gobiernos, bajo la orientación del encargado de la cartera de educación de turno. Usualmente, su elaboración es producto de un convenio o contrato con una o dos universidades. Por lo general, las instituciones de educación, a través de sus docentes de preescolar, básica y media, han sido invitados a mesas de trabajo en dichos procesos de elaboración y validación de los documentos específicos, con pocas posibilidades reales de incidencia e interlocución, quedando truncado el deseo de plasmar, a partir de sus

experiencias en aula y propuestas curriculares elementos que impacten de forma positiva las disposiciones para la enseñabilidad de las ciencias sociales, la historia, así como de los demás campos de conocimientos.

Con lo anteriormente expuesto, según la Ley 115 de 1994, el área de ciencias sociales debe estar integrada por: historia, geografía, constitución política y democracia; pero, adicionalmente, esta ha sido considerada como el espacio idóneo para abordar otros ejes temáticos como la cátedra de estudios afrocolombianos, los estándares de competencias ciudadanas, la cátedra de educación para la paz e iniciativas regionales como la vallecaucanidad, la antioqueñidad, o el boyacensismo. Incluso en algunos colegios la implementación del proyecto de "Educación en seguridad vial" (Ley 1503 de 2011) se le ha delegado al área de ciencias sociales.

A este contexto de multiplicidad de saberes que debe abordar el docente en sus clases se suman los documentos de política pública que el Ministerio de Educación Nacional ha expedido para el área en los últimos años: los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, las mallas curriculares y los derechos básicos de aprendizaje.¹⁵ Los primeros documentos se refieren, principalmente, a orientaciones curriculares para los diferentes niveles de formación (grados y ciclos de educación primaria y secundaria), mientras que los subsiguientes, incluyen orientaciones pedagógicas y didácticas que, según plantean los documentos, tienen como propósito servir de complemento y guía a las estrategias que tienen los docentes a fin de que los estudiantes logren más y mejores aprendizajes.

Según Orozco y Palacios los expertos contratados por el Ministerio de Educación Nacional para formular los lineamientos curriculares de ciencias sociales subrayan que su fundamentación pedagógica fueron las últimas investigaciones de psicología cognitiva y de didáctica de dicho campo de formación:

"(...) dos puntos de la propuesta eran considerados como los más innovadores: la inclusión de algunas disciplinas que antes no habían sido tenidas en cuenta en la formación primaria y secundaria, como la antropología, la economía, la ciencia política, la sociología y el derecho; y la enseñanza del área a través del abordaje de ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales, desarrollo de competencias y una estructura integrada, abierta, flexible y en espiral" (2017, p. 97).

Los ejes generadores definidos por el Ministerio de Educación Nacional (2002) para el área de ciencias sociales fueron los siguientes: 1. La defensa de la condición humana y el respeto por su diversidad: multicultural, étnica, de género y opción personal de vida como recreación de la identidad colombiana. 2. Sujeto, sociedad civil y Estado comprometidos con la defensa y promoción de los deberes y derechos humanos, como mecanismos para construir la democracia y buscar la paz. 3. Mujeres y hombres como guardianes y beneficiarios de la madre Tierra. 4. La necesidad de buscar desarrollos económicos sostenibles que permitan preservar la dignidad humana. 5. Nuestro planeta como un espacio de interacciones cambiantes que nos posibilita y limita. 6. Las construcciones culturales de la humanidad como generadoras de identidades y conflictos. 7. Las distintas culturas como creadoras de diferentes tipos de saberes valiosos (ciencia, tecnología, medios de comunicación). 8. Las organizaciones políticas y

¹⁵ Los Derechos Básicos de aprendizaje (DBA) para Ciencias Sociales no llegaron a tener una versión final ni a ser formalmente publicados por el Ministerio de Educación Nacional, y con respecto a las mallas de aprendizaje sólo se hizo un pilotaje (grados primero y quinto), por lo cual aún no tienen el carácter de documentos oficiales, a pesar de que buena parte del magisterio se base en ellos para diseñar sus planes de área y aula. Asimismo, para aquellos docentes nombrados con el estatuto 1278 y que en los últimos años han sido sometidos a la Evaluación de Competencias Diagnóstico Formativa (ECDF), los DBA prácticamente se convirtieron en "oficiales", pues muchos pares evaluadores tuvieron en cuenta el uso de dicho documento dentro de la planeación del vídeo-clase con el cual serían evaluados.

sociales como estructuras que canalizan diversos poderes para afrontar necesidades y cambios.¹⁶

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación Nacional, los lineamientos curriculares de ciencias sociales completaron un paquete de medidas curriculares con las que se pretendía superar el manejo de las asignaturas de forma aislada y desarticulada, pues “este abordaje impedía lo que se pretendía con la enseñanza de las disciplinas: comprender el mundo, vivirlo y transformarlo, dificultaba la promoción de ciudadanos que, de manera responsable, justa, solidaria y democrática, intervinieran en su comunidad” (2002, p. 4).

En el año 2004, cuando los docentes de ciencias sociales todavía estaban comprendiendo el sentido y las orientaciones pedagógicas e interdisciplinarias de los lineamientos curriculares del área, el Ministerio de Educación Nacional publicó la versión preliminar de los estándares básicos de competencias para las ciencias sociales y en el 2006 publicó el documento definitivo. Según el Ministerio, los estándares contienen los conocimientos y las habilidades básicas que todos los niños, niñas y jóvenes del país deben adquirir en primaria, secundaria y media, independientemente del tipo de institución educativa a la que asistan, de la región en la que vivan y de las condiciones socioeconómicas o culturales que tengan; en otras palabras, desconoce las diferencias y riquezas étnicas en un país que se declara pluriétnico y multicultural.

En los estándares, los saberes de historia aparecen mayoritariamente en los ejes articuladores denominados como “Me aproximo al conocimiento como cuentico social” y “Relaciones con la historia y las culturas”; un número menor se ubica en los ejes “Relaciones espaciales y ambientales”, “Relaciones ético-políticas” y “Desarrollo compromisos personales y sociales”. En cada uno de los ejes articuladores, desde grado 1° al grado 11°, se identificaron las acciones de pensamiento y producción relacionadas con el desarrollo del pensamiento histórico y se cuantificaron por habilidades y por grados.

Con el fin analizar los documentos de política pública educativa expedidos por el Ministerio de Educación Nacional para el área de ciencias sociales entre 2002 y 2019, se utilizó la propuesta metodológica de revisión bibliográfica y análisis documental de Valles (1999), así como la de Hernández, Fernández & Baptista (2014) y la de Díaz (2020). Uno de sus principales hallazgos de este análisis fue constatar la evidente desconexión entre los lineamientos y los estándares de ciencias sociales, a la hora de enseñar historia, pues según Díaz

“A pesar de mencionar en sus páginas la coherencia entre los supuestos normativos, epistemológicos, teóricos y conceptuales que referencian su andamiaje, en la estructura organizativa de aprendizajes y en las estrategias de enseñanza se aprecian las diferencias paradigmáticas, temáticas, terminológicas, educativas y metodológicas a las cuales se enfrentan en la práctica escolar, tanto los establecimientos de formación como los maestros, lo cual provoca crisis y confusión, que desembocan en

¹⁶ No obstante los aciertos que presentan los lineamientos curriculares en Ciencias Sociales, señalados por algunos autores, como el tener un carácter abierto y flexible y una estructura interdisciplinaria/transdisciplinaria; una organización interna que gira en torno a enfoques problémicos con ejes generadores, preguntas problematizadoras, ámbitos conceptuales y competencias: cognitiva, procedimental, valorativa y socializadora; una secuencia que está integrada en espiral y una metodología co-investigadora, bajo la guía del docente; se encontró que en dichos lineamientos persiste una concepción de que los problemas del presente carecen del todo de antecedentes históricos y se ubican en un “permanente hoy”, en el que “el presente se encierra con sus problemas y se aísla del pasado, con la ilusión de la transformación del presente, negando el juego de las dimensiones temporales inherentes a lo humano: el pasado, el presente y el futuro cuyas posibilidades son múltiples”. (Secretaría de Educación, 2006, p. 45) Lo que en última instancia va en contra de toda posibilidad de propender, desarrollar y fortalecer el Pensamiento Histórico.

procesos de desarticulación entre los requerimientos de un gobierno de turno con sus políticas públicas, las necesidades globales socioeconómicas y las locales de la comunidad educativa, los lineamientos curriculares del área y los propósitos del PEI” (2020, p. 54)

En este mismo sentido, Palacios (2018) analizó las divergencias y convergencias entre dichos estándares y la Prueba Saber 11 del área. En una primera etapa, identificó las acciones concretas de pensamiento y producción de los estándares de ciencias sociales que corresponden a la historia de todos los grados y en una segunda etapa, examinó la existencia de cuatro de las habilidades de pensamiento histórico, propuestas por Domínguez (2015), en las acciones de pensamiento y producción identificadas en la etapa anterior. Las habilidades identificadas fueron: explicación causal (lo que no es equivalente con los contextos explicativos, al limitarlos en una lógica teleológica), uso de fuentes, cambio y continuidad, y, empatía histórica. Palacios (2018) evidenció el bajo nivel de complejidad cognitiva, procedimental y actitudinal contemplado en los estándares relacionados con la enseñanza de la historia. La autora afirma que “identificar y describir son habilidades que los estudiantes pueden realizar por medio de actividades básicas como lecturas literales, inferenciales básicas, y ejercicios de transcripción, comparación y descripción, también muy básicos.” De este tipo de habilidades (identificar y describir), que son tradicionalmente desarrolladas en la enseñanza de la historia, se encontraron 14 en los estándares de competencias de ciencias sociales.

En síntesis, los estándares por competencias en ciencias sociales tienden a simplificar al extremo la enseñanza de la historia, así como la posibilidad de comprobación del aprendizaje por parte de los docentes, al buscar reducir la comprensión de fenómenos sociales, científicos, simbólicos y culturales, por demás complejos, a un listado de habilidades y destrezas muy básicas que simplifican el conocimiento y las capacidades de la niñez y la juventud a un nivel demasiado básico, por fuera de la crítica reflexiva y el pensamiento complejo.

Ahora bien, al analizar en una escala mayor el fenómeno, se evidencia que la normatividad para la educación en Colombia, por lo menos en las dos últimas décadas, ha estado sometida a los vaivenes de los gobiernos de turno y no a las lógicas de Estado Social de Derecho o de las tendencias pedagógicas contemporáneas; lo anterior ha generado que la normatividad más bien se haya convertido en una fuente de inestabilidad y contradicciones, en lugar de orientar y posibilitar la calidad educativa, confundiendo y entorpeciendo el quehacer educativo y los horizontes de las instituciones educativas, y por ende de los sujetos que las integran y implementan dicha normatividad. Se ha incrementado la desconexión en los procesos formativos formales, pues buena parte de la normatividad sigue dislocando la formación integral del ser humano en comunidad; así mismo se ha profundizado la desconexión entre los niveles de formación educativa, en especial entre la educación básica y media y la educación superior y para el trabajo; la normatividad educativa ha estado enfocada en la adopción de estándares educativos internacionales de forma acrítica y descontextualizada, bajo la ausencia de una adecuada concertación que permita facilitar la participación de los sectores educativos, en especial de los docentes y de los estudiantes.

Así mismo, los actuales documentos oficiales para la enseñanza de las ciencias sociales, y sus disposiciones para los diferentes niveles de formación, presentan una seria desconexión, propiciada, entre otras cosas, por la legislación educativa, lo que afecta el desarrollo de la formación de la población infantil y juvenil, pues el sistema educativo escinde los procesos de formación pre-escolar, formación básica y media, así como la formación de educación superior, al disponer legislaciones y dinámicas de funcionamiento que no contemplan parámetros coordinados y armonizados de un nivel de formación al otro. En última instancia, deja en entredicho la concepción y el funcionamiento básico de un “sistema” educativo.

En este sentido, es común encontrar informes que validan los reparos de los docentes, en los que se indica el bajo nivel de desarrollo y desempeño de competencias con el que ingresan los estudiantes de un nivel educativo al otro, incluso al universitario. Así mismo, dicha desconexión desconoce la labor, compromiso y responsabilidad de otras instancias sociales, ahondando el rezago y la atomización de lo que se denomina sistema educativo en Colombia. (Jurado, 2016)

En La educación de la primera infancia en la actualidad es responsabilidad de dos instancias en el ámbito nacional: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de Educación Nacional, que repercuten en los lineamientos y normatividades básicas para la educación inicial y preescolar. Por su parte, la educación básica y media vocacional está bajo la responsabilidad nacional del Ministerio de Educación Nacional, pero se implementa a nivel local y regional por las entidades territoriales certificadas, por los distritos, municipios y departamentos, a través de sus secretarías de educación. La educación superior está supeditada al Ministerio de Educación Nacional como órgano central, desglosado en las distintas instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas, en el marco de la autonomía universitaria. Así las cosas, los niveles de formación están desagregados en distintas entidades, con normatividades propias, que, por lo general, no se comunican ni se coordinan entre sí.

A lo anterior habría que agregar el carácter centralista que tiene el planteamiento, diseño y gestión de dicha política, pues por lo general la normatividad que regula dichos niveles de formación es construida desde el nivel central y con criterios estandarizados, lo que resulta ajeno a las condiciones particulares que presentan los contextos educativos de las diferentes regiones pluriétnicas y multiculturales del país. También habría que tener en cuenta los debates sobre la inclusión educativa, la diversidad del aprendizaje y las necesidades educativas especiales, establecidas en la Declaración de Salamanca y ratificadas por la UNESCO desde hace un cuarto de siglo (UNESCO, 1994).

Hallazgos en el quehacer de la CAEHC

Como resultado de los 10 talleres regionales realizados por la CAEHC en el 2020, que abarcaron todo el territorio colombiano, se evidenció la existencia de algunas concepciones generales frente al currículo. La riqueza en este ámbito está referida a sus vivencias y prácticas reflexivas para el trámite y posibilidad de transformación del mismo.

Con base en su experiencia, los participantes expresaron que no se cuenta con los suficientes espacios y tiempos dentro del diseño curricular de las instituciones educativas para enseñar historia de forma crítica y reflexiva. De esta manera, la historia que se enseña se ha convertido en una enumeración de hechos y acontecimientos, por lo general parciales y desprovistos de sujetos reales, una historia distante, cuya narrativa es producto de la interacción casi exclusiva con los contenidos de los textos escolares y no resultado de una revisión profunda de los procesos que se han vivido al interior de las comunidades, menos aún de una mirada crítica, comprensiva y explicativa del presente. En otras palabras, la historia se ha convertido en un saber que se dispersa entre los muchos objetos analíticos y disciplinares de las ciencias sociales, luciendo desconectada; aunque se reconocen las posibilidades y necesidades de una enseñanza diferente y compleja de la historia, se entiende como un saber que curricularmente no cuenta con posibilidades reales y fácticas que permitan la revisión detallada y pausada de temáticas, enfoques y, menos aún, que permitan una problematización seria en la que se logre concretar la construcción de procesos que conlleven a pensar históricamente.

Superar esta situación, según lo planteado por los participantes en los talleres referidos, implica, además de un cambio en las intensidades horarias asignadas para la enseñanza de la historia, una nueva y pertinente organización de los planes de estudio

asociados al conocimiento de la historia, así como al desarrollo y fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes, todo en el marco de la autonomía escolar. En este sentido, la experiencia de varios participantes frente a los modos de aprendizaje de la historia resulta iluminadora: pareciera que la formación universitaria sí tuviese claridad sobre cómo se aprende historia, mientras que la destinada al ámbito escolar fuese un tanto más limitada y ligada a procesos que se inclinan aún hacia un modelo memorístico y en el que, si bien se da un protagonismo central a la lectura, aún carece de esa perspectiva crítica propia de la formación avanzada. Además, la enseñanza de la historia debe disponerse de manera tal que se den las condiciones para hacer una reflexión profunda de cuestiones como el presente y las identidades territoriales, lo que redundaría en la posibilidad de posicionar a los sujetos como protagonistas del devenir histórico, ya no en la perspectiva heroica, sino como parte de una dinámica que les ha llevado a situarse espacial y temporalmente en un contexto, con unas particularidades y con fuertes relaciones con diversos conjuntos de saberes.

A continuación, se presentan algunas opiniones que fueron expresadas por los participantes de los talleres y conversatorios al referirse a la enseñanza de la historia, en relación con la forma como se ha enfocado hasta ahora, teniendo en cuenta las necesidades del país y de las regiones. Algunas frases literales, indican que:

- Esta, la historia, no ha respondido de manera significativa, pues se ha enseñado de forma descontextualizada.
- Se enseña más historia universal que nacional, con visión eurocéntrica.
- Prima el “determinismo teleológico”, no se ha descolonizado el saber histórico.
- Falta ampliar la visión con investigaciones históricas, teniendo en cuenta lo local y regional.
- Está basada en los libros y no en lo que pasa, sin aporte crítico que posibilite reconocer la verdad.
- Se desconoce información sobre procesos que no les son de utilidad a las minorías en el poder.
- Se ha enseñado desde los conquistadores y sus herederos, no desde las personas conquistadas
- No se ha permitido aprender del pasado para no cometer los mismos errores, especialmente, por parte de los gobernantes.
- Ha sido centralista y de corte heroico, generalización de contextos, favorece a unas minorías.
- Prima la tendencia que corresponde al discurso de un poder hegemónico que favorece a sectores económicos, políticos y sociales.
- No ha posibilitado construir una identidad como país diverso; la existencia del racismo, la xenofobia, el patriarcalismo, el odio al indígena y al campesino dan cuenta de su fracaso.
- Se hace énfasis en el pasado sin conexión con el presente.
- No incentiva la construcción de una ciudadanía activa y crítica.
- Sin capacidad crítica, la historia se instrumentaliza y manipula.
- Se limita a la repetición de lo dicho, sin aporte crítico de verdad.
- Los estudiantes conocen muy poco de la historia del país y de las regiones, las nuevas generaciones desconocen la historia del país, además existe una evidente subvaloración de la historia.

En síntesis, los currículos y lineamientos para la enseñanza de la historia requieren ser pensados en función de las localidades, regiones y territorios en relación con la historia nacional, latinoamericana, transatlántica y global, para darle mayor sentido a los contextos, realidades y problemas de los estudiantes y de las comunidades educativas. La historia enfocada en fechas y personajes pasados, por sí misma, ya no tiene sentido. La enseñanza de la historia en perspectiva de construcción e interpretación

tiene como reto asumir compromisos con las visiones del presente y la comprensión de las sociedades actuales.

Otras dificultades que se encuentran al momento de enseñar historia de Colombia en las instituciones de educación, según las expresiones textuales de quienes participaron de estos encuentros, fueron las siguientes:

- Ausencia o deficiencia del material bibliográfico en las bibliotecas de las instituciones de educación básica y media, aunado a la falta de herramientas audiovisuales y de apoyo para salidas pedagógicas.
- Exigencia de responder a los documentos referentes del Ministerio de Educación Nacional, así como poco material con perspectivas críticas.
- Poco hábito de lectura por parte de los estudiantes, y desinterés de los mismos.
- Débil capacidad de comprensión de texto por parte de los estudiantes.
- Poca innovación, tras el rezago dejado por la educación tradicional: clases magistrales.
- En ocasiones, algunas propuestas de la innovación riñen con los lineamientos curriculares, incluso con las mallas curriculares.
- Se requiere organizar el PEI, el currículo y los contenidos de las áreas con libertad y sin la presión por cumplir con mediciones descontextualizadas.
- Falta formación en los docentes en lo disciplinar y en pensamiento crítico.
- Hay temor por parte de los docentes para tocar temas sobre la violencia en el país, debido a posibles afectaciones posteriores.
- Conectividad muy limitada en las instituciones de educación, así como poca disposición de equipos tecnológicos actualizados.
- Falta de apoyo por parte de las directivas de las instituciones de educación, de las Secretarías de Educación y del Ministerio de Educación Nacional.
- Las Pruebas Saber miden de la misma manera a todas las regiones y versan sobre temas que no concuerdan con lo enseñado.
- Necesidad de reordenar el currículo y la forma como se enseña; guardar coherencia con lo evaluado en las Pruebas Saber
- Se le da poca importancia a la enseñanza de la historia en relación con otras disciplinas; se relega la historia. Incluso, la conexión con las ciencias sociales hace difusa la especificidad de la historia.
- Poca intensidad horaria para la enseñanza de la historia (3 o 4 horas, máximo, a la semana para ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia).

Tras analizar los resultados de la encuesta diagnóstica impulsada por la CAEHC, se encontró que sólo un 21,8% de los 2.718 maestros que enseñan historia en las aulas consideran que el currículo escolar actual responde a las necesidades de la sociedad colombiana, el 60% considera que medianamente lo hace, mientras que el 18,2% indica que el currículo no responde o lo hace mínimamente a dichas necesidades. Al desagregar los datos territorialmente, destacan las Secretarías de Educación de Vichada y Atlántico, donde se encontró que un 25% y 20,2%, respectivamente, considera que el currículo no responde o responde mínimamente. Las Secretarías de Educación de la zona andina están en el promedio del 18,2% de la misma valoración.

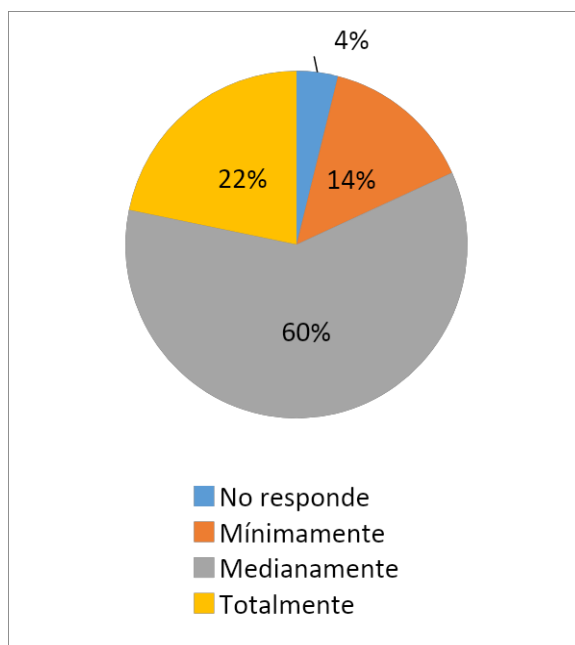


Gráfico 1

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta diagnóstica CAEHC-Ministerio de Educación Nacional, 2020-2021

Al indagar entre quienes enseñan historia en las aulas sobre los contenidos de historia y ciencias sociales que se encuentran en los planes de estudio, se identificó que el 71,5% de 2.718 personas está de acuerdo, mientras que el 23% manifestó estar en desacuerdo y el 5,5% no respondió.

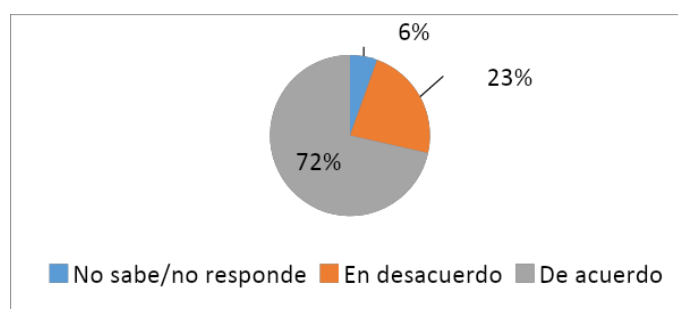


Gráfico 2

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta diagnóstica CAEHC-Ministerio de Educación Nacional, 2020-2021

A quienes están cursando la educación básica primaria se les preguntó por sus preferencias con relación a las materias que aprenden. El resultado reveló que las ciencias sociales están en el penúltimo lugar de sus preferencias, solo superado por idioma extranjero. Educación física y artística fueron las materias de mayor preferencia. El nivel de valoración de las ciencias sociales para quienes cursan la básica secundaria y media es similar a lo reportado para básica primaria: se ubica en los últimos lugares, solo superada por educación religiosa y ciencias naturales y educación ambiental. Cabe

advertir que, según las poblaciones consultadas en la encuesta diagnóstica, los niveles de preferencia están dados por el nivel de importancia de los temas tratados (59,7%), la forma como son impartidos en el aula (23,1%), por la facilidad y los resultados obtenidos (12,7%) y por las actividades desarrolladas (4,5%).

Llama la atención que al indagar a las directivas docentes sobre la implementación de proyectos transversales relacionados con la historia (historia de Colombia, mujeres en la historia de Colombia, pueblos indígenas en la historia de Colombia, pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueras en la historia de Colombia, pueblo Rrom en la historia de Colombia) se encontró que el 20,2% nunca ha desarrollado este tipo de proyectos, mientras que el 28,8% indicó que muy poco se han desarrollado y un 32,2% señala que sólo a veces. Sumados estos tres niveles de frecuencia, se puede concluir que en el 81,2% de los casos este tipo de proyectos no han sido valorados, ni han contado con la debida importancia y pertinencia para darles un lugar en la educación básica y media.

Al preguntar a los 5.955 acudientes, cuidadores y familiares de quienes están cursando la educación básica y media, sobre cómo valoran que se enseñe historia en las instituciones educativas del país, el 63,5% respondió que lo valora como muy importante el 28,9% como importante, mientras que el 7,6% lo valora como medianamente importante.

En igual sentido, esta misma población respondió a la pregunta de si sería importante que los niños, niñas y jóvenes colombianos conozcan la historia. El 86,9% indicó que es totalmente importante, frente al 12,7% que lo declaró medianamente importante. Ahora bien, al indagar por sí se está de acuerdo con que los hechos del pasado de su municipio, corregimiento, vereda, barrio o comunidad en la cual vive deben enseñarse en los colegios, se encontró que el 42,7% está totalmente de acuerdo, el 48,1% manifestó estar de acuerdo, y el 9,2% indicó que le era indiferente.

Las personas adscritas a organizaciones y asociaciones de historia o que son profesionales en este campo de conocimiento, manifestaron, frente a la pregunta sobre cómo valoran la enseñanza de la historia de Colombia, que el 95,2%, lo considera el 3,7% lo valora como importante, y el 1,1% indica que es medianamente importante.

Sobre los enfoques y las interseccionalidades

Los enfoques en perspectiva histórica remiten a una mirada problematizadora, y permiten desarrollar las habilidades de pensamiento histórico, de pensamiento historiográfico y de pensamiento crítico, propuestas en la Ley 1874. Un enfoque permite dirigir la atención hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos para tratar de entenderlo, caracterizarlo o resolverlo. La perspectiva histórica es una manera de entender los problemas sociales, culturales o políticos desde una lógica dialéctica entre el pasado y el presente con horizontes de futuro.

En este sentido, el propósito de los enfoques en perspectiva histórica es el de desarrollar habilidades que permitan reconocer en causalidades, sincronías, diacronías o secuencialidades, la comprensión de la tríada pasado, presente y futuro. En tal sentido, la CAEHC luego de los talleres y conversatorios con docentes que tuvieron lugar en 2020 y 2021, observó la emergencia y posicionamiento de nodos problemáticos recurrentes, que es importante rescatar con el fin que la memoria, el territorio, la etnicidad o el género, se conviertan en articuladores de los procesos curriculares para la enseñanza de la Historia en Colombia.

Los enfoques en perspectiva histórica también emergen como un imperativo, puesto que ofrecen visibilizar sectores marginados y excluidos de las narrativas hegemónicas presentes aún en la construcción de la sociedad colombiana. De hecho, la representación y definición de tales enfoques fueron construidos en conjunto con

expertos pertenecientes a dichos grupos sociales, que agencian y reivindican la pertinencia de llevar estas ideas al sistema educativo.

Lo expuesto en estas líneas no implica que dichos enfoques exceptúen o privilegien tendencias, paradigmas o corrientes historiográficas con sus metodologías particulares, así como las propuestas cimentadas desde las ciencias sociales escolares; lo que se pretende es pensar la enseñanza de historia como un eje articulador del saber social escolar, que se encamine hacia el reconocimiento de un país con un pasado aún en disputa pero con un presente – futuro que debe forjarse en la edificación de nuevas ciudadanía crítica y emancipadas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es posible definir el qué se entiende por cada uno de estos enfoques:

Historia y memoria: historia y temas controversiales, revisar y contrastar las narrativas y repensar las historias

La promoción de la memoria histórica para la reconciliación y la paz, como uno de los mandatos de la ley 1874 de 2017, implica la comprensión de los fenómenos de violencia enmarcados en el conflicto interno colombiano de nuestra historia reciente. En este sentido, la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición ha trabajado en el esclarecimiento de la verdad sobre la complejidad del conflicto, el reconocimiento de la gravedad de lo sucedido, de la dignidad de las víctimas y de las responsabilidades individuales y colectivas, con el fin de favorecer la convivencia en los territorios y sentar las bases para la no repetición (Comisión de la Verdad, 2018). Su trabajo no solo contribuirá a cumplir este mandato sino también a la construcción de una identidad que reconoce y respeta la diversidad (mandato 1), y al fortalecimiento del pensamiento crítico en relación con la comprensión de procesos históricos y sociales en Colombia en el contexto americano y mundial (mandato 2).

También deben incorporarse a las prácticas de la enseñanza de la historia para una paz estable y duradera, los materiales y aportes sustantivos al conocimiento de la historia y de la memoria del conflicto realizados por el Centro Nacional de Memoria Histórica, (CNMH), especialmente las experiencias contenidas en los diferentes informes temáticos y los diversos materiales constitutivos de la “Caja de herramientas: Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra”, y otros materiales, como se mencionará en la parte de las recomendaciones.

Las reflexiones que la Comisión de la Verdad ha realizado sobre nuestro pasado reciente, específicamente en el marco del conflicto armado, la ha llevado a analizar el papel que el sector educativo ha jugado en este escenario, llegando a concluir que la enseñanza de la historia de Colombia no ha estado orientada a interpelar a las comunidades educativas para que puedan comprender, sentir y cuestionar ese pasado reciente, violento y excluyente y afianzarse como agentes históricos que se comprometan con la transformación de sus realidades, desde una formación ético-política basada en la defensa y promoción de los derechos humanos. No se ha priorizado el fortalecimiento del pensamiento histórico y crítico como apuesta para la comprensión, el reconocimiento y el compromiso con la no repetición del pasado traumático ni se ha promovido una reflexión sistemática del conflicto armado desde un enfoque restaurativo.

El silencio curricular y la falta de mediación docente para la reflexión crítica sobre la historia reciente ha generado que los imaginarios de los educandos sobre el conflicto sean generalmente superficiales, fragmentados y poco críticos, al estar altamente determinadas por sus experiencias personales, familiares y por los discursos políticos a los que están expuestos, sin tener parámetros para asumirlos críticamente (Paulson, 2015). Este silencio curricular frente al conflicto armado que se presenta en buena parte de las escuelas de Colombia está contribuyendo a su normalización y a que los imaginarios y discursos que legitiman las violencias se perpetúen.

Por ello es importante hacer pedagogía del conflicto armado en el aula. En este sentido es fundamental trabajar a partir de las categorías de pedagogía de la memoria, derecho a la verdad y apropiación social de la verdad como bien público, centrales para la comprensión y reflexión en torno al pasado reciente de Colombia, y específicamente del conflicto armado interno y de los esfuerzos de paz frente al mismo; categorías que se relacionan en la que medida en que los ejercicios de 'memoria' (personal, colectiva e histórica) son uno de los elementos clave para los procesos de esclarecimiento de la verdad en una sociedad en períodos de transición.

Además, se debe hacer énfasis en una formación ciudadana crítica que, si bien debe articularse a una conciencia histórica de las violencias de larga duración y de la persistencia del conflicto armado, no debe exacerbar un imaginario según el cual los colombianos siempre hemos vivido en la violencia y estamos condenados a ella, pues "un conflicto sin principio ni fin no se puede intervenir. Imaginarlo eterno hace imposible concebir acciones para acabarlo y anula así la auto-representación de los alumnos como agentes históricos" (Sánchez Meertens 2017, p. 195). Por ello, la importancia de que en la enseñanza también se visibilicen las acciones de resiliencia, resistencia, fortalecimiento del tejido social y reconciliación que se han dado en los distintos territorios a lo largo de la historia, así como las transformaciones favorables de los conflictos que han vivido las diversas organizaciones e instituciones del país y la abundante y persistente historia de intentos y luchas por la paz y la reconciliación.

Historia, mujeres y género: reconocimiento de los roles y esquemas de participación

La categoría género ha abierto posibilidades conceptuales para que la historia como disciplina reconozca la diferencia en las formas de habitar el mundo entre los hombres y las mujeres. A la vez, permite identificar las dimensiones políticas de las relaciones entre unas y otros en los contextos de la organización patriarcal, fuente de la dominación masculina y, por ende, de la violencia hacia las mujeres en las sociedades del pasado y del presente, documentada en extenso. La categoría interseccionalidad (género, clase y etnia), ha expandido los horizontes para la identificación de las diferentes formas en que se manifiesta la dominación patriarcal según la diferenciación entre las mujeres, lo cual implicó cuestionar la racialización en los regímenes coloniales, republicanos y neocoloniales.

La categoría género ha posibilitado también el avance en el reconocimiento de las especificidades de la construcción de la subjetividad masculina en los procesos de socialización sustentada en la diferenciación respecto a las mujeres, gracias a lo cual se han podido identificar los costos de la dominación patriarcal sobre los hombres, entre los cuales figuran las presiones constantes para demostrar que se es hombre, aún a costa de la propia vida. Finalmente, desde otra perspectiva, los análisis críticos al binarismo de la categoría género han permitido el reconocimiento de quienes reivindican otro lugar en la historia: uno en el que se reconozca la divergencia respecto a las prescripciones de la vida cotidiana y a otras formas de organización de la vida afectiva y sexual, despojando a la homosexualidad masculina y femenina de la carga histórica de lo proscrito o lo patológico y posibilitando el libre acceso a los derechos ciudadanos.

Se debe tener en cuenta que existe un número considerable de literatura historiográfica que se acerca a estos puntos expuestos; sin embargo, en su mayoría, se queda en el espacio universitario y con dificultad logra permear el ámbito escolar de la educación básica y media; la invitación entonces es a que estos aspectos se tengan en cuenta al pensar la enseñanza de la historia en perspectiva del género, las mujeres, las nuevas masculinidades y las otredades.

Historia y pueblos indígenas: reconocimiento de la diversidad

La constituyente de 1991 abrió espacios reales de participación política a los pueblos indígenas mediante la trascendental inclusión en el grupo de constituyentes de los representantes Lorenzo Muelas y Francisco Rojas Birry, y más tarde de Alfonso Peña Chepe. Esto, sumado a la necesidad nacional de comprender nuestra realidad cultural y social de manera muy distinta, llevó a que por primera vez se aceptara a Colombia como un país diverso étnica y culturalmente y se reconociera a las lenguas indígenas como oficiales en sus territorios (Arts. 7 y 10 de la Constitución Política de Colombia). Además, se crearon las Jurisdicciones Especiales que le otorgaron autonomía normativa y de procedimientos a los pueblos indígenas al interior de sus propios territorios (Art. 246 de la Constitución) y se hizo obligatorio que la enseñanza que se impartiera en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias fuera bilingüe”, (Art. 10).

Esta base constitucional, y sus desarrollos legales, facilitaron que los pueblos indígenas del país reforzaran sus procesos de autogobierno y comenzaran a construir su propio marco normativo en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo, que hoy en día se puede ver materializado en el Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), un proceso integral que, desde la ley de origen y el derecho propio, contribuye a la permanencia y pervivencia de los pueblos indígenas a través de una educación indígena propia e intercultural, que parte del reconocimiento de la presencia en el país de 115 pueblos indígenas y por lo tanto del reconocimiento de 115 epistemologías, formas de ver la historia y experiencias educativas.

Teniendo en cuenta esta diversidad de propuestas educativas y a partir de los diálogos entre la CAEHC y algunos miembros de los pueblos indígenas¹⁷, se puede concluir que el territorio es la base de su propuesta educativa, ya que los conecta con sus memorias ancestrales, les da arraigo y les permite seguir recomponiendo sus estructuras culturales, a través de la resignificación y recuperación de los diferentes espacios. La educación por lo tanto tendría cuatro fundamentos rectores (elementos inmodificables del sistema educativo), conformados por principios (elementos modificables): El territorio (cuyos principios son naturaleza, memoria, economía y soberanía), la cosmovisión (cuyos principios son espiritualidad, medicina propia, saberes universales, lengua y pensamiento), los usos y costumbres (cuyos principios son unidad familiar, trabajo, organización, planeación), y, la autonomía (cuyos principios son el derecho y deber mayor, autoridad, entidad y administración).

El pasado, para los pueblos indígenas, no es simplemente lo que está temporalmente antes del presente, sino que hace parte de ese presente y del futuro, pues, si bien la historia tiene lugar en el pasado, no corresponde al pasado, sino que está presente en todos los procesos que actualmente llevan a cabo los pueblos indígenas y sirve de directriz para lo que se plantee hacer en el futuro. Asumir esta forma de comprensión de la historia implica decodificarla, es decir, dejar de lado la comprensión del tiempo histórico occidental, pero también dejar de lado la explicación sobre el pasado que desde occidente se ha construido, ya que ha invisibilizado el papel de los pueblos indígenas en el proceso histórico del actual territorio colombiano. Es preciso descolonizar el discurso histórico para poder generar un diálogo intercultural con los saberes ancestrales.

¹⁷ Se llevaron a cabo diálogos muy interesantes con el profesor Gerardo Tunubala del pueblo indígena Misak, con las profesoras Antonia Agreda del pueblo indígena Inga, con Saray Gutiérrez Montero del pueblo indígena Kankuamo y con Janet Hoyos del pueblo indígena Quillacinga.

Historia y pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros

Entendiendo que África es la cuna de la especie humana, las premisas que guíen la enseñanza de la historia tendrán que partir de ello e comenzar a marcar distancia respecto a relatos hegemónicos eurocéntricos que posicionaron un unívoco discurso sobre el pasado. Al tener esto en cuenta, será posible acercarse al conocimiento académico africanista que han emprendido escuelas de pensamiento, métodos y enfoques, para abrir el debate respecto a cómo enseñar el pasado.

Por lo tanto, una historia escolar que dé rostro a todos los colombianos necesariamente tendrá que pasar por la inclusión de los estudios afrocolombianos en el sistema educativo donde se consiga transversalizar conceptos como el de clase, género, etnia y raza, claves para comprender a mujeres, hombres e infantes como sujetos históricos. La invitación, por lo tanto, es a mejorar la escasa bibliografía sobre la enseñanza de la historia en clave afrocolombiana y que este acervo se constituya en material básico de los futuros lineamientos curriculares de ciencias sociales.

Finalmente, habría que llamar la atención sobre la importancia de problematizar las fuentes para enseñar la historia de África y de sus descendientes en la escuela. La historia de la diáspora africana y el drama de la esclavitud afrodescendiente y sus resistencias, conectadas continental e intercontinentalmente, es una de las fuentes para comprender los problemas sociales e interculturales de los mestizajes en el presente; lo que debería ir de la mano con los propósitos curriculares que deberán ser pensados dentro de las escuelas colombianas para comprender en clave incluyente y restaurativa los procesos de marginalidad e invisibilidad que para muchos territorios y comunidades ha marcado la enseñanza de la historia colombiana, dado que este es uno de los silencios detectados en el diagnóstico nacional realizado por la CAEHC. Comprendemos que el reto de enseñar bien estos procesos complejos de interculturalidad planetaria es una forma simbólica de resarcir la deuda histórica de la nación con nuestros colombianos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros.

Historia y pueblo Rrom

El reconocimiento del pueblo Rrom se da en el marco normativo del Estado colombiano. Esta etnia tiene posiblemente un origen asiático que puede remontarse al año 1000. Se identifica como un pueblo migrante e itinerante que ha sido frecuentemente perseguido por prejuicios y señalamientos de orden religioso y cultural, por lo que, como estrategia de autoconservación, ha optado defensivamente por limitar su convivencia con la "sociedad mayoritaria" a asuntos comerciales.

En la actualidad, cerca de tres mil personas se reconocen como gitanos o pertenecientes al pueblo Rrom de Colombia, destacándose que en el periodo intercensal 2005-2018 la población registrada por el DANE (2019) disminuyó en un 45,5%, de 4.857 a 2.649 personas, lo cual da cuenta de sus condiciones críticas que los colocan en condiciones de alta vulnerabilidad y al borde de su desaparición como pueblo. Ellos constituyen una minoría entre las minorías étnicas y aunque ha habido esfuerzos por su inclusión, estos han sido insuficientes. En el ámbito educativo, por ejemplo, ha sido inevitable la deserción de niños y niñas, ya que los adultos solo consideran importante que sus menores aprendan a leer, escribir y hacer cuentas, competencias que se adquieren en básica primaria; además ven en la escuela un peligro para su cultura dado su carácter homogenizador en la que no se tiene en cuenta al pueblo gitano ni se reconocen sus particularidades.

En este contexto y al entender a Colombia como un país pluriétnico y multicultural, es perentorio construir currículos en los que los estudiantes reconozcan al pueblo gitano desde su diferencia, con el ánimo de crear puentes de diálogo con un pasado histórico construido por todos; es necesario que le brinden al pueblo gitano la

posibilidad de reconocerse en una sociedad de la que también hace parte, pues el devenir histórico Rrom también se inserta en las historias conectadas de las resistencias, las resiliencias y las luchas de América por la libertad de las gentes migrantes, desplazadas muchas veces por mentalidades violentas e intolerantes, vestigios vivos de movimientos poblacionales intercontinentales que arribaron al actual territorio colombiano¹⁸. Si el pueblo colombiano logra reconocer en la enseñanza de la historia el derecho a existir por parte del pueblo Rrom, en sus condiciones extremas de minoría de minorías, y si aprendemos nuestra solidaridad hacia ellos, habremos ganado en humanidad, diversidad, respeto por la diferencia, construcción de ciudadanía, interculturalidad y democracia y será ejemplo para el ejercicio y reconocimiento de los derechos de otras minorías; de esta forma demostraremos en la práctica que en Colombia sí rige un Estado social de derecho, como lo establece nuestra Constitución.

Historia, regiones, territorios y localidades: despliegue explicativo en lógica de país

A partir del análisis de los datos derivados de los distintos talleres diagnóstico que realizó la CAEHC con docentes participantes desde diferentes latitudes de la geografía nacional se encontró que entre el magisterio hay un distanciamiento frente a visiones hegemónicas presentes en el quehacer de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, fundamentalmente las vinculadas con dispositivos de poder provenientes de un centralismo político, que ha dejado en letargo a las regiones. En ese sentido hay una “insurgencia de las provincias” como lo destacó Orlando Fals Borda en su propuesta de ordenamiento territorial presentado a la Asamblea Constituyente de 1991¹⁹.

Dado lo anterior, la enseñanza de la historia en el contexto escolar puede agenciarse desde el plano territorial anclado en las regiones, provincias y localidades, lo que contribuirá a potenciar nuevas significaciones de lo comunitario, popular o ambiental. En este sentido, entender en la escuela los procesos históricos en clave del territorio permitirá afianzar ejercicios desde la oralidad y la memoria, desde la creación de narrativas socioculturales a partir saberes consuetudinarios, desde la formación de la identidad con la región y, sobre todo, desde la posibilidad de construcción de una cultura de paz a través de las percepciones de comunidad y otros procesos identitarios en la correlación del devenir de un pasado y el imaginar un futuro incluyente.

Por lo tanto, los enfoques y la secuenciación en la educación básica y media requieren un cambio serio y profundo. Es indudable que en la actualidad estos no están dispuestos para que se logren los propósitos y aspiraciones que requiere el país para un futuro promisorio en el que se reconozca los aciertos y desdichas que han marcado el devenir de todos los colombianos y que permitan la construcción y consolidación de una sociedad reconciliada y en paz, a partir de la verdad, la memoria y el reconocimiento y respeto por la diferencia a lo ancho y largo de todo el territorio nacional.

El principio básico que debe regir los enfoques y su disposición en los diferentes niveles del sistema escolar, debe estar centrado en el propósito de posibilitar, fomentar, desarrollar y fortalecer el pensamiento histórico, historiográfico y crítico; basado en la interculturalidad y la diversidad de perspectivas, que posibilite el énfasis y abordaje de los enfoques diferenciales, así como el reconocimiento de la importancia de la verdad histórica que conduzca a la convivencia, la paz y la no repetición de hechos luctuosos en contra de la humanidad como los que han marcado nuestro pasado reciente.

Para que ello sea posible, se requiere ponderar: a) los hallazgos referidos en los talleres, conversatorios y la encuesta realizados por CAEHC desde 2020; b) los estudios

¹⁸ No hay que olvidar que los pueblos gitanos fueron duramente perseguidos en Europa secularmente, pero especialmente por los regímenes fascistas del siglo XX hasta su casi aniquilamiento, lo cual explica muchas oleadas migratorias hacia América y sus condiciones precarias de existencia.

¹⁹ La idea fue desarrollada por varios especialistas en desarrollo regional años antes. Ver en: Fals Borda, 1988.

e investigaciones referidos a la concepción e implementación de la política educativa relacionada con la enseñanza de la historia; y c) las propuestas y posibilidades para la transformación de los lineamientos curriculares para el sistema escolar, en especial los referidos para la educación preescolar, básica primaria, secundaria y media.

Apuestas y posibilidades para la transformación de los lineamientos curriculares para la enseñanza de la historia en el sistema escolar

La historiografía del siglo XX, especialmente la Escuela de los Annales profundizó en las diferentes dimensiones de la temporalidad: Bloch (2001) señala las medidas del tiempo humano; Labrousse (1962) se refiere a diferentes ritmos; y Braudel (1968) señala que todo análisis histórico podría observarse en fenómenos de larga, mediana y corta duración. Una de las funciones de la didáctica de la historia es abordar estas categorías desde diferentes perspectivas que den cuenta, tanto de la complejidad de los fenómenos sociales, como de las racionalidades que definen la cultura escolar. (Dos Santos Schmidt, 2019)

Según Wineburg (2001) debe ser un imperativo de la enseñanza de la historia que los estudiantes aprendan a considerar el contexto espacial y temporal. Desde esta visión, los estudiantes deben preguntarse cómo y por qué surgieron las fuentes, pues el objetivo de los historiadores no es simplemente emitir un juicio sobre ellas, sino utilizarlas para estimular nuevas preguntas, para identificar lagunas en el conocimiento que les impiden comprender la plenitud del momento histórico. En este orden de ideas desde la enseñanza de la historia se debe contribuir a superar el "presentismo", es decir, entender que las sociedades actuales no comparten la misma cultura, mentalidades, ni forma de vida o de pensar que las del pasado. En consecuencia, uno de los postulados del trabajo de Wineburg (2001), es la necesidad de enseñarle a los estudiantes capacidades que conduzcan a valorar y comprender las acciones del pasado dentro de su contexto histórico. De acuerdo con Sáiz y López Facal (2014), para cambiar las formas tradicionales de enseñanza de la historia, es necesario contar con procesos de aprendizaje que integren el conocimiento *de* y *sobre* la historia ligado a las nociones y escalas espaciales, que garanticen que el conocimiento histórico incluya habilidades cognitivas complejas y que las nociones y los conocimientos superen la memorización de fechas, lugares y datos. De otra parte, las escalas territoriales regionales, provinciales, locales y la microhistoria familiar, privilegian la posibilidad de pensamiento histórico en la medida en que las memorias generacionales, y las identidades locales permiten ejercicios de la memoria muchas veces cotidianos, basados en las relaciones cara a cara, recuerdo de personajes, anécdotas y situaciones coloquiales comunes, acompañados de procesos identitarios y gentilicios que se resisten a desaparecer ante los grandes procesos nacionales y globales. Lo micro que se resiste ante lo macro histórico social.

Para ello, las categorías que se utilizan en la temporalidad como duración, continuidad, cambio, simultaneidad, ritmos, entre otras, deben ser comprendidas, pues así el estudiante podrá transitar de la comprensión al análisis y de allí a construir una reflexión propia sobre el pasado. De esta manera, el uso de las diferentes categorías temporales y espaciales en el aula de clase permiten romper con la tradición escolar de los datos y la memorización.

En este sentido, cabría preguntarse ¿cómo romper con la tradición de una enseñanza cronológica y lineal de la historia? Herencia, que hace parte de una vieja práctica escolar en la que se impusieron los periodos históricos europeos: Edad Antigua, Media, Moderna y Contemporánea. Un posible camino, es abordar el tiempo y el espacio como categorías centrales del trabajo didáctico, las cuales, a través de los enfoques en perspectiva histórica propuestos por la CAEHC, puedan ayudar a superar las dificultades que ha ocasionado aquel modelo eurocéntrico para dar el salto a la construcción de una

historia situada desde América Latina. Los enfoques son grandes núcleos problematizadores, que pueden ser abordados desde diferentes contextos históricos y espaciales, que buscan que en la escuela sean explicados y comprendidos históricamente. Sin embargo, conceptualizar las categorías del tiempo histórico, implica que el docente realice un acercamiento a la epistemología de la historia, (asumiéndola como una base de fundamentación de la didáctica de la historia), identifique y comprenda las racionalidades que caracterizan la cultura escolar e integre la praxis vital de las comunidades educativas con las intencionalidades formativas y propuestas de enseñanza de la historia en el aula escolar. Por tanto, dotar de sentido al proceso de conexión entre pasado, presente y futuro, involucra el aprendizaje del maestro, para que luego sea promotor de diversas propuestas de investigación y enseñanza en relación dialógica con las realidades de los estudiantes y sus comunidades.

Recomendaciones

Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional

El desarrollo y fortalecimiento del pensamiento histórico en la escuela es el resultado de la adecuación y disposición de los enfoques en perspectiva histórica, en sintonía con los propósitos y en coherencia con las didácticas. Ello permite a cada estudiante reconocerse y asumirse como sujeto vinculado a un territorio que presenta unas problemáticas específicas y generales, tras el devenir del tiempo y el establecimiento de cierto tipo de relaciones que ameritan ser identificadas, analizadas, comprendidas y asimiladas para poder transformarlas a favor del bienestar común y la convivencia pacífica. En este sentido, los enfoques en perspectiva histórica y su articulación con las didácticas y la evaluación para la enseñanza de la historia, deben reunir un conjunto de constructos sociales que permitan ser estudiados a través de problemas que los contemplan e integren.

Un elemento primordial para promover, desarrollar y fortalecer el pensamiento histórico es la posibilidad de reconocer que el conocimiento histórico se define desde procesos de construcción; en esta medida, es diverso, cambiante y pluridimensional. En este sentido, el pensamiento histórico no está definido únicamente en perspectiva cognitiva, pues integra además dimensiones de carácter político, ético, estético y axiológico. Desde estos criterios, es necesario revisar las orientaciones curriculares, propendiendo porque los contenidos históricos e historiográficos sean mediadores en el desarrollo de habilidades de pensamiento y no sean asumidos como finalidades en sí mismos.

Los enfoques en perspectiva histórica, así como su disposición en los diferentes niveles de formación, deben contemplar el vínculo dinámico entre categorías y conceptos propios de la disciplina histórica frente al quehacer y maneras de relacionarse de la humanidad: ruptura, cambio, permanencia, continuidad, simultaneidad, causalidad, impacto, evidencia, intencionalidad, emocionalidad, son categorías relevantes, que a su vez posibilitan e incentivan la interdisciplinariedad con otras áreas de conocimiento. En este sentido, se debe superar la lógica de disponer temas y secuenciarlos bajo la idea de acontecimientos, personajes y fechas de manera desconectada, pues en la vida real y en la historia se comprueba su interacción, dinamismo e interdependencia. Es la complejidad de los contextos explicativos de los procesos sociales en el tiempo lo que hace que la enseñanza de la historia sea todo lo contrario de esa historia simple de personajes, hechos, (muchas veces simplificados por explicaciones causales) y fechas.

Además, dicha superación implica la posibilidad de un reconocimiento entre las diversas formas de conocimiento, un acercamiento a las distintas oportunidades de intersección entre diversas formas de aproximación a la realidad para generar conocimiento nuevo, lo que solo es factible en un proceso crítico y creativo que estimule

la imaginación y la recreación, en el ámbito de procesos investigativos. Esta recomendación, en síntesis, implica una transformación fundamental a nivel epistemológico, al centrar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en la pertinencia para los sujetos desde sus contextos específicos, lo que implica una reflexión permanente sobre la experiencia pedagógica y didáctica, superando así la organización secuencial y causal de información fragmentada y enajenada, (y muchas veces intencionada o manipulada), con el fin de alcanzar la estandarización y la simplificación de procesos complejos.

También implica reconocer esas otras epistemologías que los pueblos indígenas han construido desde sus saberes ancestrales. El estado colombiano no debe seguir invisibilizando sus formas de pensamiento, de sentir, de hacer, de ver, de oír, y, por lo tanto, no debe seguir invisibilizando las experiencias pedagógicas del Sistema de Enseñanza Indígena Propio (SEIP) que son producto de esta otra perspectiva. Para que esto sea posible, se debe dejar de lado la enseñanza de la historia desde la perspectiva de la versión supremacista dominante, eurocentrista, ya que ese concepto es nocivo para los pueblos indígenas, pues los incluye de forma descontextualizada y desagregada en relación con los procesos históricos nacionales, regionales y locales. En este sentido también se debe dejar de lado la enseñanza de una historia fragmentada en etnias para sustituirla por una historia articulada, desde una visión intercultural, de todos. Se debe transformar la racionalidad de la visión dominante, centrista, racista, patriarcal y negacionista, que la sociedad mayoritaria ha construido en doscientos años de escuela en relación con los otros, que ha dado como resultado una historia excluyente que invisibiliza a los pueblos ancestrales, afrocolombianos, Rrom y a las mujeres.

Esta recomendación está en sintonía con los propósitos generales esbozados en la Constitución Política y en la Ley 115 de 1994, en el sentido de comprender la realidad nacional para transformarla, participar en ella de manera crítica, reconocer y respetar la diversidad cultural, los derechos y deberes civiles, abordar problemáticas partiendo de preguntas y desarrollar una visión inter y transdisciplinar, entre otros, al visualizar la realización de estos propósitos con perspectivas posibles desde la formación de un pensamiento histórico.

Estos elementos deben permear la estructura curricular en todos los niveles de la escolaridad colombiana: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media, e incluso proyectarse, mediante políticas orientadoras, hacia la educación postsecundaria. En el caso concreto de preescolar y básica primaria, se debe fortalecer e implementar un trabajo didáctico desde los enfoques en perspectiva histórica, entendiendo la enseñanza de la historia como un campo de formación que aporta al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, historiográfico y crítico. Es de aclarar que estas habilidades se entienden desde una perspectiva embrionaria (Cooper, 2002) que responde a las formas específicas en las que niños y niñas utilizan la temporalidad, entre otros criterios de comprensión y cuestionamiento del mundo.

En el diagnóstico es contundente el hecho de que es fundamental asignar más horas de dedicación a esta disciplina, pues el tiempo previsto para el desarrollo de los enfoques en perspectiva histórica en cada uno de los niveles de formación es bastante limitado, si se compara con otras áreas de formación. Así mismo, tras los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional, las instituciones educativas le asignan otros temas y proyectos transversales a esta área, como se mostró al inicio de este capítulo, lo que afecta aún más la posibilidad real de abordaje de los enfoques en perspectiva histórica; por ello, se recomienda que dichos temas y proyectos cuenten con una disposición horaria diferente y particular para que su desarrollo no resulte en detrimento de la enseñanza de la historia. Sin un adecuado tiempo curricular no habrá calidad en la enseñanza de la historia, así se construyan las mejores recomendaciones y los mejores lineamientos curriculares. En lo que el mandato de la Ley es claro: enseñanza obligatoria

de la historia, lo cual se traduce en que debe enseñarse adecuadamente en todos los niveles de la educación básica y media.

Un tema urgente por superar es la desconexión entre la política educativa para el área de ciencias sociales y la disciplina histórica en los diferentes niveles de formación. En primer lugar, se debe reconocer la necesidad de entender los contextos en los que se debe implementar esa política, así como guardar coherencia con los propósitos que se buscan con la enseñanza de la historia.

El educador es eje fundamental en el diseño, definición, implementación y valoración de las políticas educativas, no es solo ejecutor, pues es uno de los principales participantes activos en el proceso para crear nuevos modelos de enseñanza y así generar conocimientos y cambios en las prácticas educativas. Mediante la praxis los profesores pueden detectar sus fortalezas y debilidades aplicando estrategias que les permitan mejorar estas últimas. Pensar, analizar y proponer sobre el ejercicio profesional facilita la discusión entre pares para llegar a soluciones donde el trabajo en equipo y de forma colaborativa llegue a convertirse en un factor decisivo en el éxito o fracaso de las estrategias seguidas por los equipos. De esta forma, el desarrollo de propuestas innovadoras en educación, y su efectiva transferencia al aula, puede ser más eficaz como resultado del trabajo de una comunidad en la que participan personas con funciones diversas, pero todas imprescindibles e interrelacionadas, que comparten objetivos y planteamientos conceptuales.

Es conveniente que desde el Ministerio de Educación Nacional y desde cada Secretaría de Educación se incentiven y propicien estrategias que garanticen a los profesores que enseñan historia la posibilidad de agenciar en las instituciones educativas programas y proyectos de investigación, así como la conformación de redes de trabajo que identifiquen problemas regionales y la pertinencia del quehacer educativo en la enseñanza de la historia. En este sentido, sería adecuado darle el lugar a cada institución de educación básica y media, como centros de producción de conocimiento e investigación en diálogo y coordinación con los grupos de investigación de las instituciones de educación superior, en temas prácticos del ejercicio de la docencia (currículo, evaluación, modelos de enseñanza, buenas prácticas docentes, sistematización de experiencias, diseños de ambientes de aprendizaje, innovaciones pedagógicas y didácticas), lo que incluye, por supuesto, la enseñanza de la historia. Esta recomendación implica necesariamente la apropiación de recursos financieros y tiempo de dedicación de los docentes a dichos procesos investigativos.

Para la CAEHC los desarrollos, enfoques y recursos pedagógicos elaborados en torno a la verdad y a la memoria histórica, son de suma relevancia para fomentar e implementar desde la escuela la importancia del reconocimiento de la verdad histórica, la promoción de la convivencia para evitar que se continúen repitiendo las espirales de violencia que históricamente se han evidenciado, así como la capacidad de resistencia y resiliencia de las comunidades en el marco del conflicto. La verdad como derecho fundamental, debe ser un compromiso no solo de carácter cognitivo, sino ético, transversal a la educación y a las prácticas cotidianas de la sociedad colombiana. En este sentido, se recomienda incluir los elementos y las reflexiones contenidas en el Informe Final de la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición, el cual será conocido en 2022, así como otros documentos e informes sobre el conflicto y sus víctimas, producidos por el Centro Nacional de Memoria Histórica, universidades y centros de investigación nacionales e internacionales²⁰. Sobre este

²⁰ Entre los más destacados, como ya se ha mencionado, se encuentran: "Un viaje por la memoria histórica. Aprender la paz y desaprender la guerra" (2015); "¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad." (2013); Informes "Colombia Nunca Más" (2022); la "propuesta para la construcción de lineamientos para la enseñanza de historia de África y sus descendientes en Colombia (2021)"; entre otros trabajos investigativos y de divulgación que aportan a una mayor comprensión de la historia de Colombia.

particular se presentan a continuación algunas recomendaciones elaboradas por la Comisión de la Verdad:

La enseñanza de la historia de Colombia y la promoción del pensamiento histórico deben empezar desde grado 1 y darse de manera continua hasta grado 11 para garantizar lo que el Ministerio de Educación Nacional llama la “progresión de aprendizajes”, generando puentes con las historias de otros contextos y con el análisis de otros fenómenos desde una mirada interdisciplinar. Es crucial que los referentes se replanteen desde un enfoque decolonial, antirracista y antipatriarcal, no solo para reconocer las violencias de larga duración que contribuyen a la persistencia del conflicto armado, sino para visibilizar a las comunidades étnicas, a las mujeres, y a la población LGBTI como agentes históricos que han hecho importantes contribuciones a la historia del país.

La reflexión sobre la enseñanza de la historia de Colombia y su lugar actual en los referentes curriculares debería estar articulada a una discusión más amplia desde la cual también se problematicen los referentes curriculares vigentes relacionados con lo que el Ministerio de Educación Nacional considera la formación ética (Lineamientos para la educación ética y valores humanos) y la formación ciudadana (Lineamientos sobre Constitución Política y Democracia, Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, Cátedra de Afrocolombianidad, Sistema de Convivencia Escolar y Cátedra de Paz). De lo contrario, no se contribuirá a la superación de la situación de dispersión y confusión a la que se enfrentan los docentes de Colombia a la hora de posicionarse frente a los distintos referentes de formación ciudadana que propone el Ministerio.

La revisión de los distintos referentes relacionados con la formación ciudadana debería plantearse desde un enfoque de educación ciudadana, socioemocional y para la reconciliación (Yunis, 2019), desde un enfoque de capacidades tanto individuales como colectivas que enfatice en elementos como la ética del cuidado, las prácticas pedagógicas restaurativas, y la promoción y defensa de los derechos humanos, incluyendo el derecho a la verdad.

Finalmente, para la Comisión de la Verdad es importante que el Ministerio de Educación Nacional, desde el respeto por la autonomía, centre su atención en los procesos de formación y actualización docente, la producción de textos escolares y las políticas de evaluación educativa. Lo anterior implica que exista un diálogo mucho más robusto entre los impulsores de los mecanismos de justicia transicional y los actores del sector educativo. Este diálogo permitiría, por ejemplo, fortalecer la enseñanza del pasado reciente desde enfoques territoriales y diferenciales a partir de la destinación de esfuerzos y recursos para incidir en procesos de formación y actualización de docentes y en la producción de materiales. De lo contrario, difícilmente los nuevos referentes nacionales alcanzarán los tres objetivos propuestos en la Ley 1874 y tendrán el impacto que Colombia necesita para avanzar hacia una enseñanza de la historia que promueva verdades restauradoras.

En lo que respecta a la historia en perspectiva de las mujeres y género, el tema se centra en promover en los docentes de educación básica y media una enseñanza de la historia que reconozca, por igual, las diferentes maneras de ser mujer y de ser hombre en los distintos periodos históricos y que les atribuya el protagonismo sobre las agencias políticas, económicas, culturales y sociales que generaron transformaciones significativas en el destino del país.

Es fundamental liderar iniciativas de formación que les permitan reconocer los orígenes, desarrollos e impactos de las múltiples violencias sufridas por las mujeres y la población con orientaciones e identidades sexuales diversas a lo largo de la historia, con el fin de prevenir que este tipo de exclusiones y agresiones se repitan, de tal suerte que

se propenda por un país más inclusivo y respetuoso de los derechos humanos de todos sus habitantes.

En lo referente al reconocimiento de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, se le recomienda al Estado colombiano, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional diseñar espacios permanentes y serios de debate, donde los historiadores puedan establecer diálogos con docentes que están en aula para promover nuevas lecturas sobre la historia de África. Emitir constantes comunicaciones a las comunidades educativas para visibilizar a los pueblos africanos en la larga duración de su presencia, tanto en los tiempos antiguos como en épocas recientes y en la actualidad. Para ello es necesario crear y mejorar los materiales para enseñar la historia de África y sus descendientes, la historia de la diáspora africana y el drama de la esclavitud afrodescendiente y sus resistencias conectadas continental e intercontinentalmente. Realizar actividades que ayuden a comprender los problemas sociales e interculturales de los mestizajes en el presente y que ayuden a los estudiantes a comprender en clave incluyente y restaurativa los procesos de marginalidad e invisibilidad de los territorios y comunidades.

Realizar un diagnóstico sólido sobre la realidad escolar actual de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. Implementar un plan de acción que permita entre otras necesidades aumentar los indicadores de las instituciones educativas que enseñan historia de África y de los pueblos afrocolombianos, negros, raizales y palenqueros.

Identificar a los etnoeducadores que están enseñando la historia local y profundizando en contenidos nativos sobre el origen y poblamiento de los territorios ocupados por las comunidades negras. Téngase en cuenta que la normativa vigente (804 de 1995 y 1122 de 1998) le ordenó al Ministerio de Educación Nacional, realizar un evento anual para estimular el intercambio de procesos pedagógicos que impulsen nuevas miradas sobre África y sus descendientes. Un espacio en esos términos debería incorporar una línea específica sobre historia escolar. Allí está servida la oportunidad para esos efectos.

Es imperativo contar con una excelente conectividad en las escuelas del país, que en las grandes ciudades las instituciones educativas se puedan conectar con fibra óptica o de altas velocidades según los estándares de calidad del momento, así mismo que en los municipios intermedios, pequeños y en las veredas, se brinde un servicio cableado eficiente y en determinados casos, sea posible disponer de internet satelital. De igual forma, que todos los docentes y estudiantes puedan contar para sus actividades dentro de las instituciones, con dispositivos de escritorio o móvil de última generación, incluido el acceso a la red.

En este sentido, es de vital importancia que las producciones del Sistema de Medios Públicos (RTVC) vigentes y futuras, verbigracia "profe en tu casa", promuevan con contenidos el desarrollo de las recomendaciones de la CAEHC, así como potenciar los propósitos de la Ley 1874 de 2017 en portales como "Colombia Aprende". Es fundamental revitalizar el portal "Historia Hoy" que fue creado en el marco de las conmemoraciones del Bicentenario de la Independencia para 2010, como herramienta robusta y actualizada con los contenidos necesarios para atender las nuevas necesidades curriculares.

De igual forma, con el objeto de entender las dinámicas, estrategias y perspectivas en la aplicación de las presentes recomendaciones de la CAEHC, es imperativo que las experiencias y reflexiones del magisterio se socialicen anualmente a la par de los Foros Nacionales, Departamentales, Distritales y Municipales; los que en adelante se denominarán como: "Encuentros por la Historia y la Memoria desde las escuelas", evento que deberá organizar el Ministerio de Educación Nacional y cada una de las 96 Secretarías de Educación existentes en el país, en los que se socialicen y se haga seguimiento, tanto a la aplicación de estas recomendaciones, como a las

innovaciones e investigaciones desarrolladas por las comunidades de las instituciones educativas.

Al magisterio que enseña historia

Los docentes, al comprometerse con el desarrollo y fortalecimiento del pensamiento histórico, en términos de enfoques en perspectiva histórica y su relación con la didáctica de la historia y la evaluación, deberían asumir el compromiso de repensar el qué, el para qué, el por qué y el cómo de la enseñanza de la historia; lo que implica una serie de disposiciones para asumir los retos que a menudo se le presentan para el desarrollo de su labor educativa: la práctica reflexiva y el desarrollo e implementación de recursos didácticos acorde con la misma.

Por lo tanto, el magisterio colombiano debe asumir su rol como parte del esclarecimiento de la verdad, la memoria y la reconciliación histórica en el país²¹. En este sentido, desde su papel como intelectual orgánico y líder social, el profesor debe impulsar ejercicios de revisión crítica alrededor de las *narrativas maestras* (Wertsch, 2002), las memorias oficiales y la *cultura del silencio* (Gellman, 2015; Bentrovato et al., 2018; Ibagón & Granados, 2021). En tal sentido, el llamado a los docentes que enseñan historia es a seguir reivindicando su lugar como pensadores de la educación de forma colectiva, así como a reevaluar el uso de los libros de texto, que según los estudiantes de secundaria son el principal recurso que se utiliza en las aulas para afianzar el aprendizaje de la historia.²²

La enseñanza del pasado de Colombia debería estar centrado en el fortalecimiento de la conciencia histórica para una reflexión permanente sobre los daños inaceptables de los conflictos armados en diferentes periodos históricos recientes y remotos y de una agencia histórica que invite a las comunidades educativas a comprometerse con las transformaciones necesarias para la no repetición; por ello, hablar del conflicto armado en la escuela no debe reducirse a visibilizar narrativas de dolor, sino que debe tener un enfoque basado en la idea de la verdad restauradora. Esto favorecería la formación de una "ciudadanía memorial" y contextualizada, que motive la investigación en torno a la historia local, en la cual los estudiantes indaguen sobre historia familiar, escolar, comunitaria, municipal, departamental y regional y no solo en la narrativa "nacional" propuesta por los centros de poder.

En perspectiva del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición es importante que en las escuelas de Colombia se enseñe sobre la justicia transicional y la justicia restaurativa, no solo como apuestas que permiten interesantes discusiones sobre dilemas éticos, sino en perspectiva histórica, de tal manera que las nuevas generaciones conozcan los procesos internacionales y nacionales inspirados en estos paradigmas. También se considera que no se debe invisibilizar la desaparición forzada y otros repertorios y modalidades violentas como una de las grandes tragedias de nuestro pasado reciente, ni los esfuerzos de búsqueda de sus familiares como uno de

²¹ Uno de los principales aportes de la estrategia de pedagogía de la Comisión de la Verdad, por ejemplo, ha sido desplegar una acción pedagógica que apele a la integralidad del ser humano desde el pensar, el sentir y el actuar, lo que permite contribuir a la comprensión del sentido de la verdad en la propia vida y como bien público, para movilizar la capacidad personal y social de apropiarse del *Legado* de dicha Comisión en los cuatro Objetivos o pilares de su mandato: esclarecimiento, reconocimiento, convivencia y no repetición. Es así como planearon, diseñaron y gestionaron de forma participativa un proceso que permitiera: generar recursos pedagógicos pertinentes a los sujetos en sus contextos y consolidar comunidades de prácticas pedagógicas en torno al sentido de la verdad. Todo ello desde la estrategia denominada laboratorios de co-creación pedagógica que derivaron en la Comunidad de prácticas pedagógicas llamada "Que la Verdad sea Dicha".

²² Según los resultados de la encuesta realizada por la CAEHC a estudiantes de secundaria, el 52% de ellos indica que los libros de texto son el principal recurso para afianzar los contenidos en la enseñanza de la historia, seguidos de guías (50%), fotocopias (31%), consultas en internet (28%). Las demás opciones están referidas por debajo del 5%.

los grandes ejemplos de dignidad, valentía y contribución a la defensa de los derechos humanos en el país.

En relación con las llamadas “competencias” priorizadas para las ciencias sociales, la apuesta no puede estar limitada a ejercicios técnicos de investigación social, sino que debe procurar aprender de las diversas experiencias de pedagogías de la memoria que se han dado en el país, para potenciar experiencias significativas desde las pedagogías del cuerpo y las emociones, los cruces entre la literatura, las artes visuales, las TICs y la historia, la gestión de archivos y de lugares de memoria, la investigación acción participativa, y las estrategias que faciliten los diálogos intergeneracionales y que permitan estrechar el vínculo escuela-comunidad.

Desde otra perspectiva, en lo relacionado con el enfoque de mujeres y género, es posible indicar que en tanto construcción social y cultural de la diferencia sexual, que permite identificar la configuración de relaciones de poder y las diferentes maneras de ser mujer y de ser hombre, la categoría género debe estar presente en la enseñanza de la historia. Pero es indispensable que se articule a otras categorías como etnia y clase (perspectiva interseccional) para que pueda brindar un análisis integral y reconozca las singularidades de los diversos actores sociales que actuaron en los mismos. Esto para prevenir que en la enseñanza de la historia estén ausentes las mujeres en general, las mujeres indígenas, las mujeres afrocolombianas, las mujeres Rrom y las orientaciones e identidades sexuales diversas.

Por otro lado, los docentes deben percatarse de lo interesante que es enseñar a África con sus historias, memorias, pueblos y demás contribuciones a la civilización mundial. Trabajar con mapas de África, con archivos o museos de forma permanente en las clases, contribuye a romper el silencio sobre el ingreso de esta información a las aulas. A su vez, esta nueva mirada que pasa de un África silenciada a un continente que grita resistencia, necesariamente también pasa por las instituciones de formación docente; intervenir este currículo es parte de los retos que la implementación de la Ley 1874 debe acometer. Es decir, no se puede pedir al magisterio que enseñe historia de África si no se realiza una oferta de formación con la rigurosidad necesaria.

También se debe propender por enseñar una historia con un discurso distinto, desde la diversidad cultural, con representaciones e imágenes que conlleven al reconocimiento y a la visibilización de los pueblos indígenas, con el fin de superar la discriminación y segregación, y que favorezca el cambio positivo de las relaciones entre los pueblos indígenas y demás sectores que integran la sociedad colombiana. Se debe dejar de lado la homogenización de los contenidos escolarizados, pues históricamente han negado la diversidad epistémica sembrada en los territorios ancestrales.

La historia de los pueblos indígenas de Colombia debe ser resignificada, teniendo en cuenta las voces silenciadas en la historia hegemónica, dando cabida a los lenguajes, los tiempos y los lugares de la memoria colectiva de estos pueblos, que desde la oralidad dan cuenta de los registros vivos de los territorios como guardianes de la sabiduría ancestral, tomando distancia de esas prácticas “folklorizantes” institucionalizadas, respetando sus creencias y lugares sagrados, sus territorios y dando a conocer sus lugares de la memoria, sus sitios arqueológicos y demás vestigios culturales. Y sobre todo rescatando la idea de que los pueblos ancestrales de América no son parte solamente del pasado, sino que son parte de la resistencia y resiliencia centenarias que les permite hacer parte del presente de nuestra sociedad, de nuestras relaciones interculturales y de nuestra democracia.

El Ministerio de Educación Nacional debe emprender acciones interinstitucionales, especialmente con el Ministerio de Cultura, el sector de las Comunicaciones y otras entidades de orden nacional departamental y municipal y con entidades del sector privado, para coordinar las acciones necesarias para que las políticas públicas desarrollen y estimulen en la sociedad colombiana acciones encaminadas al desarrollo de habilidades de pensamiento histórico, la formación

permanente de una conciencia histórica y políticas de fomento de la memoria del conflicto, y demás acciones que contribuyan a la generación de una enseñanza de la historia, más allá del ámbito escolar, en espacios comunitarios y ciudadanos, para la construcción de una paz estable y duradera y que contribuya a la no repetición y a la terminación definitiva de los conflictos que aquejan al país. Para ello deberá presentar a los futuros gobiernos iniciativas que plasmen las presentes recomendaciones en los planes de desarrollo de los próximos gobiernos, y que especialmente hagan viable la propuesta del Plan Decenal para la Aplicación de la Ley 1874 de 2017.

A las instituciones de formación de docentes: Facultades de las IES, Unidades Académicas, Programas de Formación Superior de Docentes y programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores

Los docentes que enseñan ciencias sociales, que egresan de una escuela normal superior o facultad de educación, o de las profesiones y disciplinas del área, deben conocer el espíritu, los propósitos y los intereses que subyacen a las condiciones de producción de la política educativa, en particular de los mandatos contemplados en la ley 1874 de 2017 y de las recomendaciones que de ella misma resultan. En este orden de ideas, es una tarea de quienes forman a los futuros docentes de ciencias sociales, historia y primera infancia, promover un conocimiento profundo, desde múltiples perspectivas, de la legislación educativa del área, de tal forma que estos últimos tengan la capacidad de utilizar los elementos que consideren les pueden ser de utilidad, sin que ello les impida tener y expresar una postura comprensiva, crítica y reflexiva frente a todas las realidades sociales de su entorno.

La normatividad puede ser potencialmente usada por los docentes en formación en la medida que puedan identificar y apropiar sus posibles usos, por ejemplo, en la medida en que las propuestas disciplinares y pedagógicas que subyacen a la normatividad le puedan ayudar a cuestionar los modelos tradicionales e impulsar su transformación.

En relación con las diferentes modalidades en que se ofrecen los programas de Licenciatura en Historia y en Ciencias Sociales y programas de formación complementaria de las Normales Superiores, es importante que la educación presencial sea una opción accesible en todo el territorio nacional, así como los programas en modalidad virtual y a distancia, no solo ampliando la cobertura sino garantizando la excelencia académica. En todo caso, unos y otros mecanismos (presencial o a distancia o modalidades mixtas), deberían brindar una oferta atractiva para las nuevas generaciones de docentes, garantizando su accesibilidad. Para ello, las diferentes instituciones deberían generar alianzas estratégicas que provean la oferta necesaria para su formación en el marco de un acuerdo nacional centrado en un bien estratégico: la formación de docentes de la más alta calidad para la enseñanza de la historia. Esto no solo aplica para la formación inicial sino en su formación continua, y en su formación posgraduada en todos los niveles, como se evidencia en la recomendación número seis.

Es necesario establecer de qué manera y bajo qué perspectiva se van a formar los nuevos cuerpos académicos, atendiendo por lo menos a tres criterios: 1) contar con constructos teóricos y epistemológicos actualizados y críticos, 2) tener en cuenta la pertinencia de la formación desde las realidades y los contextos y 3) vincular los retos pedagógicos y didácticos de la educación contemporánea. Para ello, el papel de la academia, de los grupos de investigación, de los expertos, de los estudiantes y de la comunidad en general, deberá replantearse en función de un nuevo acuerdo o pacto nacional para, por y desde el futuro de la educación. Por tal razón, las facultades de educación deberán explorar convenios y alianzas locales, regionales, nacionales e internacionales que favorezcan la complementariedad con programas preliminares (mediante doble titulación) o el desarrollo de las licenciaturas bajo cooperación

internacional. Se debe facilitar el ingreso de los normalistas superiores que quieran acceder a la licenciatura en historia o ciencias sociales, en las facultades que tengan dichos programas, a través de convenios interinstitucionales que permitan la homologación de asignaturas. En el mismo sentido, se ubica la necesidad de superar la desarticulación curricular, el trabajo asignaturista, y los métodos por contenidos declarativos, que pocas veces contextualizan y sitúan la educación con referencia a dinámicas concretas de la realidad de los estudiantes, docentes y comunidades.

Se requiere realizar estudios que indaguen por el impacto en la formación de licenciados y normalistas superiores, lo que derive en propuestas para la transformación de la política educativa que se requiere. Así como en las transformaciones de los métodos de enseñanza y aprendizaje, que, ligados a las tendencias globales, incorporen las TIC y otros recursos para la innovación.

De igual forma, como imperativo axiológico, las facultades de educación y las licenciaturas, así como las escuelas normales superiores, deben, de la mano de la investigación, formular procesos y estrategias que, amparadas con las políticas de reconciliación y paz, estimulen el desarrollo de las ruralidades, llevando al campo una educación de calidad.

A la sociedad colombiana

Los colombianos deben comprender que los nuevos enfoques en perspectiva histórica, así como su relación con la didáctica y la evaluación, en los diferentes niveles de formación de la niñez y la juventud, son una oportunidad para que la sociedad en su conjunto sea receptora de estos nuevos enfoques del conocimiento social y se comprometa, impulse y asuma la aceptación de nuevas concepciones del pasado y el presente que permitan una mayor empatía con el tratamiento de cualquier fenómeno social, y propender y respaldar el abordaje de historias y memorias controversiales, entendiendo que no hay ningún tema vedado ni dentro ni fuera del aula con el fin de:

- Reconocer la ocurrencia e impactos individuales y colectivos causados por el conflicto armado, actos negacionistas e historias difíciles (Epstein & Peck, 2017) en sus dinámicas y la importancia de no repetirlos.
- Avanzar en la transformación de la cultura política y formar ciudadanías democráticas, reconociendo el valor de la historia como bien público, así como un instrumento de resolución de conflictos, afianzamiento de los derechos humanos como factor de convivencia, comprensión de principios de vida en común, reconocimiento mutuo de dignidades, convivencia y justicia restaurativa²³.
- Reconocer a las víctimas y sus acciones de memoria y exaltar sus resistencias. Evidenciar que estas iniciativas de memoria son transformadoras desde la comprensión de los propios territorios, la inclusión de diversos actores y que son parte de la reconciliación.
- Contribuir a la superación de las violencias políticas, culturales y simbólicas que han trascendido generaciones y sobre las cuales se justifica la negación o la eliminación del “otro”, su “deshumanización” (odios, venganzas, estigmatizaciones, legitimidad y naturalización de la violencia).

²³ En esencia, la Justicia Restaurativa promueve la resolución de los conflictos de manera conjunta y colaborativa; permite que las partes involucradas en los conflictos puedan expresar sus sentimientos acerca de lo ocurrido, busquen y acuerden soluciones para reparar el daño y, aporta para que dichas situaciones no vuelvan a presentarse. La metodología restaurativa propone que no se generen estigmas y que el implicado —como agresor— logre rectificar sus errores asumiendo la responsabilidad por los daños causados (ONU, 2006). Los programas de Justicia Restaurativa se enfocan en la resolución de conflictos menores en las escuelas o en los barrios y aluden a varias metodologías o herramientas para llevar a cabo los encuentros entre ofensores y afectados: Mediación víctima-victimario, trabajos con grupos familiares y comunidad, círculos de sentencia y círculos de la paz, (CEV).

- Comprender e interiorizar la existencia de otras epistemologías y otras formas del tiempo histórico, como es lo propuesto por los pueblos indígenas y por los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palanqueros, desde la aceptación y vivencia de la diversidad cultural y el reconocimiento de otras formas de ser en el mundo.

El mejor conocimiento de los conflictos, de sus orígenes y de sus posibles desenlaces y soluciones será un aporte significativo para la superación y la no repetición, al propender por: desnaturalizar la violencia; superar la estigmatización; recomponer la confianza y el tejido social; fomentar el reconocimiento y el respeto a las diferencias como camino que conlleve a superar las violencias y exclusiones de corta y larga duración; , y, superar los silencios ligados a la no aceptación de la diferencia étnica, de género, de clase y de interespecie; y promover procesos de memoria, restaurar y afianzar actitudes de convivencia democrática.

De acuerdo a lo anterior, se debe señalar que pensar el fenómeno de la violencia social y política es una tarea inmediata para alcanzar así una paz estable y duradera, aunque no necesariamente tendría que ser el camino unívoco para la enseñanza de la Historia, puesto que esta empresa también podrá fungir para el afianzamiento de los vínculos sociales a través de la memoria y la historia como base de la construcción de una identidad colombiana basada en el respeto, la equidad y la interculturalidad en medio de un espacio colectivo vivido y un territorio biodiverso.

Desde otra perspectiva, la sociedad colombiana debe estar abierta a los nuevos relatos que emerjan del análisis de la historia a partir del enfoque de género, que considera la diferencia sexual como una construcción social y cultural y no como un hecho biológico inmutable. Debe comprender que la convivencia social, el compromiso ciudadano y la autoestima de nuestras niñas, niños y jóvenes están atravesados por el reconocimiento de singularidades históricas con las que se puedan sentir identificados. Visibilizar a “esos otros” acallados durante siglos en la historia no solo será una responsabilidad del Estado y de los docentes de educación básica y media, se requiere que lo enseñado en las aulas haga eco en la sociedad y sea recibido y apropiado en buenos términos por los colombianos.

Adicionalmente, la sociedad tiene en sus manos la difícil tarea de desaprender relatos fundacionales patriarcales y heroicos que por mucho tiempo desconocieron la participación de las mujeres, de los indígenas y de los afrocolombianos. Dejarse permear por una historia de las mujeres, con perspectiva de género, decolonial y de las subalternidades, permitirá que la inmensa mayoría de las niñas, niños y jóvenes del país, en sus diferentes regiones, se sientan incluidos en el relato nacional.

Desde otro ámbito es de mencionar, que mayo se convirtió en un epicentro de la movilización escolar, por la afrocolombianidad, se conoce de las izadas de bandera que los docentes realizan para homenajear a las personas afrocolombianas en las instituciones educativas. Este recurso es interesante porque testimonia la forma mediante la cual, las comunidades se dan cuenta que en ese mes acabó la esclavitud en esta nación. El riesgo es que la programación se concentre en festivales, gastronomía e incluso, en desfile o uso de ropas africanas, sin ninguna conexión curricular con la historia de esos pueblos. Que se vuelva moda, pintarse el rostro con betún o ponerse telas coloridas es la manifestación urgente de la necesidad de unos lineamientos concretos que guíen la actuación de los docentes comprometidos con esta causa, y las comunidades organizadas, deben estar vigilantes que así suceda.

Finalmente, es de resaltar que el presente documento es de carácter consultivo y no vinculante, de tal suerte, que será un propósito para la sociedad colombiana el apropiarse de estas recomendaciones para que así el Estado colombiano vea en estas, más allá que la reformulación de unos lineamientos curriculares para ciencias sociales, las bases para la concreción de una política pública educativa de largo aliento.



3. Recomendaciones sobre las didácticas para la enseñanza de la historia

Consideraciones

La enseñanza de la historia de Colombia como asignatura invisibilizada y olvidada en el currículo de nuestro sistema educativo, es una necesidad sentida en el país²⁴. Es importante formar a las nuevas generaciones en el conocimiento histórico nacional, regional, territorial y local, en contexto latinoamericano y global, en el respeto y reconocimiento de los componentes pluriétnicos y de género entre la población colombiana, en el marco de una sociedad que busca superar la violencia, reconocer a las víctimas producto de los conflictos armados y construir entre todos un futuro posible en medio de las diferencias, en una sociedad más equitativa e incluyente. Pero no es suficiente el deseo de revivir la enseñanza de la historia, es necesario además hacer esfuerzos por comprender para qué se enseña hoy y cuáles serían las estrategias didácticas que a ello le corresponde. El presente apartado presenta las recomendaciones de la CAEHC en relación con estos tópicos.

La didáctica de la historia involucra, entre otros elementos, una reflexión práctica y teórica sobre el qué y el cómo se aprende y qué y cómo se enseña en el marco de unos contextos sociales y culturales específicos de cada escuela. Al respecto Pantoja señala que la didáctica “se considera como un campo del conocimiento en construcción, cuya preocupación central son los procesos por los cuales el conocimiento histórico se convierte en un saber escolarizado, la reflexión responde a características de docentes y educandos en contextos determinados” (2017, p.66). Por lo que toda opción didáctica debe contemplar las condiciones presentes en los contextos y los sujetos que intervienen en el acto educativo.

En este orden de ideas es que se reconoce la didáctica como un saber, el cual se distancia del saber disciplinar, pero a su vez depende de la epistemología de la historia (Rüsen, 2015; Schmidt, 2019), y junto a los desarrollos de la pedagogía y las ciencias de la educación reflexiona sobre el aprendizaje y la enseñanza. De allí radica la importancia y la posibilidad de pensar las relaciones de la didáctica de la historia con el desarrollo de capacidades y habilidades de pensamiento histórico, historiográfico y crítico, que inician o se fortalecen desde la formación docente, y se evidencian en las prácticas de aula escolar a través de nuevas propuestas de enseñanza, investigación e innovación que surgen tanto al interior del ámbito escolar como fuera de él.

En el contexto colombiano, una de las preocupaciones ha sido la de involucrar el uso de fuentes y el tiempo histórico en las prácticas pedagógicas que desarrollan los docentes que enseñan historia, a lo que se le suma la importancia de abarcar escenarios

²⁴ . Tener en cuenta los resultados de la encuesta diagnóstica y de los talleres, llevados a cabo por la CAEHC.

de aprendizaje inmersos en los contextos escolares, diversos y cambiantes. Allí la búsqueda, diseño, gestión e implementación de estrategias didácticas que acudan a las fuentes de información históricas (primarias y secundarias), adquiere relevancia a través de las preguntas e inquietudes que se generan en el aula en relación con los contextos, y que son las que alimentan el deseo de aprender. Es ese momento en que el estudiante quiere saber cómo era el mundo en la época de los abuelos: ¿por qué las costumbres de ahora no son como las de antes?, y, por lo tanto, si las cosas son como son, ¿tienen alguna posibilidad de cambiar en el futuro? Es ahí cuando comienza el viaje y es el deber como docentes no permitir que los viajeros pierdan ese interés primigenio por acercarse a la historia.

Es por eso que las consideraciones y recomendaciones que aquí se presentan no solo buscan aportar a ese campo de conocimiento en construcción que es la didáctica de la historia; también pretenden que los docentes en Colombia incorporen a sus prácticas, habilidades del pensamiento histórico, historiográfico y crítico a la enseñanza de la Historia en el aula escolar, que vayan más allá de la simple memorización de datos, fechas y nombres de héroes o de ríos y cordilleras sin contexto, y que promuevan el aprendizaje basado en preguntas, en la indagación y el descubrimiento; que se materialice en la práctica educativa un tipo de aprendizaje significativo para las realidades de los estudiantes que esté presente en los PEI, que abogue por proyectos que involucren procesos formativos en investigación, salidas pedagógicas, recolección de fuentes de información, entrevistas, recorridos por museos, bibliotecas y lugares emblemáticos. Para todo esto es imprescindible contar con los medios y los recursos suficientes que debe garantizar el Estado en cada institución educativa.

El asunto de las estrategias didácticas

Los ejercicios de clase para enseñar historia en el aula escolar pasan por una revisión metodológica por parte del docente, de tal modo que dichas actividades estén encaminadas a desarrollar en los estudiantes capacidades y habilidades de indagación, que se complementan a través de los contenidos sustantivos (Gómez Carrasco et al., 2014, p. 9), es decir, aquellos contenidos de conocimientos históricos concretos. Es importante resaltar el papel que tiene el uso de archivos, fuentes primarias y secundarias, bases de datos y otras fuentes, que permiten interpretar las diversas formas de adquirir, obtener y evaluar información sobre el pasado.

En definitiva, la elección de una estrategia didáctica está íntimamente vinculada a los propósitos pedagógicos que se buscan lograr, lo que para nuestro caso se refiere a desarrollar y fortalecer el pensamiento histórico. Más allá de los contenidos, las estrategias didácticas, en particular para la enseñanza de la historia, condicionan las frecuencias y herramientas para la evaluación, pero por supuesto que los contenidos indican los énfasis y posibilidades de profundización en términos didácticos. Por lo tanto, en las estrategias didácticas para la enseñanza de la historia se conjugan los elementos centrales de todo acto educativo: los propósitos, los contenidos y su secuencialidad, las formas y métodos específicos, así como los elementos constitutivos de la evaluación (para qué, cuándo, cómo, con qué herramientas, etc.).

La enseñanza de la historia tiene un valor formativo con el fin de facilitar la comprensión del presente, “la dimensión histórica, con su ineludible juego entre el presente, el pasado y el futuro, es el ámbito donde los seres humanos adquiere n conciencia de la temporalidad y de las distintas formas en que ésta se manifiesta en los individuos y en los grupos con los que éste se vincula”. (Florescano, 2015; pp. 124-125).

Cada estudiante requiere de habilidades para comprender distintas formas de representar el pasado; la implementación de narrativas como obras teatrales, películas, reconstrucciones del pasado, exposiciones museísticas, programas de televisión y relatos de ficción, ofrecen pistas importantes. De acuerdo con Ofsted (1999) estas narrativas,

y la distinción entre diversas versiones de los acontecimientos, también aportan en el desarrollo del pensamiento histórico. Todo ello facilita el trabajo de relatos que pueden referirse a personajes reales o ficticios, que configuran diferentes versiones de lo ocurrido; es importante que, desde el primer momento, los niños tengan oportunidad de desarrollar su imaginación acerca de la dinámica histórica de las sociedades en el tiempo y en el espacio. El desarrollo de la imaginación histórica conlleva la consecución de la empatía histórica, la comprensión del pasado desde diversas perspectivas, identificando características sociales, económicas y políticas de las sociedades en las que vivían (Citado en: Cooper, 1992, p.137).

Teniendo en cuenta lo anterior, estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos o en Problemas (ABP); Aprendizaje Basado en Indagación (ABI); Aprendizaje Basado en la Comprensión (ABC); Aprendizaje Basado en Descubrimientos (ABD); entre otras, facilitan la implementación de estrategias didácticas que desarrollen pensamiento histórico en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algunas posibilidades de recursos didácticos de que puede hacer uso el docente son las siguientes:

Trabajo en la dimensión histórica personal: Las historias de vida son un recurso que, además de facilitar el manejo de fuentes primarias de información, potencian la relación de cada estudiante, en tanto sujeto histórico, con el tiempo y el espacio que habita, y las formas en las cuales las construcciones subjetivas configuran dimensiones de su identidad. Esto también se complementa con ejercicios de cartografía social que permiten identificar topofilias y topofobias.

Visitas guiadas: recorridos que consigan reconocer los espacios percibidos y vividos de los estudiantes, es decir, encontrar en los lugares del entorno ya sea en los municipios o las ruralidades, los activadores de la memoria que canalicen en las monumentalidades, elementos procesuales para la comprensión del tiempo social y del tiempo histórico.

Salidas pedagógicas: Se complementa con el anterior propósito, pues aparte de los lugares de evocación mencionados, también es pertinente el reconocer lo museístico e icónico de la región, así como los centros de información, museos archivos y bibliotecas más próximos, con el propósito de explorar el uso de fuentes primarias. El trabajo de campo también podría abordar el levantamiento etnográfico, por ejemplo, al realizar entrevistas dirigidas a las personas de la comunidad que dan cuenta de la historia, con el propósito de generar memorias colectivas (Suárez, 2018).

Representaciones de la historia: A partir de la interpretación de los sucesos, es posible realizar la representación de estos mediante gráficas, exposiciones, museos vivos, izadas de bandera, puestas en escena, entre otros; que logran condensar y ejemplificar las maneras en que los estudiantes apropian y se reconocen como sujetos dentro del devenir de un tiempo social e histórico en sus localías y regiones.

Los nativos digitales: Una apuesta pertinente es conseguir el acceso para el trabajo con distintas fuentes históricas que permite el mundo digital, para la construcción del pensamiento histórico o la apropiación de la memoria histórica.

Divulgación de la historia: Un elemento importante de esta serie de ejercicios consiste en que la experiencia pedagógica consiga integrar la escuela y su entorno, la divulgación del conocimiento histórico se convierte en relevante para ser integrado a los periódicos locales, las emisoras comunitarias, las redes sociales y diversas maneras de divulgación del saber histórico que involucran a las comunidades dentro y fuera de la escuela.

Territorio y región, su relación con la historia nacional, latinoamericana y global: las escalas de representación histórica de la sociedad humana

Durante el año 2020 la CAEHC se acercó a los docentes de aula de ciencias sociales del país a través de los talleres diagnóstico (estos se realizaron de manera virtual), lo que permitió a los participantes aportar información de carácter cualitativo sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia,, reflexionar sobre la diversidad étnica y cultural del país, acercarse a la manera como los docentes propician espacios para el desarrollo del pensamiento histórico, historiográfico y crítico en las aulas y, finalmente, escucharlos acerca de cómo promover la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz. Los talleres contaron con la participación de docentes que enseñan historia de las regiones: Andina, Orinoquía, Amazonía, Pacífico, Caribe y Archipiélago de San Andrés y Providencia; docentes de zonas rurales y urbanas; así como etnoeducadores de comunidades indígenas y afrocolombianas. Todos evidenciaron la necesidad de darle relevancia a la historia local y regional en sus respectivos contextos educativos.

Los principales planteamientos de los docentes que participaron en los talleres giraron en torno al rechazo de narraciones históricas, que en sus palabras señalaron como: "protagonizadas por personajes heroicos, la memorización de fechas, las conmemoraciones cíclicas sin reflexión ni crítica y que obedecen a fenómenos centralistas, los cuales excluyen la importancia y las diferencias de las construcciones históricas de tipo regional". En este sentido, sus propuestas se concentraron en la importancia que tiene la enseñanza y el aprendizaje de explicaciones históricas de tipo local y regional, por lo general conectados con sucesos del orden nacional e internacional, que permitan al estudiantado el reconocimiento del territorio donde residen; también resaltaron la necesidad de comprender y reflexionar sobre los diversos procesos sociales que atraviesa el contexto escolar. De esta manera, consideraron que los saberes históricos se encuentran profundamente ligados al territorio y se convierten en elementos para reflexionar y analizar los modos de vivir y construir significado por parte de las comunidades²⁵, es decir, una gran posibilidad de pensar históricamente a distintas escalas.

Las características de la región y del territorio, que dicho sea de paso, constituye una manifestación más versátil del espacio social como reproductor de las acciones de los actores sociales (Llanos-Hernández, 2010), representan una posibilidad para que las didácticas presentes a lo largo de los procesos de enseñanza de la historia, se nutran de los distintos enfoques en perspectiva histórica, que permitan materializar nuevas propuestas a partir de la disponibilidad, rastreo y búsqueda de información. Es decir, los enfoques de pensamiento histórico no están supeditados a las escalas de representación, sino que en el aula aumentan el potencial explicativo de los imaginarios y fenómenos regionales o territoriales que dialogan con la historia nacional, transnacional o que, por el contrario, evidencian procesos particulares de la comunidad de la cual se hace parte.

Al observar las metodologías de aula que presentaron algunos de los docentes se encontraron ejercicios de relatos orales, que permiten la participación de las comunidades y sus narrativas sobre la experiencia social e histórica desde sus territorios²⁶. Para los docentes, este tipo de ejercicios han generado en los estudiantes

²⁵ En la encuesta que aplicó la CAEHC (2020-2021) dirigida a los estudiantes de básica secundaria, en el tópico relacionado con "experiencias desde territorios y regiones", el 21% de los encuestados manifestó no saber nada sobre la fundación de su municipio y el 38% que lo conocía de manera regular. En relación con su geografía el 14% manifestó no conocerla y el 36% que la conocía de forma regular. En relación con los problemas y conflictos de la región, el 11% manifestó no conocerlos y el 34% manifestó que los conocía de forma regular.

²⁶ En los resultados de la encuesta de la CAEHC dirigida a los estudiantes de básica primaria, cuando se preguntó a los encuestados si "Escuchan a invitados especiales en la clase", el 26% dijo que nunca y el 21% que muy poco.

el interés por conocer el origen y la formación de sus propias historias que han marcado sus cuerpos como un territorio de narrativa, a la vez que han incentivado una valoración de la identidad y el respeto por sus territorios. Aquí cobra importancia el acercamiento que los docentes hacen al pensamiento histórico e historiográfico, y se le reconoce como asociado al pensamiento crítico, que permite consolidar la reflexión necesaria para sintonizar con las necesidades de las regiones.

En el mismo sentido, los hallazgos de los talleres señalan que los docentes participantes resaltaron la recuperación de las historias locales no solo para que los maestros aborden perspectivas de memoria histórica y de construcción de culturas de paz²⁷, sino también la memoria de los pueblos étnicos y sus saberes ancestrales, así como el conjunto de conocimientos y saberes históricos de los territorios, la región y las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, temas que son centrales en el aula escolar.

Estos hallazgos coinciden con lo sucedido en las últimas décadas a nivel historiográfico, donde se evidencia un auge de los estudios históricos locales, regionales y territoriales, que también se posicionaron gracias a la profesionalización de las distintas disciplinas del área de las ciencias sociales y humanas. Un país tan diverso y complejo como el nuestro requiere mirarse y desarrollarse desde la comprensión de los distintos procesos y fenómenos históricos evidentes en el tiempo presente. Los enfoques regionales y territoriales son una aproximación a ese universo, aparentemente distante desde la mirada centralista tradicional. En tal sentido, la historia territorial, regional, incluida la local, se convierte en un modo práctico de conocer y potencializar nuestra realidad histórica como colombianos. Así, una historia de Colombia no sería posible sin la incorporación de las distintas y ricas historias regionales y locales²⁸.

Más allá de las apuestas metodológicas o discusiones teóricas sobre los territorios y las regiones, estos son relevantes en cuanto a construcción de referentes de identidad histórica y en especial de pensamiento histórico en los niños, adolescentes y jóvenes sobre el presente. La región se construye desde el saber histórico en diálogo con otros saberes, que la potencializan y la posibilitan. Este pensamiento puede orientarnos a una construcción social, que está sujeta a relaciones de poder y con el Estado, pero que trasciende las diversas y complejas subjetividades, lo cual necesariamente contribuye a la creación de nuevas interpretaciones históricas sobre los territorios y las regiones.

En consecuencia, la historia local, territorial y regional es una de las diversidades silenciadas en la enseñanza de la historia y se constituye en una oportunidad de enseñar y aprender sobre la diversidad de territorios, poblaciones y heterogeneidades de lo que se ha llamado la nación colombiana. Por eso es importante su articulación a las historias interregionales, con enfoque de género, pluriétnicas, nacionales, latinoamericanas y globales, lo cual contribuirá a la comprensión histórica de su lugar y papel en el mundo. Si la enseñanza de la historia se preocupa más por las escalas de análisis de la explicación histórica y atiende cuidadosamente la dimensión de lo micro, lo meso y lo macro, podrá contribuir de mejor manera a la formación de pensamiento histórico, historiográfico y crítico. La historia de los territorios, de la región y de lo local, permiten explicar la formación de núcleos culturales, económicos, de poder, sociales, ambientales y étnicos, que para el historiador son realidades históricas o, por lo menos, susceptibles de ser historiadas; además, el espacio social donde estas realidades ocurrieron pertenece al orden local, interregional, subregional (barrios, veredas) o provincial. De

²⁷ Una experiencia educativa exitosa que muestra la forma en la que se puede llevar al aula los tópicos relacionados con el proceso de paz, justicia transicional, reparación a las víctimas y no repetición, así como la superación de la violencia, especialmente en aquellas regiones que han sido más golpeadas por el conflicto armado, es la propuesta titulada "Escuelas de palabra", que ha liderado Educapaz, en alianza con Instituciones Educativas del país en sus diversas regiones. Ver más información en <https://educapaz.co/>

²⁸ Por ejemplo, ver los trabajos de divulgación académica en la Revista HISTORELo, que promueve el debate teórico, historiográfico y metodológico en los estudios de historia local y regional.

modo que los enfoques regionales y locales son una aproximación a ese universo, aparentemente distante desde la mirada centralista tradicional. Así mismo, la historia territorial, regional, incluida la local, se convierte en un modo práctico de conocer y potencializar las realidades históricas como colombianas, pues una historia que permita la integración de todo el territorio nacional sólo sería posible con la inclusión de las distintas historias regionales y locales; por ello, este enfoque se debe fomentar en los planes de estudio de los futuros docentes que enseñan historia de Colombia en los niveles de educación de básica primaria, secundaria, media y formación complementaria.

Finalmente, la historia es un conocimiento en construcción permanente en el que los docentes y estudiantes se convierten en actores de primer orden, buscando ante todo comprender las complejas realidades del medio y su tiempo. No se trata de ideologizar la región, se trata de construir conciencia histórica a partir de diversos referentes que le permitan al individuo y a los colectivos comprender la relación pasado-presente-futuro (Rüsen, 2005).

Las fuentes de información para enseñar y comprender el pasado

Uno de los elementos centrales para tener en cuenta en la enseñanza de la Historia es propiciar en los estudiantes habilidades suficientes para identificar no sólo el tipo de fuentes, sino el de reconocer los centros de información donde las pueden encontrar, para extraer de ellas las bases de las narrativas históricas. Dicho lo anterior, se entiende que las fuentes de información histórica son cualquier tipo de recurso en el que sea posible indagar por un vestigio explicativo o representativo sobre el pasado. El propósito de las fuentes es que se puedan localizar, identificar, contrastar y usar, para dar respuestas a las preguntas que movilizan la atención de los estudiantes, construyendo explicaciones plausibles sobre el pasado y el presente.

En este sentido, es importante hacer una diferenciación: hay que tener en cuenta que existen dos tipos de fuentes. En primer lugar, se encuentran las fuentes primarias, que corresponden a una información del pasado que se brinda de manera única, original y sin ninguna alteración, que previamente ha sido condensada en distintos formatos como son los escritos, gráficos, audiovisuales o sonoros, tales como: el registro civil de nacimiento, partida de bautizo, las fotografías del álbum familiar, el vídeo de la graduación del colegio o la grabación sonora de la abuela contando la receta familiar. Dichas fuentes pueden estar albergadas en diferentes soportes: físicos, como los documentos en papel; mecánicos, como el viejo disco de acetato LP con los porros y cumbias de la orquesta de Lucho Bermúdez; magnéticos, como las cintas de películas o canciones de VHS y cassette; o los soportes digitales, donde en las galerías del ordenador o móvil está el testimonio fotográfico del crecimiento de los hijos.

De otro lado, se encuentran las fuentes secundarias, que ofrecen una interpretación o que basan su información a partir de las fuentes primarias; mientras las fuentes primarias pueden estar integradas por entrevistas, memorias, manuscritos, cartas, discursos, mapas, etcétera, las fuentes secundarias se componen, por ejemplo, de textos enciclopédicos, bibliografías, catálogos, tesis, libros de comentarios o críticas. En un ejercicio práctico, tanto las fuentes primarias como secundarias reposan en los centros de información, llámese a estos bibliotecas, archivos, centros de consulta o bases de datos., En el contexto local, la búsqueda de fuentes se puede llevar a cabo en lugares como la biblioteca municipal, donde se podrán consultar enciclopedias y textos académicos sobre un tema determinado (fuentes secundarias), el archivo parroquial, donde reposan las partidas de bautismo de los habitantes del pueblo (fuentes primarias) o el centro de atención al ciudadano de la oficina de planeación, donde quizá es posible consultar los planos de trazados para las vías que dan acceso a la veredas, corregimientos, municipios o ciudades (fuentes primarias).

Asimismo, es importante llamar la atención sobre el hecho de que en cada uno de los hogares se cuenta con un centro de información con muchos tipos de fuentes, a saber: los documentos civiles de los miembros de la familia, los cuales pueden contar los lugares de nacimiento, dónde se ha estudiado o trabajado, los estados de salud, los recibos de servicios públicos que dan cuenta de los consumos históricos de agua, qué subsidios se tienen, qué empresas prestan dichos servicios; también están las fotografías que brindan rostros, colores y paisajes a situaciones del pasado, a los protagonistas; además, existen otras fuentes de información que son las fuentes orales: las narraciones de los bisabuelos, de los abuelos u otros familiares, de quienes tienen mucho que contar sobre la historia de la familia, de sus lugares de origen y de sus regiones, de la historia nacional vista a través de su lente de ciudadanos del común²⁹ son una fuente primaria imprescindible de información para recolectar y analizar (Cantú Valadez, 2019).

En este orden de ideas, no hay que dejar de lado, la inmensa utilidad del mundo digital donde al alcance de un clic (Castro López, 2020) es posible acceder, no sólo a recursos como enciclopedias o catálogos, sino también a la oportunidad de conocer bases de datos, repositorios y material digitalizado disponible en línea; lo anterior se menciona sin desconocer las marcadas deficiencias en infraestructura tecnológica y de conectividad de que adolece el país (Castro López, 2021).

Con lo anteriormente expuesto es posible decir que explorar e indagar a través de las fuentes puede constituirse como el tipo de recurso que brindará a docentes y estudiantes capacidades y habilidades de pensamiento histórico para que, con tales vestigios del pasado, consigan construir el andamiaje didáctico de su propuesta de aula en la comprensión y enseñanza de la historia (Ibagón, 2021).

De otro lado, la historia a través de la indagación en la familia y la comunidad, por ejemplo, permite a los estudiantes asimilar la relación entre el tiempo social y el tiempo personal, (Secretaría de Educación del Distrito, 2006, p. 64) ubicándolos como sujetos que hacen parte de una temporalidad y espacialidad concreta. Entre los ejercicios de clase se encuentran los estudios familiares, que giran en torno a la construcción de árboles genealógicos, álbumes fotográficos familiares, narraciones de los procesos de migración en la familia, entre muchos otros.

Es importante provocar en los estudiantes preguntas como: ¿quién soy yo? ¿de dónde vengo? ¿de dónde son mis abuelos, bisabuelos, tatarabuelos? ¿Por qué pertenecemos a regiones diferentes si somos de la misma familia? ¿por qué nací en tal ciudad o municipio y no en otro? y la diferenciación en los modos de vida, rural o urbano, etc, (Chaves & Castro 2021). Dichos ejercicios de aula acompañados de preguntas que llevan a indagar por el pasado familiar, permiten que los estudiantes se acerquen a un pasado perceptible o por lo menos al alcance de su comprensión.

Otro de los ejercicios necesarios para desarrollar con los estudiantes son las entrevistas a los habitantes del barrio, la vereda o el municipio, allí se pregunta por el pasado vivido de ese personaje, pero también por la región. Son narraciones que pueden describir el territorio en el que reside o sobre otros territorios conocidos, un tiempo pasado diferente al tiempo presente del estudiante o por lo menos al vivido por estos, que narran costumbres, tradiciones, celebraciones, fiestas, normas, creencias de un tiempo determinado, o que, por el contrario, permanecieron en el tiempo hasta hoy³⁰.

²⁹ En el caso de las historias de vida de los abuelos o personajes de la historia local y regional, las entrevistas, construidas junto a los estudiantes en clase y orientadas por los docentes de historia, tienen el potencial de convertirse en fuentes muy valiosas que permiten recolectar la mayor cantidad de información posible, para comprender mejor cómo era su mundo en aquellos tiempos, qué tanto ha cambiado y qué tanto continúa existiendo su pasado en nuestro presente.

³⁰ En la Escuela Normal Superior de Charalá, se lleva a cabo desde hace algunos años, un proyecto de rescate de la historia local del municipio titulado "Jóvenes charaleños en busca del patrimonio perdido", en el que, a partir de un plan de búsqueda e indagación, se construyen relatos (textos informativos y descriptivos) por parte de estudiantes, que reflejaban su comprensión y apropiación de algunos aspectos relevantes de la

Asimismo, se debe reconocer la naturaleza como un interlocutor que permite entender las acciones antrópicas en los lugares y territorios, para construir narrativas históricas.

Estos ejercicios de indagación por parte de los estudiantes son la base para que el docente posteriormente pueda explicar y comparar el concepto de tiempo histórico y, de allí en adelante, abordar habilidades propias del pensamiento histórico (Gómez Carrasco et al., 2016, p 8): causas, consecuencias, cambio, continuidad, relevancia histórica, etc., que se relacionan como parte del desarrollo del pensamiento histórico en el aula de clase.

La cercanía con el “micromundo” del estudiante, llámese familia o comunidad, es un medio para que los estudiantes exploren no solo las historias de vida sino también un pasado familiar, comunitario, barrial o regional. A partir de allí es fundamental el acompañamiento que hace el docente en el aula, presentando diversas fuentes, interpretaciones, conceptos y teorías históricas que permitan contrastar la información obtenida, cruzar los datos y corroborar su veracidad. Por tanto, es importante que el docente también se apoye en las explicaciones históricas que desde la disciplina se han construido como parte del desarrollo historiográfico.

Recomendaciones

Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional

La innovación didáctica en favor de la enseñanza de la historia es una responsabilidad, en primera medida, del Estado, por ello se requiere:

La inversión estatal suficiente para la implementación de estas recomendaciones, de manera que se garantice su materialización más allá de cada gobierno y se convierta en parte integral de una política pública educativa del Estado colombiano.

Poner en marcha un plan de dotaciones e infraestructuras a partir de las necesidades de las instituciones educativas que garanticen el uso de diversos recursos didácticos; el Ministerio de Educación tendría que:

- Garantizar una partida económica dentro de las próximas vigencias fiscales, para que, en el marco de los recursos provenientes del Sistema General de Participaciones, se destine un ítem específico dentro de los recursos de inversión que gestionan las instituciones, al diseño de proyectos en enseñanza de la historia; cuantías destinadas a desarrollar los componentes pedagógicos de las instituciones públicas.
- Proveer a las bibliotecas escolares de colecciones hemerográficas, bibliográficas, mapotecas físicas y digitales, recursos multimedia y audiovisuales y bases de datos; fortalecer las redes de bibliotecas escolares y públicas en las regiones, crear programas de capacitación a bibliotecarios escolares en cuanto a materiales de historia en la escuela; propósito que, sin lugar a dudas, debe contar con la colaboración de la Biblioteca Nacional de Colombia como ente rector.
- Financiar una publicación seriada en físico y digital, de distribución gratuita, con autores docentes de todo el país, que complemente el plan lector de los colegios, (Proyecto Institucional de lectura, escritura

historia local del municipio de Charalá, Santander, en transversalidad con otras áreas como son lenguaje, tecnología e informática o ciencias naturales. Ver en: https://www.youtube.com/watch?v=phskPrit_gk&t=4s

- y oralidad - PILEO) y que desarrolle temáticas transversales relacionadas con una historia al alcance de los niños, niñas y adolescentes del país.
- Garantizar la formación permanente en didáctica de la historia para los docentes en los diferentes territorios, a través de diversos programas de cualificación (especializaciones, maestrías y doctorados), mediante la modalidad de becas, pasantías, comisiones de estudio u otro mecanismo similar. Fomentar la participación periódica en encuentros de carácter local, regional, nacional e internacional, para el intercambio académico de los docentes de educación inicial, básica primaria, ciencias sociales e historia, así como para compartir experiencias significativas en su enseñanza, donde las Secretarías de Educación faciliten los permisos para la amplia participación en dichos eventos (más allá del banalizado Foro Educativo Municipal).
 - Crear las condiciones para que se puedan llevar a cabo intercambios interinstitucionales temporales de docentes, que les permitan compartir sus experiencias innovadoras en la enseñanza de la historia en diferentes regiones del país, que se reglamente y se autorice a las Secretarías de Educación para hacer posible su realización (artículo 164- 167 de la Ley 115 de 1994).
 - Realizar anualmente los "Encuentros por la Historia y la Memoria" para que sean espacios donde los docentes que enseñan historia puedan compartir sus experiencias y reflexiones, a la par de los Foros Nacionales, Departamentales, Distritales y Municipales, como parte de los eventos que deberá organizar el Ministerio de Educación Nacional y cada una de las 96 entidades territoriales certificadas.
 - La enseñanza de la historia, desde el pensamiento histórico, lleva a los estudiantes al reconocimiento pluriétnico y multicultural de sus espacios comunitarios, locales, regionales, territoriales, nacionales y globales; conscientes de la experiencia individual y colectiva a lo largo del tiempo, lo que constituye la base de la conciencia histórica³¹ y, en el caso preciso de los estudios regionales, las percepciones a través del espacio y del tiempo de las historias de los contextos. Por ello se requiere que el Ministerio de Educación Nacional incentive, reconozca y financie la realización de proyectos de investigación que se desarrollen desde las Instituciones Educativas con este propósito.
 - Los trabajos investigativos sobre las historias locales y regionales deben permear y llegar a la escuela a través de prácticas pedagógicas en la educación básica y media, que permitan el desarrollo didáctico y el fomento del pensamiento histórico, historiográfico y crítico. De esta manera, la historia local y regional se convierte en un ámbito —no el único— para abordar en el aula escolar la generación de conocimiento histórico que se convierta en un instrumento válido de los procesos de reconciliación. Por ello se requiere que el Ministerio de Educación Nacional incentive y garantice espacios para la publicación y circulación nacional de estos trabajos de investigación en el aula, así como de las prácticas pedagógicas que docentes en formación, tanto de las universidades como de las escuelas normales superiores,

³¹ "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" (Rüsen, 2001. Citado por Rodríguez, 2021, p. 217).

generen desde esta perspectiva y que deriven en procesos de sistematización de sus experiencias, tal como se establece en las recomendaciones del apartado dos.

Al magisterio que enseña historia

Para la CAEHC es claro que si bien la didáctica parte del quehacer de cada docente en el aula en correspondencia con las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, lo que refiere a la implementación de insumos, materiales, recursos y conectividad no depende totalmente de voluntades de los docentes, ya que las miradas regionales confirman las carencias permanentes en términos de una adecuada dotación en recursos didácticos. -E l magisterio tiene un lugar fundamental en el diseño e implementación de estrategias didácticas, pues conectan en el ámbito escolar los enfoques en perspectiva histórica, de manera que la cultura escolar comprenda la importancia que tiene el análisis, la crítica, la comparación y el empleo de diferentes fuentes para la construcción de las explicaciones históricas. En ese mismo orden de ideas, es importante que los docentes lideren ejercicios de explicación multicausal: el qué, el cómo, las causas y consecuencias de fenómenos históricos, bien sea del nivel local, regional, nacional o mundial, para que los estudiantes puedan comprender mejor los hechos del pasado y del presente; además, para que las explicaciones se desarrollen en varias direcciones y no en un solo relato "oficial".

Otro de los elementos didácticos para tener en cuenta en los procesos de enseñanza son las explicaciones contextualizadas, es decir, que permiten comprender y explicar que ciertos comportamientos, decisiones, motivos, creencias de individuos y colectivos en el pasado corresponden a contextos propios de su tiempo y no del presente que vive el estudiante. Este elemento necesariamente se vincula con la apropiación y el aprendizaje de los diferentes ritmos del tiempo: tiempo cronológico, social, personal, el cambio o la continuidad que tiene relación con los hechos que se explican. Sin duda, la utilización de estos elementos didácticos, de acuerdo con el grado, nivel o ciclo en que se ubican los estudiantes, trae consigo una serie de actividades y ejercicios cognitivos en el aula que permiten enseñar y aprender la complejidad del pasado histórico.

Además, permite responder desde el presente a problemas o situaciones a partir de la indagación y construcción procesual, con el fin de hallar soluciones y no como un conocimiento acabado que los docentes le entregan a sus estudiantes. Ese proceso de pensar, interpretar y construir procesualmente respuestas sobre el pasado o sobre situaciones del presente que se explican en el pasado, es lo que se conoce como pensamiento histórico (Campos, 2021, pp. 36 y 37) de tal manera que en el aula escolar se encuentre sentido, significado y valor a las actividades, a los temas y a los aprendizajes en clase.

Así mismo, se requiere que los maestros y las maestras que enseñan historia en Colombia busquen desarrollar habilidades de pensamiento histórico, historiográfico y crítico, a través de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que permitan a los estudiantes un desarrollo cognitivo, personal y social, que los lleve a interpretar y reflexionar sobre ámbitos que involucren: historia y memoria, historia y género, así como la historia de los pueblos indígenas, de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, del pueblo Rrom, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales de un país pluriétnico y multicultural, desde una perspectiva amplia que comprenda y valore los diversos significados y matices.

La comprensión de la historia de una comunidad cercana o propia permite que el estudiante se reconozca como sujeto perteneciente a ella y se asuma como sujeto individual o sujeto colectivo de ese pasado. Es importante dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje llevar al estudiante a ese reconocimiento como sujeto histórico,

de tal modo que sea capaz de asumir y reconocer lo histórico en otros, en diferentes escalas y contextos.

Los proyectos de aula o proyectos pedagógicos que se desarrollen deben llevar a los estudiantes a plantearse preguntas sobre aspectos relevantes de su localidad o sus intereses particulares, y a partir de esas preguntas trazar planes de búsqueda de información (fuentes primarias y secundarias), que involucren actividades como entrevistas, salidas pedagógicas, visitas a museos, toma de registros fotográficos y audiovisuales. Que el docente de historia les oriente en la organización, clasificación y análisis de la información recolectada, la crítica y refutación de fuentes, así como en la elaboración de informes de sus hallazgos, no sólo a través de textos escritos, sino de producción oral, audiovisual, pictórica, artística, entre otras formas de comunicar lo aprendido, que se apoyen en canales comunitarios de información, uso de redes sociales, y que dichos hallazgos vuelvan a las comunidades para que de esta manera se fortalezcan los vínculos sociales y generacionales de la región. Esto con el ánimo de fomentar la identidad de las nuevas generaciones con sus territorios.

Es importante apostarle a la conformación de semilleros de investigación, para construir redes de docentes en torno a la investigación en didáctica de la historia, como una posibilidad de sistematizar las experiencias en aula, además de generar vínculos para la transformación y la innovación educativa. Los docentes que enseñan historia en Colombia tienen una serie de prácticas pedagógicas, experiencias investigativas y conocimientos que han adquirido y afianzado a través de su variada práctica educativa, y en buena medida este proceso de construcción de las recomendaciones permite evidenciarlo. La historia no se fue de las aulas de los colegios del país, pero necesita una fuerte reestructuración para su enseñanza desde diferentes lugares y voces, coherente con los enfoques aquí señalados, para la creación y la reflexión sobre las didácticas específicas, que incorporan elementos de nuestra diversa identidad territorial, étnica y con perspectiva de género. En efecto, estos ejemplos de posibilidades y recursos didácticos que se han compartido, de ninguna manera deben ser tomados como las únicas formas de enseñar historia, sino que deben ser tomados apenas como referentes que permitan construir y crear nuevas opciones didácticas para la enseñanza de la historia de Colombia.

La enseñanza de la historia regional y local requiere tomar elementos cotidianos de la comunidad, tales como las manifestaciones culturales locales, el patrimonio cultural material e inmaterial, lingüístico y literario, la tradición oral, la construcción de memorias y relatos desde las diferentes perspectivas que se encuentran en la comunidad educativa (barrio, vereda, municipio, ciudad), pero también desde la diversidad social y cultural que la constituyen y la interrelacionan con lo latinoamericano y lo global.

A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores

La profesionalización de la historia en el ámbito universitario —a través de la creación de programas de pregrados, maestrías y doctorados, junto a diversas revistas especializadas en la disciplina histórica en el país— ha permitido en las últimas décadas la consolidación de investigaciones que reconstruyen procesos históricos de diversas regiones del territorio colombiano. Sin embargo, es evidente que ese tipo de investigaciones y publicaciones no siempre han llegado al aula escolar, al menos lo han hecho de manera parcial, de tal modo que muchos rasgos de las narrativas de “historia patria”, de aglomeración de acontecimientos y de fechas cronológicas, aún se encuentran en los imaginarios de la cultura escolar, aunque de manera más tenue, así que se requiere que las instituciones que forman docentes, facultades, unidades formadoras y programas de formación complementaria de las escuelas normales

superiores, tengan una mayor comunicación, intercambio y trabajo colaborativo con los docentes que enseñan historia en los niveles de formación de básica primaria, secundaria y media de las instituciones educativas del país.

Fortalecer las redes y colectivos que agrupan a los docentes de historia con historiadores, y crear nuevos colectivos en donde no existan, especialmente en los lugares apartados del centro del país, que consigan romper con el centralismo y vinculen a los docentes a lo largo y ancho de la geografía colombiana. Para el caso de las escuelas normales superiores, facilitar los convenios con facultades de educación que tengan programas de historia o de licenciatura en historia.

Las facultades de educación que forman a los futuros docentes que enseñarán historia, deben brindar una sólida formación en la disciplina histórica, en historiografía y en la didáctica de la historia, de tal modo que el docente en formación acceda a los conocimientos y debates actuales de la disciplina, a las teorías, la metodologías y la didácticas específicas, e involucrar en este proceso, a través de convenios y otros mecanismos pertinentes, a los programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores, en búsqueda de una sólida formación de los normalistas superiores en sus procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Desde las escuelas normales superiores del país se debe fomentar la investigación sobre la historia local, regional, de los territorios, y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, a través de la práctica pedagógica investigativa que realizan los estudiantes del programa de formación complementaria que tiene un impacto directo en los niveles de preescolar y básica primaria, articulados a procesos de investigación histórica que se desarrollen en la básica secundaria y media, en concordancia con las exigencias que emanan del Decreto 1236 en relación con la investigación educativa³².

La Historia es un conocimiento riguroso del pasado para construir referentes de identidades, conciencia histórico-temporal, pensamiento crítico y ciudadanía. Más allá de las distintas tradiciones, la Colombia del siglo XXI es una nación más compleja y rica, donde los referentes históricos de identidad regional, logrados a partir de la tradición oral, imaginarios de divisiones político-administrativas y reciente historiografía, son parte de la realidad y requieren ser incluidos en la enseñanza y el aprendizaje escolar, dentro de los diferentes ciclos de formación en los programas de historia de las universidades y en los programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores.

A la sociedad colombiana

Es de considerar que la relación dialógica de enseñanza y aprendizaje no se agota en el aula, sino que existen espacios propicios para entender los elementos procesuales que construyen las nociones en perspectivas temporales como son lo sincrónico y diacrónico o la correspondencia entre pasado, presente y futuro en diferentes escalas, para que consiga acercar a los estudiantes de manera hermenéutica a la triada de espacio, tiempo y cultura. (papel de los museos, la patrimonialidad, los procesos de monumentalización, etc.)

³² A través del decreto 1236 de 2020 el Gobierno Nacional fortaleció las 137 Escuelas Normales Superiores oficiales y privadas del país y reglamentó su organización en todo el territorio nacional. Esta norma contribuye a fortalecer las Normales y así aportar a la formación de futuros docentes a través de procesos educativos que atiendan los requerimientos sociales, culturales y poblaciones de las distintas regiones del país, de sus instituciones y de sus docentes. Asimismo, para consolidar los procesos de formación inicial de docentes que desarrollan las Escuelas Normales Superiores, el Ministerio de Educación Nacional ha definido estrategias de acompañamiento a estas instituciones con el fin de fortalecer sus ejes misionales de investigación, extensión, formación y evaluación, de acuerdo con los objetivos planteados en el Plan Nacional de Desarrollo "Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad, reafirmando el compromiso con el logro de más y mejor Educación Rural para los colombianos. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-400865.html?_noredirect=1

Los espacios que se relacionan con la escuela, así como las personas e instituciones que los conforman, tienen la responsabilidad de potenciar y apoyar las propuestas, para que la enseñanza y el aprendizaje de la historia se pueda materializar en los territorios: bibliotecas públicas, museos, centros culturales y de memoria, archivos y centros digitales. Todo ello requiere de la inversión y voluntad política de los gobiernos locales, departamentales y nacionales, además de una cohesión por parte de la sociedad civil.

Con lo anteriormente expuesto, es preciso decir que todo fenómeno social es susceptible de historizarse, razón por la cual, es pertinente el uso de los diferentes estrategias y recursos didácticos, para conseguir que las comunidades se involucren en la construcción de una conciencia histórica, de ahí que una base fundamental de las ideas aquí sustentadas deberá consistir en el contraste y constatación no sólo de las fuentes sino de todos los recursos de información utilizados, que permita a todos como ciudadanos la edificación del pensamiento crítico, que implica la capacidad de reflexionar e indagar en clave histórica.

El desarrollo actual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) dispone, entre otros, de recursos como redes sociales, blogs, wikis, webquest, cazatesoros, podcast, videojuegos, programas de autor, herramientas visuales, pizarra digital interactiva, entre otros, que pueden emplearse para innovar las didácticas en la enseñanza de la historia. Así, emergen nuevas herramientas con potencialidades didácticas: Dispositivos móviles, videoconsolas, realidad virtual, etcétera. El uso de la TICs en la enseñanza de la historia potencia el pensamiento autónomo, creativo y crítico que fortalece las habilidades para pensar históricamente.



4. Recomendaciones sobre la evaluación y la enseñanza de la historia

Consideraciones

Los procesos evaluativos en el área de la historia generalmente han estado vinculados a un ejercicio de tipo memorístico de acontecimientos, personajes e identificación de conceptos que, si bien le permiten al docente conseguir el objetivo de asignar una calificación al estudiante, a su vez, le impiden a este último comprender las implicaciones de la historia como disciplina y, por lo tanto, afianzan la percepción de la historia como un tema del pasado que está desligado del presente y de escenarios locales o regionales. Esta problemática aparece en diversos escenarios globales, lo cual ha llamado la atención de pedagogos e historiadores que, partiendo de investigaciones, han propuesto diferentes alternativas sobre preguntas tales como: para qué evaluar, cómo evaluar y cuándo evaluar.

Ante la pregunta sobre para qué evaluar, como primera medida el docente debe replantear la forma en la que enseña historia y el objetivo de la evaluación, que debe comprenderse como un procedimiento en el que se recogen los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, no solo tiene la función calificadora, sino que le corresponden otra serie de funciones como la orientación o la motivación (Gomez & Miralles, 2015). Se evalúa buscando conocer la relación entre las implicaciones que tiene la historia en circunstancias actuales que rodean el entorno de los estudiantes, su vida y las situaciones políticas y económicas que los impactan en la sociedad de la que hacen parte. La evaluación debe contener elementos que ayuden a afianzar el pensamiento histórico y no el memorístico, ya que a partir del primero el estudiante podrá relacionar la historia no solo con el pasado, sino comprender, a la vez, la relación de esta con su presente y su futuro. Resulta esencial que la evaluación no se fundamente en la reproducción acrítica de información, pues esta acción no aporta elementos formativos para desarrollar la capacidad de pensar históricamente (VanSledright, 2004).

Ahora bien, antes de responder a la pregunta sobre cómo evaluar, se debe señalar en este punto la necesidad de comprender la evaluación como un proceso en el cual se abordan distintas dimensiones humanas y las características propias que envuelven la historia como disciplina, pues si se asumen la búsqueda de fuentes, la contrastación, el análisis, el planteamiento de un problema, y la exposición de ideas como elementos que solo pueden ser evaluados desde una perspectiva netamente memorística, estaríamos realizando un abordaje que, además de insuficiente, elimina toda posibilidad de apropiación del pensamiento histórico en el estudiante.

En medio de este panorama surgen opciones respecto a la evaluación que podrían ser aplicadas en las instituciones educativas colombianas. No obstante, existe una

dificultad para que el educador lleve a cabo estos procesos, debido a las limitantes que propone el modelo del sistema evaluativo actual basado en la ejecución de pruebas estandarizadas. Estas contribuyen a la percepción errónea de la historia como un conocimiento estático, imperecedero e inmutable y que beneficia la presentación de hechos y datos descontextualizados (Gómez & Miralles, 2015, p. 54), lo cual va en contravía de producir escenarios apropiados para la evaluación del pensamiento histórico en los estudiantes, pues se enseña aquello que se evalúa y el procedimiento de evaluación determina la metodología de enseñanza y aprendizaje (Gómez & Miralles, 2017, p. 181).

Las propuestas de enseñanza hoy involucran métodos activos de aprendizaje, en donde los estudiantes son protagonistas críticos y no simples espectadores sumisos de las dinámicas que acontecen en el aula escolar (Gómez, Ortuño & Miralles, 2018). En ese sentido, los procedimientos que ejecutan los docentes no son simples estrategias que se proporcionan al estudiantado para que adquiera conocimientos. En el caso de la enseñanza de la historia, los procedimientos exigen entender, aunque sea de manera básica, *cómo* se adquieren y en *qué* se basan esos conocimientos históricos (Domínguez, 2015, p. 65) para que los estudiantes aprenden a pensar históricamente.

Por lo tanto, la pregunta sobre cómo evaluar representa un desafío en la estructuración de nuevos planteamientos pedagógicos y la necesidad de generar un cambio conceptual referido al modelo de evaluación, que implique la construcción de espacios para reflexionar sobre estos temas, para así impactar la forma como el docente enseña. En este ejercicio es importante asumir una postura clara frente a lo que se busca enseñar y lo que se pretende evaluar, además de implementar una evaluación centrada en el proceso, que tenga como fin aportar a la mejora del aprendizaje en el estudiante y al mismo tiempo le permita al docente evidenciar las debilidades y fortalezas (Rabuco & Salazar, 2019).

Basados en las propuestas de Pagès (2009), Pagès & Santisteban (2010), Seixas & Morton (2013), Sáiz & Gómez (2016) y otros investigadores, quienes señalan la importancia de aprender a desarrollar habilidades del pensamiento histórico antes que un conocimiento memorístico, se propone un modelo de evaluación fundamentado en la comprensión y el dominio de procedimientos para aproximarse a la experiencia histórica, interpretarla en el contexto de su época y lugar y entender los rasgos y límites de la explicación y de la narrativa que esos hechos articulan (Domínguez, 2015, p. 45). Este proceso requiere, por lo menos, el desarrollo de capacidades o habilidades que podrían ser, entre otras: uso y crítica de fuentes y evidencias históricas; explicaciones causales; comprensión del tiempo histórico y de la relevancia histórica. Estas no son las únicas habilidades, podemos encontrar otras planteadas por diversos autores que enriquecen el ejercicio de la construcción del pensamiento histórico. Nos concentramos en indagar las expuestas en este documento, aclarando que no son las únicas y que ellas implican el desarrollo de operaciones complejas de carácter ético, cognitivo, axiológico, entre otros.

Las fuentes históricas son documentos informativos (escritos, visuales, orales) que han tenido alguna relación con los seres humanos del pasado, mientras las pruebas históricas son una construcción intelectual que nace de la interpretación de un documento o resto material (Domínguez, 2015, p. 68). La fuente histórica no es una habilidad en sí, pues solo se adquieren capacidades y habilidades cuando se desarrollan procesos de interpretación y análisis crítico (Gómez, Rodríguez & Monteagudo, 2017, p. 149), es decir, cuando se le plantean preguntas que busquen dar respuesta o expresar algo razonable sobre el pasado.

El uso de fuentes es uno de los elementos del pensamiento histórico que más se ha planteado en España y en Latinoamérica (Henríquez & Ruiz, 2012; Urban, 2014; Valle, 2018). En Colombia han surgido varias propuestas e investigaciones recientes en esta vía para enseñar historia. Ibagón (2021) señala la importancia del uso de fuentes

históricas como fundamento del trabajo didáctico en las clases de historia, que permite desarrollar en la escuela prácticas de enseñanza y ejercicios de aprendizaje que van más allá de la memorización (p. 176), y que además desarrolla una mayor profundidad y crítica de la información que circula en el medio escolar (pp. 177-178).

Por su parte, Chaves & Castro (2021) plantean ejercicios de clase con el uso de fuentes primarias a través de las historias del estudiantado y sus familias para contrastar información con los espacios locales, comunitarios y nacionales (p. 251), lo que permite encontrar múltiples explicaciones sobre lo que ha ocurrido en el país, sobre todo, en relación con la historia reciente y, de esa manera, entender que la voz del docente no es la única versión que circula en el aula de clase (p. 267). Así mismo, Palacios, García & Alarcón (2020), en el marco de una intervención pedagógica de aula con grado quinto de primaria, establecieron que a través del trabajo de fuentes de patrimonio histórico los estudiantes comprenden y procesan información para realizar nuevas tareas como la resolución de problemas, la creación de una historia razonada y la formulación de argumentos lógicos. (p. 108). De esta manera, el uso de fuentes va más allá de una comprensión de contenidos y de la información textual, y se convierte en un trabajo participativo con objetos, artefactos y otras fuentes que son imprescindibles para el desarrollo de la interpretación histórica.

Jesús Domínguez (2015) propone un marco para evaluar la utilización de fuentes y pruebas históricas, en el cual ofrece orientaciones que facilitan el diseño de unidades de evaluación: En primer lugar, no es posible obviar la importancia que tiene la comunicación a través de la expresión escrita, oral y de otros medios y soportes. Es uno de los aportes más valiosos que la historia hace a la comunicación, y una de las capacidades esenciales que deben desarrollar los jóvenes (p. 90). Estudios recientes comprueban que estas capacidades también se construyen desde la infancia (Cooper, 2015). En segundo lugar, el trabajo con varias fuentes necesita culminar con unas conclusiones, razonadas y contextualizadas en su momento histórico, que sintetizen la información obtenida y resuelvan opciones de interpretación, contándose en la producción de un relato (Domínguez, 2015, p. 91).

De ahí que evaluar el desarrollo de habilidades y capacidades de pensamiento histórico a través del uso de fuentes y evidencias históricas implica: la adopción de didácticas específicas por parte de las prácticas docentes, un cambio metodológico en el trabajo didáctico y disciplinar de los docentes (Ibagón, 2021, 174), la formación del docente que enseña historia (Palacios, García & Alarcón, 2020, p. 108), un mayor repertorio de recursos para los docentes y cambios en el sistema de evaluación estandarizado.

Otra de las capacidades o habilidades que requiere desarrollar el pensamiento histórico es la causalidad histórica, que se manifiesta a través de enunciados que se denominan explicaciones causales (Henríquez, 2012, p. 93) y que permite conocer cómo ciertas condiciones y acciones históricas provocaron otras (Gómez, Ortuño & Miralles, 2018, p. 45). De esta manera, las explicaciones causales en el ámbito escolar son el punto de partida para que los estudiantes construyan representaciones. Al respecto, Santisteban (2010), retomando la afirmación de Plá, expresa que: "la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, causales e intencionales, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente de la representación" (p. 44), sin duda, son las conexiones, discontinuidades y rupturas que los estudiantes en sus destrezas y desarrollo cognitivo deben establecer entre unos hechos y otros.

Realizar explicaciones causales entre dos o más contenidos supone una interpretación histórica, según la cual se piensa que la ocurrencia de uno provocó, posibilitó u obstaculizó el desarrollo de otro. Con base en ello, los eventos pueden ser explicados como acciones o acontecimientos, delimitados en el tiempo, que tienen una cierta influencia en el devenir histórico (Montero; Lucero y Méndez, 2008).

Para Henríquez (2011), la complejidad de los enunciados causales depende de dos factores: a) la organización de las evidencias de la explicación histórica (razones, condiciones y acontecimientos) y b) la organización de las entidades narrativas del discurso histórico (personajes, acciones, hechos y escenarios) (p. 93). De esta forma, las actividades y preguntas que se desarrollen en el aula escolar deben apuntar a buscar la comprensión por parte de los estudiantes sobre determinados procesos, hechos o acontecimientos históricos.

Domínguez (2015) propone un marco de destrezas cognitivas para tener en cuenta en el proceso de enseñanza y de evaluación de aprendizajes sobre causalidad:

<p>1. Identificar causas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar causas y efectos • Relacionar causas y efectos <p>2. Clasificar las causas según distintos criterios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contenido • Función • Duración temporal • Importancia o peso sobre la consecuencia <p>3. Analizar conexiones entre causas y consecuencias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar posibles conexiones entre causas y consecuencias • Explicar conexiones entre algunas causas <p>4. Juicio contrafáctico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comparar el peso entre dos o más factores a partir del análisis contrafáctico • Clasificar algún factor según su función, importancia, etc., a partir de juicios contrafácticos y justificarlo <p>5. Síntesis y comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de una hipótesis explicativa en torno a una o algunas causas prioritarias • Evaluar un determinado relato explicativo • Comparar y valorar distintas explicaciones históricas

Cuadro 1. Marco de destrezas cognitivas en la explicación causal en historia (Domínguez, 2015, pp. 125-126).

En cuanto a la comprensión del tiempo histórico, es una categoría relacionada con la perspectiva temporal de los hechos y las consecuencias de este (Gómez, Ortuño & Miralles, 2018, p. 47). Es un desafío para la didáctica de la historia llevar la comprensión de este concepto al medio escolar, sin embargo, en Colombia la propuesta del campo de pensamiento histórico (Secretaría de educación distrital, 2007) ofreció un camino explicativo frente al tema. Dicha propuesta concibe dentro de la categoría de *tiempo* dos dimensiones, el tiempo personal y el tiempo social. La primera hace alusión a la forma de concebir el tiempo de acuerdo con la experiencia personal, con ello, la de evaluar la importancia de los fenómenos que se estudian:

“Esto es así porque en cada edad percibimos el tiempo de manera distinta: cuando somos niños parece que una persona de 15 años es muy grande, que el tiempo pasa muy lento y que 20 años es mucho tiempo; cuando somos adultos, a los 30 años nos parece que el tiempo pasó muy rápido y que una persona de 20 años es joven [...] Es frecuente que las magnitudes temporales de algunos procesos sociales superan nuestra experiencia de vida, de modo que es necesario

recurrir a la analogía, la comparación o la representación gráfica, entre otras estrategias para ir vinculando el tiempo social.” (Secretaría de educación distrital, 2007, p. 65)

La segunda dimensión, el tiempo social, es una categoría de tiempo que permite comprender fenómenos, procesos y problemas sociales en el tiempo:

“El tiempo social tiene la intensidad, forma y duración concerniente a la naturaleza y ritmo de acción de cada sociedad; esto es así porque los procesos experimentados por los miembros de cada colectivo en el medio que viven resultan de los elementos, las relaciones y los cambios que se dan entre ellos, de modo que el tiempo de esos procesos es relativo a cada cultura o sociedad. Así, coexisten múltiples tiempos sociales y cada uno refleja la experiencia de cada colectividad”. (Secretaría de educación distrital, 2007, p. 64)

De esta manera, el tiempo social y personal, como unidades temporales, marcan un ejemplo cognitivo para explicar y comprender el devenir de una sociedad. Otras unidades que también se pueden encontrar, son los conceptos temporales: sucesión, duración, cambio, continuidad, momentos, ritmos, etapas, tendencias, puntos de inflexión, entre otros.

Domínguez (2015) señala que el tiempo histórico es el tiempo percibido colectivamente y proyectado hacia el pasado, como tal muestra rasgos propios del tiempo objetivo y subjetivo (p. 173). Para Gómez, Ortuño & Miralles (2018) es una habilidad del pensamiento histórico que permite, en una perspectiva temporal, identificar qué hechos del pasado perviven entre nosotros, otros que cambian muy lentamente o, por el contrario, han desaparecido (p. 47). Pensar históricamente requiere pensar en el tiempo, desplazarse mentalmente en el tiempo y tener conciencia de la temporalidad para ir construyendo una conciencia histórica que relacione el pasado con el presente y se dirija al futuro (Santiesteban, 2010, p. 39).

Por tanto, evaluar la perspectiva temporal requiere que el estudiante, cuanto menos, comprenda el tiempo histórico, es decir, identifique en su vocabulario convenciones cronológicas, use de forma adecuada unidades temporales, emplee criterios para periodizar un fenómeno, establezca conexiones temporales en los cambios y las continuidades de hechos y de procesos históricos.

La última capacidad o habilidad para tener en cuenta en el desarrollo del pensamiento histórico es la relevancia histórica, que implica la capacidad de interrogarnos sobre qué y quién del pasado vale la pena ser recordado y estudiado (Gómez & Miralles, 2017, p. 62). También supone reconocer un hecho histórico como relevante, si ha conllevado cambios profundos o si explica formas de vida (Gómez, Rodríguez & Monteagudo, 2017, p. 147). En palabras de Egea & Arias (2018), la relevancia histórica o, si se quiere, lo históricamente determinante, consiste en que nuestros estudiantes sepan determinar y comprender qué hechos históricos han sido claves en la historia, la importancia para la gente contemporánea del hecho, la profundidad de este a la hora de influir en las vidas de las gentes, la cantidad de personas que se vieron afectadas, la duración de sus consecuencias y la relevancia, es decir, el grado en el que ese evento concreto contribuye a comprender el presente.

Una investigación reciente sobre la “relevancia histórica desde la perspectiva de estudiantes colombianos” señala que las mujeres, los pueblos indígenas y los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros mantienen índices de visibilidad bajos en cuanto a referentes de representación histórica (Ibagón & Miralles, 2021, pp. 57-58). Los autores afirman que no solo la escuela y la escolarización intervienen de forma directa en ese proceso, también lo hacen otros espacios de socialización y artefactos culturales (p. 61).

Por tanto, y sin desconocer esos otros espacios, los enfoques en perspectiva histórica que propone la CAEHC resultan relevantes para el conocimiento escolar: Historia y memoria, historia y temas controversiales, revisar y contrastar las narrativas

y repensar las historias; Historia, mujeres y género: reconocimiento de los roles y esquemas de participación; Historia y pueblos indígenas: reconocimiento de la diversidad; Historia y pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros; Historia y pueblo Rrom; Historia, regiones, territorios y localidades, despliegue explicativo en lógica de país. Evaluar estos enfoques desde las habilidades de pensamiento histórico supone develar estas problemáticas y sujetos que han sido invisibilizados desde los grandes relatos históricos.

De esta manera, las cuatro capacidades o habilidades aquí expuestas: uso de fuentes y evidencias históricas, explicaciones causales, comprensión del tiempo histórico y relevancia histórica, permiten ser evaluadas de acuerdo con una metodología de enseñanza y aprendizaje propia de la didáctica de la historia que responde a cómo se construye el conocimiento histórico. La evaluación debería recoger los resultados de un proceso de enseñanza aprendizaje, por tal razón, no debe suponerse que con una sola evaluación al final del proceso sea suficiente para evaluar a un estudiante respecto al desarrollo del pensamiento histórico.

De lo anterior surge entonces la necesidad de centrarnos en la evaluación formativa, la cual implica que el docente debe “reconocer lo que sus estudiantes hacen y cómo lo hacen a partir de las evidencias que dejan de sus actuaciones académicas luego de realizar una actividad evaluativa, para valorarlas y a la vez proponer alternativas de cambio y mejoramiento que contribuyan a la formación de los estudiantes” (Córdoba, 2006). Este proceso permite evidenciar el avance de las trayectorias de los estudiantes con el objetivo de ajustar y redireccionar la enseñanza si es necesario, es decir, se pretende avanzar hacia algo más que solo lo cuantitativo (Sánchez, Espinoza, Gutiérrez, Letelier, Mora, Moraga & Muñoz, 2020), para ello es indispensable la retroalimentación sistemática, es decir, señalar criterios de aprendizaje que muestran dónde se encuentran los estudiantes para establecer lo que necesitan hacer y alcanzar los objetivos (Méndez & Tirado, 2016).

Teniendo en cuenta esta propuesta de evaluación como proceso, es posible abordar la enseñanza de la historia con el propósito de desarrollar habilidades de pensamiento que les permitan a los estudiantes comprender las relaciones sociohistóricas generadas a razón del tiempo, el espacio, los cambios y las continuidades en la sociedad, pero también deben ayudarles a que puedan tomar elementos derivados de otras disciplinas como la economía, la sociología, la antropología y la misma psicología para efectuar análisis e interpretaciones de los discursos gestados en nuestra sociedad (Rabuco & Salazar, 2019).

En ese orden, Palacios, Corredor & Díaz (2021) plantean acciones concretas como la necesidad de que el trabajo en el aula incorpore de manera sistemática actividades de aprendizaje que promuevan la construcción de narrativas, la explicación causal, el trabajo con fuentes, la conciencia y la relevancia histórica (p. 6). De allí que sea necesario pensar, diseñar e incluir estrategias y recursos que permitan evaluar los procesos formativos para el desarrollo del pensamiento histórico, el pensamiento historiográfico y el pensamiento crítico para determinar los niveles de aprendizaje de los estudiantes de una manera más precisa.

Evaluar de dicha manera contribuye a conocer cualidades y dificultades e incluso perspectivas o enfoques en los cuales se puede enmarcar un estudiante en medio de una situación problema con perspectiva histórica. Por último, sin importar el momento de la evaluación, estas requieren que los estudiantes generen respuestas propias con el objetivo de que se involucren en la construcción de conocimiento, de lo contrario, es posible que no se aproximen a la complejidad del pensamiento histórico (Smith, Breakstone & Wineburg 2019).

En una educación basada en la reproducción y en la homogeneización de seres humanos acríticos no son factibles los desarrollos y los fortalecimientos de competencias. En este sentido, con los contenidos actuales centrados en información desarticulada y

descontextualizada tampoco es factible una evaluación por competencias. Así las cosas, las capacidades, habilidades y destrezas de pensamiento histórico son necesarias para el desarrollo de un pensamiento crítico, analítico, reflexivo, axiológico e interpretativo de la historia. Es preciso aclarar que estas habilidades de pensamiento histórico han sido construidas a partir de marcos teóricos diferentes a los colombianos, por lo tanto, es un reto construir nuestras propias miradas sobre el abordaje de estas habilidades a partir del contexto educativo nacional involucrando los objetivos de la Ley 1874 de 2017.

Las capacidades y habilidades en pensamiento histórico con las pruebas estandarizadas

Entre los fines de la política pública educativa se encuentra alcanzar la calidad de la educación en la construcción de unos ciudadanos competentes para una participación en la sociedad, reto que se ha suscrito a través de distintos planes sectoriales de educación a lo largo de los años. Para cimentar dicho fin, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) se ha enfocado en evaluar procesos que fortalezcan lo que denomina competencias básicas y ciudadanas (ICFES, 2014).

Se entiende que en grado 3° se evalúan competencias en lenguaje y matemáticas, las mismas que continúan en los grados 5° y 9°, donde se adicionan ciencias naturales³³. En concreto, para lenguaje se observan las competencias comunicativas de lectura y escritura, guiadas por los componentes semántico, sintáctico y pragmático, que se establecen en seis estándares, los cuales oscilan entre la comprensión, tipos, interpretación y producción de textos. La complejidad de las preguntas depende del grado formación en que se apliquen (ICFES, 2014).

En grado 11° se evalúa la lectura crítica, que parte de competencias para identificar y entender los contenidos que conforman un texto y cómo se articulan para darle un sentido global y reflexionar a partir de este con el fin de evaluar su contenido. Lo anterior permite entender significados, eventos, narrativas, estructuras textuales, relaciones discursivas o valorar contenidos.

Otro componente de Saber 11 es ciencias sociales y ciudadanas. Allí se evalúan las competencias de pensamiento social, interpretación y análisis de perspectivas, así como el pensamiento reflexivo y sistémico. Para el pensamiento social, particularmente, se busca la comprensión de las dimensiones espaciales y temporales de eventos, problemáticas y prácticas sociales. Aquí se constata que los estudiantes localicen el tiempo y el espacio de eventos históricos y prácticas sociales; también que analicen las dimensiones históricas de eventos y problemáticas. En el mismo sentido, se pretende que contextualicen y evalúen los usos de las fuentes y los argumentos. El propósito es suscribir las fuentes primarias en un contexto determinado, evaluar las posibilidades y limitaciones en el uso de las fuentes para sostener argumentos y, finalmente, develar prejuicios en los argumentos (ICFES, 2014). Justamente, es en este pequeño apartado de competencias donde se encuentra alguna relación con la enseñanza de la historia.

En este sentido, desde grado 3° hasta 9° se observa la promoción y adquisición de unas competencias lectoescritoras, por lo general, alejadas de los contextos sociohistóricos y hermenéuticos de los textos. De hecho, la concreción de habilidades de reconocimiento del mundo social, su abstracción y desarrollo epistémico, únicamente son tenidos en cuenta de manera muy somera, hasta la culminación del proceso en grado 11°.

En este orden de ideas, es posible hacer una secuencia de la construcción de unas competencias importantes para la formación del pensamiento histórico y social, como son las comunicativas lectoescritoras, las cuales se estimulan desde una temprana formación; empero, las expresadas propiamente para la historia y las ciencias sociales

³³ El ICFES ha diseñado, pero no implementado hasta el momento, la prueba estandarizada de Saber 7° Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/objetivo-saber-3579>

únicamente aparecen al final del ciclo de formación y se añade el componente de las competencias ciudadanas. Adicionalmente, dentro de la formación del pensamiento social y al observar en detalle lo relacionado con la enseñanza de la historia, este apenas suma unos cortos apartados. Por este motivo, una implementación de las presentes recomendaciones tendrá que proyectar una inserción no solo en los nuevos lineamientos curriculares, sino en la manera de evaluar la historia y las ciencias sociales a través de las pruebas estandarizadas nacionales, como las Saber. Estas se mencionan en plural puesto que el conocimiento del mundo social se conforma desde temprana edad, evidente ya en el ciclo de la primaria y no solo hasta la conclusión de la educación media en el grado 11°.

Estas recomendaciones toman distancia de la conceptualización que tanto el Ministerio de Educación Nacional como el ICFES hacen respecto a las competencias a evaluar y pretende involucrarse en la formación de habilidades en pensamiento histórico, que consisten en el desarrollo de aquellas capacidades cognitivas, procedimentales y axiológicas que les brinden a los estudiantes oportunidades para reflexionar de manera crítica y analítica respecto a una conciencia de la temporalidad que les permita realizar juicios sobre los contextos presentes como sujetos sociales; es decir, una conceptualización coherente con lo que anteriormente se indicó por competencias.

En este sentido, se debe centrar la atención en pensar históricamente, ya que esto permitirá una ciudadanía crítica frente a la representación del pasado, capaz de discernir sobre lo histórico, evaluar la evidencia histórica o generar posturas argumentativas de cara a lo que ocurrió, todo esto en el marco de la defensa de una cultura democrática. Nada más ajeno que la intención de formar pequeños historiadores (VanSledright, 2014, pp. 230-233).

Por esta razón se entiende que cualquier estudiante educado bajo las premisas del pensamiento histórico tendría habilidades para identificar fuentes, atribuirles, valorar una perspectiva histórica o establecer posiciones contextualizadas históricamente. Sin embargo, es necesario entender la estrecha relación del pensamiento histórico con el pensamiento crítico, la empatía y las dimensiones éticas frente a la historia, así como la formación de representaciones respecto al pasado. Por tanto, lo imperativo en una articulación con cualquier evaluación de la enseñanza de la historia no radica en medir contenidos sustantivos, sino en observar la evolución y la concreción de procesos cognitivos y procesuales (Gómez & Miralles, 2015). En tal sentido, una evaluación estandarizada no debe centrarse o poner su mayor peso en los contenidos de primer orden, sino que debe propender por la articulación de estos con los contenidos metahistóricos o de segundo orden.

Ahora bien, cualquier propuesta de evaluación estandarizada, como las hechas por el ICFES, deberá evidenciar la evolución cognitiva y procesual del pensamiento histórico desde tempranas edades, lo que quiere decir que en todo el ciclo de las pruebas Saber se debe evidenciar la formación de tales habilidades y su conjugación con los enfoques en perspectiva histórica propuestos en estas recomendaciones; entiéndanse estos como memoria, mujeres y género, componente étnico, el territorio, regiones y localidades.

El propósito es que la evaluación que busca formar habilidades de pensamiento histórico se tome a partir de los contenidos de segundo orden, por ejemplo, aquellos que desvelan las representaciones temporales adyacentes entre pasado, presente y futuro; la comprensión de lo diacrónico y sincrónico del tiempo; la relevancia del proceso histórico; el análisis de fuentes o evidencias; las concepciones de cambios y continuidades; las causas y consecuencias, al tiempo que permiten observar en perspectiva histórica y desarrollar una dimensión ética o empatía histórica, por citar las más sobresalientes (Gómez & Miralles, 2015).

Análisis de las encuestas y talleres

De otro lado, al revisar los resultados que arroja la encuesta diagnóstica diseñada y gestionada por la CAEHC durante los años 2020 y 2021, se encuentra que la mayoría de las directivas docentes consideran que el desempeño de sus instituciones educativas en relación con el componente ciudadanas y ciencias sociales ha sido medio (63,0% de 1.292 respuestas), tan solo un 20,05% valora dicho desempeño como alto y un 13,31% como bajo.

Ahora bien, al consultar en la encuesta diagnóstica a los docentes y sus directivas por el tipo de evaluación que se implementa en las instituciones educativas se encontró que el 41,66% (de 4.054 respuestas de docentes) y el 37,69% (de 1.292 respuestas de directivas docentes) indican que se realizan conjuntamente evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas al estudiantado. En este asunto llama la atención la diferencia en las respuestas de estos dos tipos poblacionales que participaron en la encuesta con relación a la aplicación de evaluaciones diagnósticas y formativas [a y b] (18,27 puntos porcentuales de diferencia), así como lo referido a las evaluaciones sumativas (7,83 puntos porcentuales de diferencia). El gráfico 3 lo ilustra.

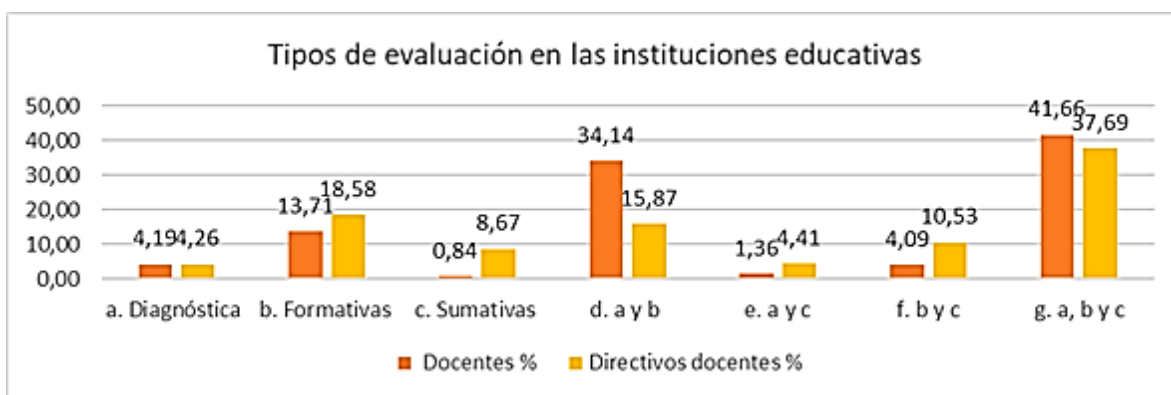


Gráfico 3. Tipos de evaluación en las instituciones educativas

Fuente: Elaboración propia a partir de la encuesta diagnóstica CAEHC-Ministerio de Educación Nacional, 2020-2021

Al consultar al estudiantado, a sus familiares y acudientes, así como al magisterio por los recursos y herramientas que se implementan en las instituciones educativas de básica y media para evaluar el componente de ciencias sociales se encontró que la evaluación de guías y de cuadernos son los recursos más empleados. El estudiantado de básica primaria lo señala en un 93,29% (de 2.548 respuestas), el estudiantado de básica secundaria y media en un 89,13% (de 5.999 respuestas), el magisterio en un 82,13% (de 4.054 respuestas), mientras que los familiares y acudientes lo indican en un 27,49% (de 5.955 respuestas). Dicha frecuencia permite inferir que las actividades de trabajo en clase, así como de las "tareas" para desarrollar fuera de la jornada escolar, están referidas a cierto carácter escritural que pocas veces vincula y estimula la autonomía y la creatividad del estudiantado, al priorizar lo prescriptivo, particularmente en los libros de texto para cada grado escolar.

Otros recursos que con mayor frecuencia fueron señalados por los cuatro grupos poblacionales fueron las evaluaciones escritas y la realización de exámenes finales. Llama la atención la considerable diferencia de algo menos de 20 puntos porcentuales (ver gráfico 4) entre las respuestas del estudiantado de básica y media y lo manifestado por los docentes. Vale la pena recordar que esta es una de las formas más habituales que suelen estar en sintonía con las evaluaciones estandarizadas diseñadas, gestionadas

e implementadas por el Estado desde tiempo atrás, pruebas que por lo general constriñen la posibilidad de valorar las competencias más allá de lo cognitivo.

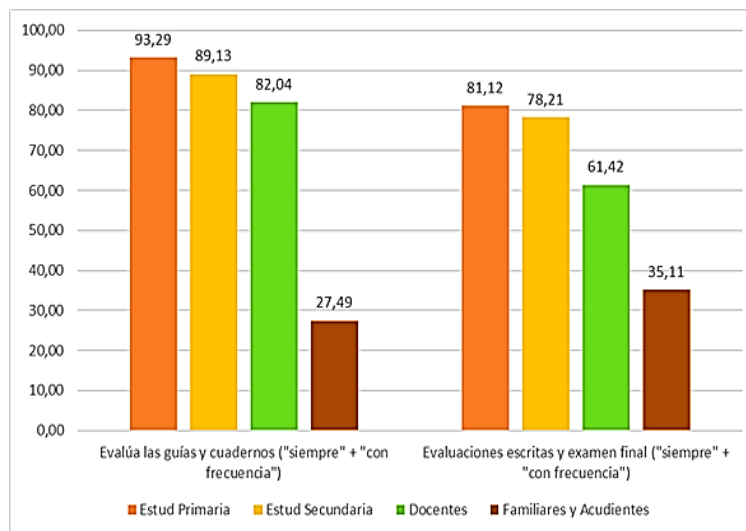


Gráfico 4. Tipos de evaluación

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Diagnóstica CAEHC-Ministerio de Educación Nacional, 2020-2021

En los talleres realizados en 2020 por la CAEHC, que estuvieron dirigidos a docentes de todo el país, se encontraron las siguientes situaciones relacionadas con la evaluación y que fueron expresadas literalmente por quienes participaron:

- “Existe poca innovación en la evaluación, tras el rezago dejado por la educación tradicional: clases magistrales”.
- “En ocasiones, algunas propuestas de innovación riñen con los lineamientos curriculares, incluso con las mallas curriculares, lo que de alguna forma condiciona los propósitos y las formas de evaluación”.
- “Se requiere organizar el PEI, el currículo y los contenidos de las áreas con libertad y sin la presión por cumplir con mediciones descontextualizadas”.
- “Las pruebas Saber *miden* de la misma manera a todas las regiones y sobre temas que no concuerdan con lo enseñado”.
- “Existe la necesidad de reordenar el currículo y la forma como se enseña; guardar coherencia entre lo enseñado y lo evaluado en las pruebas Saber”.

Una evidencia de la concepción de evaluación desde los aprendizajes es la relación directa con el enfoque por competencias, toda vez que siempre se hace énfasis que se hagan visibles aspectos propios de las competencias, es decir, ser, saber y saber hacer como elementos que dan cuenta del conocimiento de la historia. Por otro lado, se considera que dar cuenta de los saberes es estar en capacidad de realizar un proceso analítico del presente y del contexto de los estudiantes, lo que lleva a que la evaluación no esté ligada a instrumentos específicos sobre el manejo de conceptos o algo por el estilo, sino a dar cuenta de la comprensión y aplicación de saberes en el análisis de la realidad, lo cual podría acercarse de algún modo a una cierta noción de competencia.

Ahora bien, es preciso indicar también que el concepto de *competencia* tampoco está desarrollado de manera clara en las intervenciones de los participantes y es un

elemento que se tiene en consideración más como parte del enfoque pedagógico que como un criterio propiamente evaluativo. De igual manera, aunque se habla de la necesidad de contar con fortalezas conceptuales en los estudiantes en cuanto al manejo y apropiación de la historia, tampoco es claro cómo se podría dar cuenta de ello ni tampoco aparece de manera precisa el conjunto de herramientas o procesos que se tendrán en consideración para llevar a cabo ejercicios de tipo evaluativo. Esto no excluye, como ya se ha dicho, que se dé una importancia central a que los conocimientos construidos sean situados y estén conectados con los contextos y cotidianidades de los estudiantes, así como que sirvan como una especie de matriz analítica y propositiva en relación con el futuro de las comunidades.

Por tanto, en relación con los tópicos de recomendaciones indicadas en los numerales 1, 2 y 3, se presenta una propuesta para abordar la evaluación en historia como un proceso que implica pensar los procesos de evaluación en el aula y las dinámicas de las evaluaciones estandarizadas. Por ello, a partir del siguiente esquema, se propone en perspectiva histórica, es decir, desde las relaciones de la temporalidad pasada con las dinámicas del presente y los escenarios de construcción de futuro, una serie de enfoques, que son una mirada desde las necesidades y problemas socialmente relevantes del país y su marco diverso en diferentes niveles.

Estos enfoques son escenarios para desarrollar habilidades a nivel cognitivo y de saberes, pero también la necesidad de enseñar y evaluar en torno a los procedimientos y la formación axiológica y ciudadana de los niños, niñas y jóvenes en Colombia.

La intención es que docentes de educación básica y media, pero a la vez las instituciones que desarrollan las pruebas estandarizadas, puedan implementar elementos de este esquema y definir desde sus autonomías de cátedra, desde las realidades y necesidades de las comunidades y los territorios, las habilidades de pensamiento histórico, pensamiento historiográfico y pensamiento crítico, que si bien se caracterizan por elementos diferentes, responden en conjunto a una transformación de la enseñanza de la historia de Colombia con los retos que se plantean en la Ley 1874 de 2017 y que han surgido alrededor del trabajo de la CAEHC en perspectiva de las comunidades.

Perspectiva histórica para generar/fortalecer capacidades, habilidades y destrezas de pensamiento			
Enfoques	Pensamiento histórico (evaluación desde los saberes)	Pensamiento historiográfico (evaluación desde los procedimientos)	Pensamiento crítico (evaluación desde lo actitudinal y axiológico)
Historia y memoria	<ul style="list-style-type: none"> ● Capacidad analítica del presente en su devenir histórico ● Cambio y continuidad ● Causalidad y consecuencias ● Progreso y decadencia ● Cronología ● Imaginación histórica ● Narrativa histórica ● Construcción de relatos fundamentados ● Conocimiento inferencial contextualizado 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comparación y contraste de fuentes ● Categorización ● Observación ● Crítica de fuentes ● Diferenciación 	<ul style="list-style-type: none"> ● Perspectiva de lo político ● Toma de posturas ● Reconocimiento del otro y los otros ● Proyección de futuro en perspectiva histórica ● Construcción de narrativas incluyentes y situadas ● Empatía histórica
Historia de las mujeres y de las perspectivas de mujeres y género			
Historia de los pueblos indígenas			
Historia de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros			
Historia, territorios, regiones y localidades			

Tabla 1. Perspectiva histórica para generar/fortalecer capacidades, habilidades y destrezas de pensamiento

Se propone un cuadro orientador con el propósito de que los docentes de educación básica y media observen la posibilidad de introducir dentro de sus ejercicios formativos y de seguimiento las distintas capacidades y habilidades del pensamiento histórico. La razón de lo expuesto es que la propuesta se guía por los enfoques en perspectiva histórica, que permiten problematizar los contextos sociales, culturales o políticos, guiados en una lógica dialéctica entre pasado y presente y emanados, además, por ejes como la memoria (entendida como el proceso subjetivo de construcción colectiva en su rememoración hacia el pasado), la reivindicación del rol de la mujer como sujeto histórico y las distintas perspectivas de género. De igual manera, se establece la mirada sobre lo étnico para entender la historia desde los pueblos indígenas, los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, así como desde el pueblo Rrom; incluso, conseguir acercarse a la historia desde los territorios y el análisis de las regiones y las localidades.

Tales enfoques están estrechamente relacionados con habilidades y destrezas para desarrollar desde los aspectos cognitivos, procedimentales y valorativos; es decir, comprendidos también desde la construcción de un pensamiento histórico, historiográfico y crítico. Estas habilidades deberán tener un vínculo directo con las estrategias pedagógicas y didácticas posibles de explorar a continuación. En el pensamiento histórico se trazan, por capacidades analíticas diacrónicas y sincrónicas, los procesos de cambio y las continuidades, las causalidades o las cronologías. Estos son elementos pertinentes para la cimentación cognitiva en los estudiantes, susceptibles de una evaluación como seguimiento al aprendizaje y no como una mera sumatoria. De allí es posible partir hacia el uso de narrativas históricas o relatos del pasado para establecer unos contextos en clave de la reflexión sobre lo acontecido y el presente.

Asimismo, es viable idear el pensamiento historiográfico a partir del trabajo con fuentes primarias desde distintos aspectos didácticos relacionados con la observación, la comparación, el contraste, la diferenciación y la crítica, lo cual puede valorarse desde un saber-hacer-comprender. Por último, se encuentra el componente axiológico del pensamiento crítico, que genera perspectivas del pasado y proyecciones de futuro, reconocimientos de la otredad, y la construcción de narrativas incluyentes, para así concluir con la generación de una empatía histórica. Como elemento articulador, pensando de igual forma en la primera infancia y la primaria, es pertinente dialogar con las dimensiones comunicativas, personal-social, corporal y cognitiva, toda vez que ellas agencian el desarrollo de los niños y niñas y son oportunas a la hora de introducir las capacidades del pensamiento histórico en la escuela durante los primeros años de aprendizaje del mundo social.

Recomendaciones

Al Ministerio de Educación Nacional y al Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)

La evaluación y estimación de los aprendizajes debe ser comprendida, diseñada, implementada y valorada como un elemento integral, concatenado con los propósitos de la enseñabilidad, los enfoques y las formas en que estos se implementan en todo el sistema escolar. Por lo tanto, siendo esta una de las principales preocupaciones de cada Gobierno, al momento de medir los resultados de los rankings internacionales, deben adoptarse medidas que propendan, incentiven y posibiliten valorar los desempeños académicos del estudiantado en relación con las habilidades de pensamiento histórico.

En este sentido, se requiere que el Ministerio de Educación Nacional garantice que el ICFES reconozca, gestione e implemente:

- Una revisión urgente y profunda de las pruebas estandarizadas (Pruebas Saber) que conlleve a un ajuste. Estas han sido diseñadas para ser aplicadas en los diferentes niveles de la educación básica y media (3º, 5º, 7º, 9º y 11º), pero deben tener una clara conexión y coherencia con los nuevos lineamientos curriculares del campo de la historia y las ciencias Sociales que aquí se recomiendan, pues, en la actualidad, las Pruebas Saber contemplan un componente denominado *ciudadanas y ciencias sociales* en el que se enuncia que evalúa las competencias en pensamiento social, interpretación de análisis y perspectivas, y pensamiento reflexivo y sistémico, y que comportan una clara desconexión con las habilidades de pensamiento histórico que requiere toda sociedad. La evaluación, así como la respectiva valoración, siempre debe poner en el centro la pertinencia social.
- Una redefinición de la relación entre los enfoques y las capacidades de pensamiento histórico aquí propuestos. Es imprescindible que se evidencien en la evaluación estandarizada ejes que interroguen las habilidades de pensamiento histórico que deben alcanzar los estudiantes.
- Es necesario evaluar fuer fueron construidas las pruebas saber, pues si bien las pruebas internacionales establecen unos lineamientos para la elaboración de las mismas, cada país tiene la autonomía de adecuarlas a su contexto, aspecto que no se ha tenido en cuenta en Colombia, sobre todo para las zonas rurales, cabeceras municipales y territorios étnicos, entre otras particularidades de nuestra sociedad.
- Se debe incluir el componente de *historia y ciencias sociales* en todos los niveles de la educación básica y media en que se aplican las Pruebas Saber, es decir para los grados 3º, 5º, 7º, 9º y 11º, ya que en la actualidad solo implementa el componente de *ciencias sociales* para la Prueba Saber 11º. Dicha tarea evaluativa tendrá que evidenciar las capacidades y habilidades del pensamiento histórico.
- Se requiere un vínculo más preciso, sistemático y permanente con las instituciones de educación básica y media a través de las secretarías de educación para que, conjuntamente, se coordine la implementación de las pruebas estandarizadas y se revise y valore tanto el diseño de las pruebas como la retroalimentación de los resultados alcanzados en las mismas a partir de los contextos específicos. Para la CAEHC es evidente que los resultados de las pruebas no son ajenos a las condiciones de enseñabilidad que comporta cada institución educativa, así como el magisterio que tiene a su cargo este campo de conocimiento y las circunstancias sociales en los ámbitos local y regional (ver recomendaciones 2, 3, 5 y 6).

Al magisterio que enseña historia

La evaluación en historia y ciencias sociales aborda también la formación en procedimientos y lógicas del pensamiento científico e historiográfico. Por ende, es posible realizar estas acciones evaluativas desde ejercicios con fuentes que permitan la recopilación, la crítica interna y externa de las mismas, así como su contrastación con otras evidencias para establecer la plausibilidad de un texto de acuerdo con sus fuentes de información y la forma como son interpretadas. Lo anterior denota los elementos centrales del pensamiento crítico, lo que requiere niveles específicos de comprensión lectora y escritura comprensiva y contextualizada, al ser estos elementos transversales para el desarrollo del mismo pensamiento histórico. El lenguaje, como área escolar y como campo de conocimiento, requiere ser un eje transversal en favor de los procesos de pensamiento que puedan fortalecerse desde la historia y las ciencias sociales.

La apuesta por los enfoques históricos propuestos por la CAEHC en relación con las habilidades de pensamiento histórico, en pleno respeto de la libertad de cátedra como principio irrenunciable, es una posibilidad para que quienes enseñan historia tomen las decisiones conscientes sobre la evaluación que permita y fomente la enseñanza de la historia como problema constante desde el abordaje de la temporalidad humana y la espacialidad social. De allí que el llamado para quienes enseñan historia en la educación básica y media consista en:

- Estar atentos para que exista coherencia entre los procesos desarrollados en clase con las formas de evaluación establecidas. Propender por el desarrollo de acciones que desde el aula busquen la formación del pensamiento histórico, lo cual debe ser coherente con los medios, recursos y prácticas evaluativas, principalmente en lo correspondiente a la denominada evaluación formativa.
- Liderar, dentro de las instituciones educativas y fuera de ellas, procesos de reflexión en torno a las prácticas evaluativas que se implementan para la valoración y medición de los alcances de la enseñanza de la historia. Verificar si los procesos de evaluación que se aplican en el aula apuntan al desarrollo del pensamiento histórico desde un enfoque de evaluación formativa y no solo sumativa. Lo anterior debe impactar de forma positiva el sistema institucional de evaluación adoptado por cada institución de forma autónoma, en el marco del Decreto 1290 de 2009, el cual podría ser enriquecido y complementado a partir de los aportes de los docentes y sus realidades específicas propias de cada territorio.
- Fomentar las habilidades de pensamiento histórico en el sistema institucional de evaluación escolar que, den cuenta del reconocimiento y respeto de una sociedad diversa, pluriétnica y multicultural, lo que implica acercarse a la comprensión de la historia desde la memoria histórica como un legado en favor de la dignidad de toda forma de vida, desde las perspectivas de género, de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas, de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, del pueblo Rrom y otros grupos poblacionales que hacen parte de la rica diversidad que compone el país, el continente y el mundo, siempre situados en las especificidades de los territorios locales y regionales. Esta es una tarea ineludible si se quiere impactar de forma positiva la sociedad como aporte específico desde la escuela.
- Propender por una evaluación que supere los relatos hegemónicos, que vaya más allá de la simple memorización de datos, fechas y nombres, que propicie el desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en el estudiantado para cuestionar e indagar, analizar y criticar las fuentes, generar argumentos sustentados y demostrativos que corroboren sus preguntas y sus dudas, así como construir explicaciones causales, comprender las diversas unidades del tiempo histórico y aplicarlas en la construcción de relatos y explicaciones, así como abordar, desde la relevancia histórica, los enfoques históricos propuestos en estas recomendaciones.
- Diseñar una evaluación que promueva el pensamiento crítico contra el presentismo y que busque la comprensión compleja de las relaciones del tiempo presente con las realidades históricas del pasado y sus conexiones con la construcción del futuro. En este sentido, sería importante revisar de forma crítica la implementación de exámenes, ya que no se deben dejar de lado la posibilidad y la necesidad de recurrir a otras formas de evaluación que propendan por la creatividad y el espíritu investigativo del estudiantado.

- Diseñar, gestionar e implementar estrategias evaluativas que le permitan al estudiantado reconocer los impactos de los conflictos armados en Colombia, en América Latina y en cualquier parte del planeta, así como forjar empatía frente a las víctimas como sujetos individuales y colectivos; el respeto frente a la otredad y diversidad de seres sintientes de la naturaleza, que le permita generar comprensión del sufrimiento; y los costos de diversa índole que desatan las guerras que han aquejado a las sociedades humanas.

A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores

Para la CAEHC es esencial el papel de las instituciones que tienen a su cargo la formación de docentes, para las cuales debe ser fundamental la evaluación. Por ello, se insta a que propendan, promuevan y coadyuven en el diseño, gestión e implementación de experiencias formativas que integren lo disciplinar y lo pedagógico con estrategias evaluativas (investigativas y formativas), en consecuencia, con los nuevos elementos de la formación docente en Colombia en el contexto específico de la enseñanza y la evaluación de habilidades de pensamiento histórico.

La formación inicial y continua del magisterio requiere iniciativas y espacios que promuevan y posibiliten la reflexión en torno a la concepción de evaluación que ha primado en la enseñanza de la historia en las escuelas de Colombia, que se materializa en el plan de estudios de ciencias sociales; dichas iniciativas deberían redundar en los procesos de práctica pedagógica contextualizada en las diferentes localidades y regiones.

A la sociedad colombiana

Las habilidades de pensamiento histórico deben evidenciarse en el ejercicio permanente de ciudadanía crítica en favor de la vida en todas sus formas y la paz, para lo que se requiere que como sociedad estemos en constante disposición para el diálogo que permita la actualización de las formas y habilidades a evaluar en los procesos formativos de enseñanza de la historia en nuestro país. Velar, porque la evaluación sea pertinente, es decir, acorde a las expectativas sociales y a las necesidades de los territorios y sus pobladores, debe ser una de las labores primordiales que nos permitan sanar las heridas, reconocernos como integrantes de un mismo país que podemos convivir en medio de las diferencias y construir una historia basada en el respeto a la diferencia y la búsqueda del bien común. Se esperaría que ese sea el legado de esta generación a las que vienen.



5. Recomendaciones sobre las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia

Consideraciones

Los docentes que enseñan la historia son uno (no el único) de los principales sujetos de cambio en pro del cumplimiento de los objetivos de la Ley 1874 de 2017, que el Ministerio de Educación Nacional debe convertir en lineamientos y disposiciones que posibiliten de forma real y efectiva la realización profesional y personal de los docentes al servicio de la educación y la sociedad.

El docente que enseña historia, como un profesional de la educación, debe compaginar sus labores docentes con su condición contractual de asalariado que trabaja en relación de dependencia y en condiciones laborales que, por lo general, inciden positiva o negativamente en su realización profesional y personal. A lo anterior se le agrega que el trabajo del docente se inscribe hoy en un nuevo cuadro de relaciones más complejas: los cambios sustantivos en la política, la economía y la cultura, que vinculan a la escuela a un conjunto de demandas que se traducen en nuevas exigencias para el perfil profesional.

La CAEHC ha constatado que, infortunadamente, existe una ausencia de estudios recientes y generales que contemplen las condiciones que sobrellevan los docentes que enseñan historia en instituciones educativas de educación básica y media del sector privado³⁴. No obstante, conviene considerar algunos elementos indiciarios que permiten abrir el camino a la realidad sociolaboral de los educadores del sector privado colombiano en los niveles de preescolar, básica y media en instituciones de educación básica y media en concesión y vinculadas a la educación contratada o de convenio:

- Existe una vinculación contractual a término fijo de diez meses sin la seguridad de renovación, con un salario que no supera la asignación recibida por los docentes de la séptima (7º) categoría del escalafón nacional establecido por el Decreto 2277 de 1979 y que a todas luces resulta un salario menor al de los profesionales y licenciados que inician en el escalafón del Decreto 1278 de 2002. Muchas instituciones privadas se excusan en el artículo 2 del Decreto 1278, el cual señala que dicho estatuto es para docentes y directivos docentes al servicio del Estado³⁵, por lo cual se acogen al salario más bajo de los escalafones. Ello implica que tampoco se garantice ascenso en los niveles salariales, por lo cual el reconocimiento o no de los títulos de posgrado (especialización, maestría, doctorado) de los docentes queda a discreción de cada administrador de estas instituciones.

³⁴ Es muy probable que estos temas no estén en las agendas de las iniciativas denominadas “alianza educativa” y “empresarios por la educación”, apoyadas por los gremios económicos, y tampoco en las del Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional.

³⁵ Ver en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf

- Los docentes afrontan jornadas laborales diarias extendidas, con una asignación académica entre 25 y 35 horas de clase semanales³⁶, además de otras actividades o responsabilidades curriculares y en eventos institucionales (escuela de padres y madres, reunión para entrega de informes académicos a los acudientes, ritos religiosos), incluso sábados y domingos. Adicionalmente, en ocasiones existen incumplimientos en el pago de los salarios, en la vinculación a la seguridad social y demora en la liquidación de las prestaciones sociales³⁷.
- Hay limitaciones en materia de libertad de cátedra en áreas como las ciencias sociales, la filosofía, la educación religiosa y la educación ética y en valores, donde los propietarios y autoridades escolares ejercen un exhaustivo control sobre contenidos y estrategias de orden pedagógico y didáctico alegando libertad de empresa.
- Las condiciones de contratación y dispersión profesional han impedido que los docentes ejerzan el derecho de asociación gremial, académica o sindical.

Es imprescindible reconocer las características del trabajo y el empleo de los docentes para valorar la incidencia que tienen las formas o tipos de adhesión institucional y los factores sociodemográficos en los escenarios laborales, el ejercicio profesional y las cualidades del mundo del trabajo docente en el sector privado³⁸. Sin duda, se necesitan investigaciones que refuten y/o acompañen los elementos indiciarios aquí contemplados, pero que además reivindicquen a los docentes del sector privado.

Es importante aclarar que la CAEHC ha recolectado datos e información a través de derechos de petición al Ministerio de Educación Nacional y a cada secretaría de educación³⁹ de los distintos territorios; gracias a ese ejercicio, las consideraciones ligadas a las recomendaciones de este apartado están centradas en los datos e información del sector oficial exclusivamente. Adicionalmente, este acápite se enfoca en las condiciones docentes de quienes enseñan historia en la educación básica y media. Para ello se desagregan los siguientes aspectos: condiciones contractuales; características de los docentes que enseñan historia en el sector oficial y demandas sociales sobre las labores de docencia para la enseñanza de la historia.

Condiciones contractuales

El mundo del trabajo ha variado al ritmo de los intereses económicos de quienes concentran de forma escandalosa e injusta la mayor parte de las riquezas del planeta, de otra parte, la sociedad vive los impactos de las revoluciones industriales, que han acelerado las transformaciones de las relaciones humanas. Actualmente, no son muy comunes algunas reivindicaciones históricas entre quienes viven de su trabajo y que por décadas enarbolaron demandas de justicia social y dignificación laboral. Tras las luchas y conquistas que por siglos han buscado dignificar la vida de los trabajadores, cada vez se hacen menos cuestionamientos frente a la inestabilidad laboral, los bajos niveles salariales y las condiciones de infraestructura y ambiente laboral para el buen desempeño del trabajador y el buen desarrollo de sus oficios. Nada de esto es ajeno a los profesionales de la educación encargados de enseñar historia en Colombia.

Al poner a tono las políticas macroeconómicas de estabilización, reforma estructural, ajuste fiscal y racionalización del gasto público, las disposiciones económicas

³⁶ En el sector privado, la asignación laboral el por el Código Sustantivo del Trabajo, y en el componente de seguridad social, por la Ley 100 de 1993.

³⁷ Ver informe el estudio preliminar sobre instituciones de educación básica y media de concesión y convenio (Bocanegra, 2015).

³⁸ Ver el estudio de Satizabal, Unás & Cruz, 2021).

³⁹ Los datos de estas consideraciones son con fecha de corte a julio de 2021.

se concentraron en el sector educativo y en el aspecto laboral de los docentes. El Estado colombiano optó por crear un estatuto que rige las condiciones contractuales para los docentes que se vincularon al sector público después de 2002, en sustitución del estatuto que se originó en 1979. Así, en la actualidad las condiciones contractuales de los docentes del sector público del país están determinadas por el Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002. Es decir, existe un doble parámetro para una misma labor, lo que además pone en desventaja comparativa a quienes se han vinculado luego de 2002, en lo que tiene que ver con temas contractuales referidos a la vinculación y la estabilidad, el ascenso en el escalafón, los incentivos y reconocimientos, así como las posibilidades y condiciones del régimen de pensión, solo por mencionar algunos de los temas más álgidos. Tomando en cuenta los datos reportados por el Ministerio de Educación Nacional, a corte de junio de 2021, en Colombia los docentes que se rigen por el Decreto 1278 de 2002 son el 60,3%⁴⁰ y por el Decreto 2277 de 1979, un 39,7%.

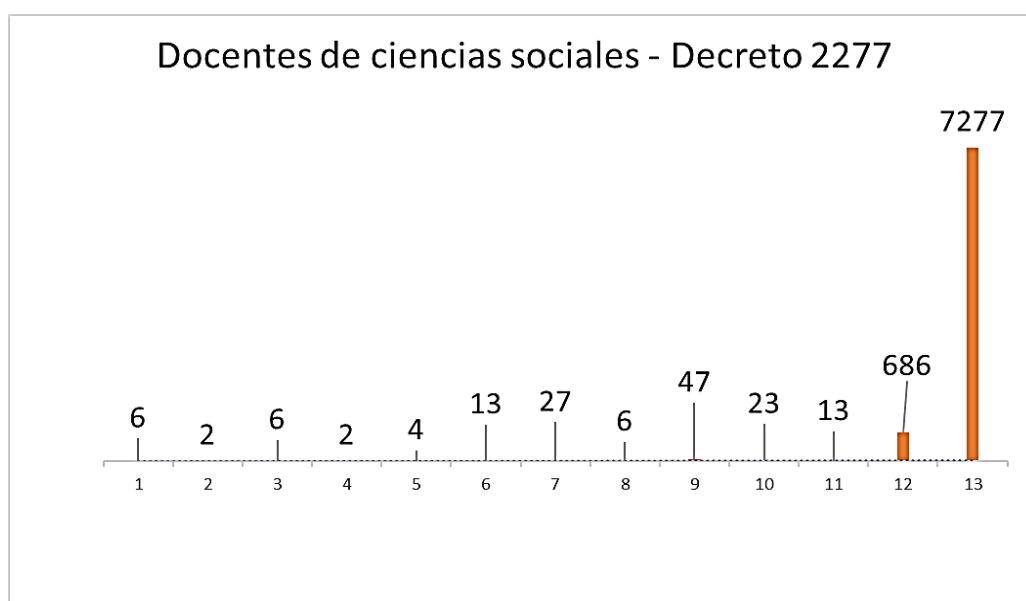


Gráfico 5. Docentes de ciencias sociales por escalafón 2277 en el país.
Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Diagnóstica CAEHC-Ministerio de Educación Nacional, 2020-2021

Siguiendo la tendencia nacional, del total de los docentes adscritos al área de ciencias sociales, el 55,3% está regido por el Decreto 1278 de 2002 y el 43,7% por el Decreto 2277 de 1979. Tanto en uno como en otro decreto, acceder a programas de actualización y posgrado no es una motivación contractual. Para los docentes del Decreto 2277 hacer una maestría o un doctorado no tiene ningún impacto en términos de ascensos. Por su parte, quienes están cobijados por el Decreto 1278 deben primero aprobar una evaluación, hoy llamada “diagnóstico formativa”, que consiste en un vídeo

⁴⁰ Es muy probable que en este porcentaje se cuente a los docentes en condiciones de provisionalidad, que, si bien perciben el nivel salarial del mencionado estatuto, no son beneficiarios de lo que implica la carrera docente, por lo tanto, las condiciones contractuales para ellos representan mayores dificultades.

de clase, pero su ascenso siempre dependerá del rubro presupuestal, sin importar la modalidad o forma de evaluación que se utilice.

Al desagregar la información de todo el magisterio se encuentra que la mayoría de los docentes regidos por el Decreto 2277 de 1979 están en el último grado del escalafón 14⁴¹. Sin embargo, surge la incógnita frente a un número representativo de 20.726 docentes, quienes, tras llevar cuando menos veinte años de carrera docente, aún no han alcanzado dicho escalafón. Al desagregar los datos por secretarías de educación se encuentra que los docentes nombrados en el escalafón 2277 tienden a ser mayoría en los pequeños y medianos municipios⁴². Respecto a los docentes de ciencias sociales, el 88,3% de los relacionados con el Decreto 2277 se ubican en el último grado del escalafón y transcurridos veinte años el 11,63% de los docentes que enseñan historia no alcanza un progresivo avance en términos de ascenso que le signifique alguna mejora salarial (ver gráfico 5).

De otro lado, debido al mecanismo de ascenso en el escalafón para los docentes regidos por el Decreto 1278⁴³, la mayoría se encuentra ubicada en el nivel 2, particularmente en el nivel salarial inicial para licenciados y profesionales no licenciados 2A. Al desplegar la información por secretarías de educación, los docentes de este decreto constituyen la mayoría en las grandes urbes y en las ciudades intermedias de todo el país.

Por su parte los docentes regidos por el estatuto 1278 de 2002 se ubican en el escalafón salarial de la siguiente manera: el 39% se ubica en el escalafón 2A, que corresponde a licenciados y profesionales no licenciados que solo poseen el pregrado; de ahí en adelante los porcentajes por niveles en el escalafón se encuentran en un solo dígito. Al porcentaje del 2A le sigue el 9,42% en el nivel 3AM, que se refiere a docentes con maestría y que han ascendido o que al momento de vincularse a la carrera docente ya tenían dicho título; luego está el 7,53% en el nivel 2AE, que son docentes con especialización; el 7,06% en el nivel 2B, que corresponde a docentes con una reubicación salarial; en el 5,64% está el nivel 3BM, que corresponde a docentes que han ascendido con maestría y luego el 4,73% son del nivel 2BM, que poseen maestría y reconocimiento económico por ello, pero sin ascenso; en el 4,05% está el nivel 2BE, que corresponde a quienes poseen título de especialización y una reubicación salarial; el 4,02% se ubica el nivel 2AM, con maestría, representado por docentes que no han ascendido y no han tenido ninguna reubicación salarial. Los niveles restantes presentan un valor porcentual por debajo del 3%.

El máximo grado en el escalafón del Decreto 1278 es 3DD y 3DM, que corresponde a docentes con doctorado, apenas representados por 20 en 3DD y 184 con maestría en 3DM. El resto de los docentes con doctorado se ubican por debajo de las máximas categorías, siendo menos de un dígito el porcentaje, mientras que los docentes con maestría representan un dígito. Esto hace evidente que el ascenso en el escalafón 1278 no es posible a través de la formación posgradual y el concurso de ascenso le constriñe dichas posibilidades a la gran mayoría.

⁴¹ Ver tabla de salarios 2021, página oficial del DAPRE: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20965%20DEL%2022%20DE%20AGOSTO%20DE%202021.pdf>

⁴² Respuesta a los derechos de petición que se enviaron el 6 de agosto de 2021 con el radicado número 2021-EE-286401 y sus consecutivos a las 96 secretarías de educación de todo el país.

⁴³ Ver tabla de salarios 2021, página oficial del DAPRE: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20965%20DEL%2022%20DE%20AGOSTO%20DE%202021.pdf>

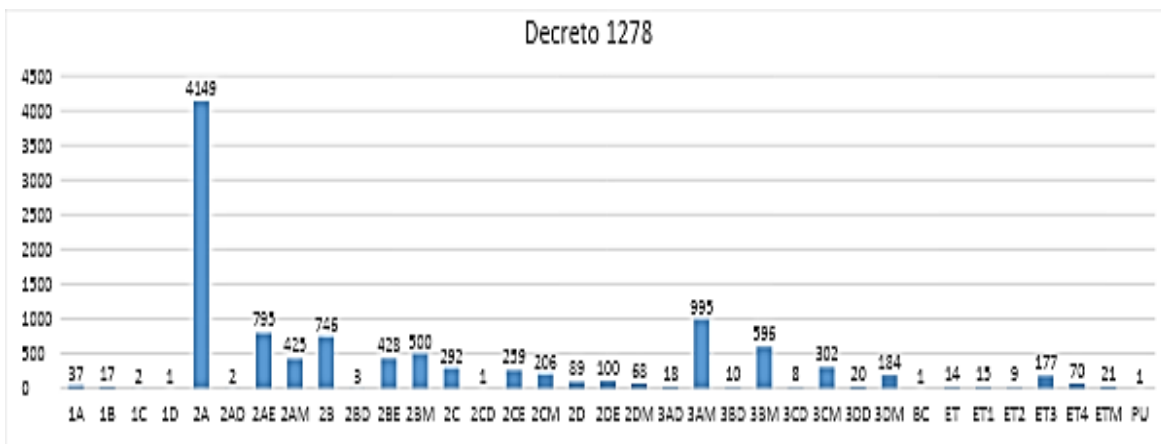


Gráfico 6. Docentes de ciencias sociales por escalafón 1278 en el país. Elaboración CAEHC

Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Diagnóstica CAEHC-Ministerio de Educación Nacional, 2020-2021

Respecto al tipo de vinculación contractual de los docentes adscritos al área de ciencias sociales, se evidencia que la mayoría (79,4%) son nombrados en propiedad, pero si se contrastan las cifras con los datos de 2020, se observa que esta cifra disminuyó en un 2,1%, mientras que los docentes provisionales tuvieron un aumento del 3%, lo que significa que en el último año hubo movimientos en las plazas. A ellos se suman quienes ingresaron tras el concurso de méritos realizado para las zonas denominadas de "posconflicto".

En síntesis, la realidad contractual de los docentes que enseñan historia no garantiza posibilidades reales y suficientes para que esta labor se desarrolle en condiciones sociolaborales dignas, pues en general sus salarios están por debajo de cualquier otro profesional del sector público estatal con el mismo nivel de formación⁴⁴ y sus posibilidades de ascenso en el escalafón están ancladas a la disponibilidad presupuestal, lo que explica el estancamiento en los niveles bajos de dicho escalafón. Respecto a los docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002, la continuidad de su contrato está supeditada a los procesos de evaluación de desempeño anual y no da cabida para el reconocimiento e incentivo contractual de otras labores complejas diferentes a la docencia, como la investigación, la producción intelectual, el dominio de otros idiomas diferentes al castellano, entre otras.

Características de los docentes que enseñan historia en el sector oficial

Esta caracterización se refiere a la composición territorial, étnica y de género que tienen los docentes que enseñan historia en el sector oficial y el número de estudiantes que deben atender y acompañar. En tal sentido, al indagar por dichas condiciones se deben

⁴⁴ Ver <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20962%20DEL%2022%20DE%20AGOSTO%20DE%202021.pdf> Sueldos registraduría: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20963%20DEL%2022%20DE%20AGOSTO%20DE%202021.pdf> Sueldos contraloría <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20961%20DEL%2022%20DE%20AGOSTO%20DE%202021.pdf> Sueldos funcionarios del MEN

ponderar varios aspectos en relación con los lugares y ambientes laborales en los que se desempeñan.

Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional, para mediados de 2021, en todo el territorio nacional la tendencia histórica es que la profesión docente continúa siendo desempeñada, mayoritariamente, por mujeres (64,1%), mientras que la población masculina representa un poco más de la tercera parte (35,9%) de todo el magisterio. No obstante, en relación con los docentes que enseñan historia se puede observar cierta paridad de género o por lo menos las cifras no son distantes entre mujeres (51,7%) y hombres (48,3%). La diferencia de género, así como los roles asignados son un aspecto relevante para analizar las condiciones laborales, por ejemplo, la tendencia nacional en los cargos de directivos docentes es que las mujeres los ocupen tan solo en un 43,3%, mientras que los hombres representan un 56,7%⁴⁵. Habría que preguntar, incluso, por la tendencia en la representación gremial del magisterio y, en general, en la administración de la educación en el país.

Al analizar la información se evidencia que existen algunas pocas secretarías de educación con cierta paridad de género. Aunque la tendencia nacional demuestra que el magisterio está compuesto mayoritariamente por mujeres, como ya se mencionó, las excepciones más destacadas se encuentran en las secretarías de educación de Vaupés, Vichada, Guainía, Amazonas y Sahagún, en donde menos de la mitad del magisterio está conformado por mujeres, siendo Vaupés el de menor presencia de ellas, con un 36%. De forma inversa, las secretarías de educación de San Andrés, Uribe, Tunja y Quibdó representan los lugares en donde la presencia de las mujeres es más alta en el magisterio con relación al promedio nacional, al superar el 75%. Se destaca San Andrés, con un 77,5%.

En los datos reportados por el Ministerio de Educación Nacional se encontró que los docentes nombrados como etnoeducadores indígenas representan el 1,4% de los de ciencias sociales, mientras que los etnoeducadores afrocolombianos adscritos a esta misma área de formación son el 3,0% del total. Estas cifras no concuerdan con la proporción de la población y las características pluriétnicas del país. En tal sentido, urge darle prioridad al componente étnico y territorial para que el número de docentes etnoeducadores de ciencias sociales sea suficiente para atender las demandas reales de estas poblaciones.

En relación con la distribución geográfica de los docentes que enseñan historia, se encontró que el 72,9% están ubicados en zonas urbanas y el 26,1% en rurales. La ruralidad presenta una situación de mayor desventaja, tomando en cuenta los problemas de infraestructura vial, dotación tecnológica y conectividad que tiene el país, y el difícil acceso a ciudades capitales en donde se encuentran el mayor número y las principales instituciones de educación superior que permiten la preparación y formación de los docentes. Sin duda, la enseñabilidad en las ruralidades del país comparte las condiciones de marginalidad, exclusión y pobreza que aquejan y limitan el goce de derechos a la población que allí habita. Para ese 26,1% de los docentes en esas zonas del país las condiciones laborales son de mayor precariedad y limitación para el desempeño de su labor y el alcance de los propósitos planteados en la enseñanza de la historia.

Al comparar la ubicación de los docentes que enseñan historia por tipo de zona, se encontró que el 30,06% de quienes están adscritos al estatuto 1278 de 2002 se desempeñan en la ruralidad, mientras que sus homólogos en el estatuto 2277 de 1979 alcanzan solo un 19,11% fuera de las ciudades. La mayoría de los docentes adscritos al área de ciencias sociales están ubicados en la educación secundaria y media, los demás en otros ciclos de formación. Por su parte, los docentes que enseñan en los niveles de la básica primaria son los encargados de impartir tal área del conocimiento. En ese

⁴⁵ Se reitera que los datos expuestos corresponden a la información que suministró los derechos de petición que hizo la CAEHC al Ministerio de Educación Nacional con fecha 6 de agosto de 2021 con el radicado No.2021-EE-286401 y sus consecutivos a las 96 secretarías de educación de todo el país.

mismo sentido, en las áreas básicas para el nivel de formación de secundaria, incluida la media vocacional, se reportan menos docentes en ciencias sociales (5,7%), lengua extranjera (4,9%) y educación física (3,1%), en comparación con las áreas de matemáticas (7,3%), ciencias naturales (7,2%) y lengua castellana (6,2%).

En la misma relación vale la pena no desestimar el porcentaje de docentes referidos como "no aplica" (10,4%) (que pueden corresponder a los directivos docentes) y los dedicados al nivel de formación preescolar (5,9%), ambos porcentajes por encima de los docentes que enseñan historia. Si se comparan las cifras netas se puede afirmar que existe mayor número de directivos docentes (20.534) que de docentes en función de la enseñanza de la historia (18.797) en el país.

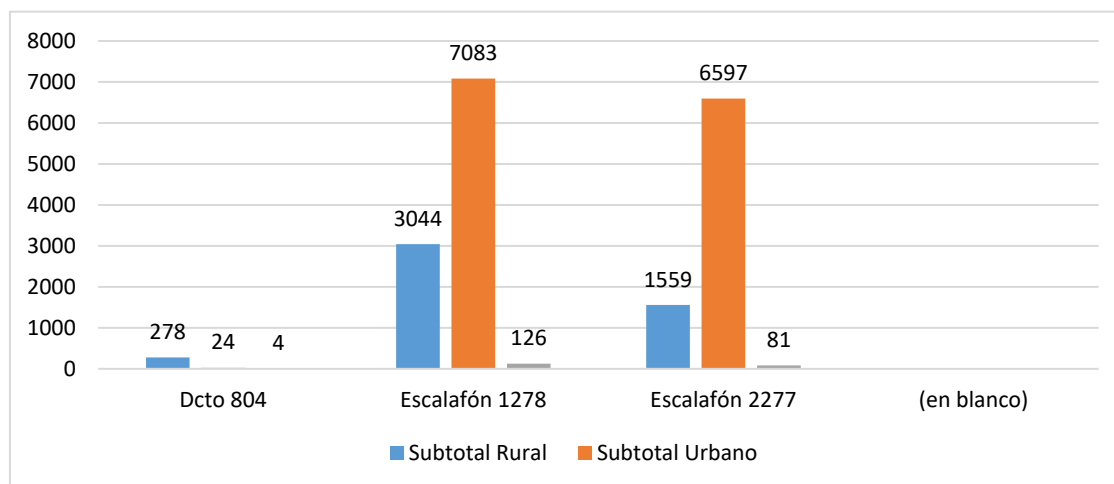


Gráfico 7: Docentes de ciencias sociales por estatuto y zona de labores en el país.
Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Diagnóstica CAEHC-Ministerio de Educación Nacional, 2020-2021

El 72,9% de los docentes de ciencias sociales está ubicado en zonas urbanas y el 26,1% en zonas rurales. Las cifras de ruralidad son significativas, tomando en cuenta los problemas de infraestructura vial y de conectividad que tiene el país, así como el difícil acceso a ciudades capitales con universidades que permitan preparación. Sin duda, las recomendaciones también deben incluir a ese 26,1%. Al comparar la ubicación zonal de los docentes adscritos al estatuto 1278 se encuentra que se desempeña en la ruralidad un 30,06% del total, mientras que sus homólogos en el estatuto 2277 ascienden al 19,11% fuera de las ciudades.

Ahora bien, un dato que permite dilucidar buena parte de las condiciones laborales de los docentes está relacionado con el número de estudiantes que debe atender y acompañar cada docente. Según los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación Nacional, para inicios de 2021 el país contaba con una matrícula aproximada de 3,4 millones de estudiantes en básica secundaria y media. En una estricta aplicación de los mínimos establecidos en el Decreto 3020 de 2002, con una distribución de 32 estudiantes en aula urbana y 22 en rural, para una jornada de 6 horas, se tendría un déficit del 14,5% en la planta de docentes, toda vez que hoy la planta de ciencias sociales es de 18.725 docentes y con ese volumen de estudiantes se necesitarán 21.907. Para una aplicación acorde a la jornada única de 7 horas diseñada para el país (Decreto 2105 de 2017), el déficit alcanzaría el 25,6% de docentes, pues se necesita un número cercano a 25,193 docentes. Este déficit demuestra que las aulas en las zonas urbanas altamente pobladas exceden el número recomendado, ya que oscilan entre 40 y 50 estudiantes por curso. Esto sucede debido a que el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de

educación pretenden aumentar la cobertura, pero sin las condiciones de infraestructura y sin los docentes que se requieren. En la práctica ello ha derivado en hacinamiento, dado que los docentes contratados hoy son insuficientes.

En este orden de ideas y con la perspectiva de lograr los propósitos estipulados en la Ley 1874 de 2017 para establecer la jornada única en todo el territorio, es perentorio que se contrate, por lo menos, a 6.400 nuevos docentes para enseñanza de la historia. El reemplazo de las plazas vacantes, proyectado para ofertar en el próximo concurso para el ingreso a la carrera docente desde la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC) en 2021 no cubre a satisfacción, ni de lejos, el problema aquí expuesto.

Otro factor determinante de las condiciones laborales está relacionado con la cantidad de funciones y quehaceres asociados a los docentes que enseñan historia, que van desde cátedras y proyectos transversales, como asuntos relacionados con la denominada "democracia escolar" hasta responsabilidades de otras áreas obligatorias y fundamentales (art. 23 Ley 115 de 1994). Dicho polifuncionalismo, que incluso desborda los horarios de muchos docentes, genera saturación de compromisos y agotamiento físico, que afecta el buen desempeño, el compromiso y el cumplimiento de las labores de aula relacionadas con la enseñanza de la historia⁴⁶. No obstante, dichas actividades son objeto de la evaluación anual de desempeño a la que se ven abocados los docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002, que es realizada por los directivos docentes de cada institución educativa. 1.309 de ellos fueron consultados en la encuesta realizada por la CAEHC y consideraron como excelente el desempeño de los docentes que enseñan historia en un 19,4%; bueno en un 56,6%, aceptable en un 22% y malo en un 2,1%. Los directivos docentes priorizaron las múltiples funciones asignadas a dichos docentes (administrativas, comunitarias y de compromiso institucional), en desmedro del nivel de especialización que requiere la enseñanza de la historia.

Lo anteriormente expuesto impacta la intensidad horaria efectiva en la enseñanza de la historia y del área de ciencias sociales. Si bien la Ley 1874 de 2017 ordena que no debe afectarse el currículo e intensidad horaria en matemáticas, ciencias y lenguaje (Art. 4), ciencias sociales se encuentra en desventaja frente a ellas. Según la Ley 115 de 1994, ciencias sociales es un área distinta a economía, política, filosofía, ética o religión (Art. 31). Sin embargo, muchas instituciones, en el marco de la autonomía escolar, agrupan las asignaturas anteriormente mencionadas, de manera que al distribuir la carga académica anualmente pareciese que existe una paridad con las otras áreas básicas ya mencionadas, poniendo así en seria desventaja a la enseñanza de la historia como campo de formación de las ciencias sociales.

Además, en proporción estadística son más los docentes nombrados en matemáticas, ciencias y lenguaje, lo cual demuestra que en las asignaturas obligatorias y fundamentales no existe una equivalencia ponderada en las asignaciones académicas en las instituciones de educación básica y media del país, situación que debe revisarse al diseñar los planes de área de cada institución, desagregando claramente las horas que dedican a ciencias sociales y dentro de ellas las que ocupa la historia en cada uno de los niveles, como señala la Ley 1874 de 2017, que la consagra como obligatoria.

Se hizo una proyección de carga horaria a partir de los mencionados derechos de petición y en aplicación del Decreto 3020 de 2002, que tuvo por resultado un promedio para secundaria y media en jornada de 6 horas, donde ciencias sociales tendría 4,1 horas, matemáticas 5,3, ciencias 5,3 y lenguaje 4,5. Para una jornada de 7 horas, ciencias sociales obtendría en básica secundaria 4,8 y en la media 4,7; Matemáticas, 6,2; ciencias 6,2 y Lenguaje 5,3. Esto significa que el Ministerio de Educación Nacional debe aclararles a las instituciones educativas que, en el marco de la normativa y de

⁴⁶ La creación de una serie de cátedras como educación vial (Ley 1503 de 2011), educación económica y financiera (Decreto 457 de 2014), entre otras, ha terminado por reducir el tiempo que los docentes del área de ciencias sociales le dedican a la enseñanza de la historia de Colombia.

acuerdo con la orientación de sus PEI, deben equiparar las cargas académicas del área de ciencias sociales y no en conjunción con las otras, en apariencia similares.

Demandas sociales sobre las labores de docencia para la enseñanza de la historia

Las expectativas que la sociedad presenta frente a las labores de los docentes que enseñan historia son otro factor que debe tenerse en cuenta a la hora de considerar las condiciones para el desempeño de la función educadora. Es innegable que dichos horizontes presentan una paradoja, pues por lo general están inmersos en los torbellinos de las coyunturas políticas y sociales, influidos por redes sociales y medios de comunicación que tienden a priorizar la información sin contexto, sin criticidad y argumentación u otro criterio distinto al del sensacionalismo.

Frente a un horizonte de expectativa de hondo calado ante la labor docente en la enseñanza de la historia son señalados de forma apresurada y sin posibilidad de refutar las críticas en su contra a quienes promueven el pensamiento histórico desde el principio de la crítica sustentada. Recientes casos de amplio conocimiento nacional lo corroboran. Sin embargo, al preguntar en la encuesta agenciada por la CAEHC a los historiadores sobre los principales retos que enfrentarán los docentes en formación para enseñar sobre la historia de Colombia, se encontró que los factores ligados a los contextos educativos afectados por las violencias, las polarizaciones tras una limitada cultura política y el desconocimiento de las diferencias regionales suman el 53,33%, mientras que la escasez y limitaciones de los recursos educativos fueron reportados en un 32,59%, seguidos del reto anclado a la utilidad social de la enseñanza de la historia, con un 12,96%.

Lo que queda claro en este asunto es que mientras se expresan grandes expectativas a nivel social frente a la labor docente, en relación con la enseñanza de la historia, incluso como un factor de cambio y mejora en los diferentes aspectos sociales, pervive una suerte de censura y estigmatización que constriñe la posibilidad de fomentar, desarrollar y consolidar pensamiento histórico en todo el sistema escolar. Es decir, a la par que se considera importante y urgente la labor de enseñar y aprender historia, a quien promueve el pensamiento histórico se le acusa de prácticas que conllevan a lo que se denomina socialmente como "ideologización" y "adoctrinamiento". Debe ser claro a nivel social que para la enseñanza de la historia no debería haber temas vedados, en cambio se espera que dicha labor cuente con el suficiente reconocimiento, apoyo y respaldo tanto de las instituciones como de la sociedad en general.

Finalmente, es indudable que las condiciones contractuales y laborales de los docentes no pueden mantenerse como en la actualidad, urge un cambio en la política educativa que rige la carrera magisterial. Si bien el Decreto 2277 profesionalizó la carrera docente, es una norma enmarcada y propia de su tiempo, es decir, del año 1979, y responde a las condiciones socioeducativas de ese momento. Por lo tanto, el magisterio que se ubica en este escalafón debe tener un incentivo contractual que lo anime a continuar su formación en el nivel de maestría y doctorado. De igual forma, es importante reconocer en términos contractuales a los docentes del Decreto 1278, pues para estos los títulos en altos grados de educación no les permiten ascender directamente, sino que están a la espera de concursar para obtener dicho reconocimiento en el escalafón. Estos cambios deben recoger la experiencia trasegada para superar las falencias, pues constriñen las posibilidades reales de alcanzar los objetivos de la Ley 1874 de 2017, así como los propósitos de realización profesional y personal de quienes enseñan historia en el sistema escolar del país.

Recomendaciones

Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional

La CAEHC recomienda al Estado, y en particular al Ministerio de Educación Nacional, que promueva, en coordinación con las organizaciones gremiales del magisterio un nuevo estatuto docente que supere las falencias mencionadas en las consideraciones de este acápite y que reconozca la labor docente en su integralidad: desempeño en las labores de aula; resultados positivos en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación de sus estudiantes; tiempo de servicio; liderazgo, investigación y producción académica, entre otros. Ello redundará en una mejora gradual y permanente de las condiciones contractuales y laborales de los docentes.

De forma simultánea, mientras cursan los trámites legislativos en sus respectivos tiempos, la CAEHC le hace un llamado al Ministerio de Educación Nacional para que se comprometa, cuando menos, a:

- Una reforma al actual sistema de evaluación docente para que estimule el mejoramiento de las prácticas educativas, la investigación en el aula y la cualificación académica posgradual, de tal forma que redunde en un mejoramiento en la calidad educativa, especialmente en la enseñanza de la historia de Colombia, pero que también brinde garantías y estímulos a los docentes y que permita una mayor movilidad en los procesos de ascensos y reubicación salarial.
- Convocar anualmente el concurso de ascenso magisterial ligado al Estatuto Docente 1278 de 2002, para lo cual urge una disponibilidad presupuestal que garantice el goce real y efectivo de dicho derecho de quienes reúnan las condiciones y alcancen los desempeños fijados. Ello evitaría que continúe el estancamiento en el escalafón en los niveles más bajos y motivaría a los docentes que enseñan historia a cualificarse para la realización de sus labores de aula. Además de incentivar la formación permanente y continua del magisterio, promover y reconocer en sus integrantes prácticas investigativas e innovadoras que estimulen y fortalezcan el saber pedagógico y el pensamiento histórico en todo el sistema escolar.
- De igual forma, convocar a docentes indígenas, de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, del pueblo rom y etnoeducadores, no solo en los territorios donde hacen mayor presencia, sino en todas las secretarías de educación, para que no sean exclusivos de, ni para, sus comunidades, sino que aporten a la pluralidad y multiculturalidad del sistema educativo colombiano.
- Abrir de forma perentoria las convocatorias para el ingreso a la carrera docente, que permitan superar el déficit de docentes que enseñan historia, evidenciado en la relación de número de estudiantes por grado respecto al número de docentes asignados para las labores de aula. Es decir, las convocatorias no deben limitarse a reemplazar las plazas que quedan vacantes, sino vincular el número de docentes que demandan las actuales realidades del sistema escolar, ya que, cuando menos, dicho déficit supera el 14% con relación a los 18.797 docentes que en la actualidad están en la planta magisterial adscritos al área de ciencias sociales, como se indicó en las consideraciones.
- Dar solución al carácter de provisionalidad en el que están vinculados más de 3.500 docentes que enseñan historia en la actualidad, pues dicha situación les impide acceder a las posibilidades y beneficios contemplados en el Decreto 1278 de 2002 para mejorar sus condiciones contractuales y laborales.

- Resolver las inequidades en la ponderación de requisitos y valoraciones del perfil de ingreso, pues estos deberían reconocer y favorecer a quienes cuenten con la formación y la experiencia pedagógica relacionada con la enseñanza de la historia. Esto es, para el caso de los licenciados en ciencias sociales que poseen maestrías y doctorados en historia, y para el caso de los profesionales no licenciados que poseen maestrías y doctorados en educación y didáctica. Tanto la experiencia en el aula como la formación posgradual deben ser los criterios para seleccionar docentes idóneos en la enseñanza de la historia y no pueden reemplazarse con un “curso de pedagogía”, tal y como lo establece el Decreto 2035 de 2005⁴⁷, que regula los requisitos para acreditar a los profesionales con título diferente al posgrado.
- Replantear la relación del número de horas designadas por cada institución educativa en los planes de estudio de cada nivel para el área de ciencias sociales, en la que se inscribe la enseñanza de la historia. Con ello se resolvería la disparidad en tiempo efectivo destinado a las ciencias sociales en comparación con las otras áreas básicas y fundamentales.
- Aumentar adecuadamente las horas dedicadas a la enseñanza de la historia, así como ponderar las labores añadidas para los docentes adscritos al área de ciencias sociales. Esto redundará en mejores niveles de desempeño y en impactos a favor del quehacer educativo para beneficio de toda la sociedad, dado que se ha vuelto común que a los docentes de ciencias sociales se les atribuyan labores adicionales relacionadas con proyectos transversales, cátedras especiales y procesos institucionales.
- Respaldar y apoyar las iniciativas de los docentes que enseñan historia a partir del análisis del contexto social que viven las localidades, las regiones y el país. Es importante insistir en que en la escuela no haya temas vedados. En tal sentido, el Ministerio de Educación Nacional y las secretarías de educación deben pronunciarse y expresar su rechazo ante cualquier tipo de estigmatización o censura que vaya en contra de la libertad de cátedra, así como de los docentes que realizan la labor de generar y fortalecer pensamiento crítico en cualquier campo, especialmente en lo relacionado con el pensamiento histórico.
- El Ministerio de Educación Nacional debe realizar seguimientos rigurosos, permanentes y sistemáticos a las instituciones educativas privadas para verificar que garanticen las condiciones suficientes y necesarias a nivel contractual y laboral en dignidad, autonomía y libertad de cátedra para todos los docentes vinculados a ellas, en particular a quienes enseñan historia. Así mismo, para el ejercicio de la docencia en el sector privado escolar, el Ministerio de Educación Nacional debe formular y garantizar escalas salariales que reconozcan la formación, la experiencia en el aula, los posgrados y la producción académica como parte de la profesionalización de quienes son docentes de educación básica y media en el país. Es indispensable que, para los profesionales o licenciados, para los especialistas, magíster o doctores del sector público, esas escalas no estén por debajo de los niveles salariales de quienes inician su carrera docente. Su reconocimiento salarial tampoco puede seguir inscrito en el Decreto 2277 de 1979, pues las condiciones sociolaborales y de formación académica son diferentes a las de hace cuarenta años. Adicionalmente, el salario de un docente privado no puede seguir dependiendo de la voluntad de los empleadores.

⁴⁷ Decreto 2035 de 2005, por el cual se reglamenta el párrafo 1º del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002. Publicado en el Diario Oficial 45942 de junio 17 de 2005.

- El Ministerio de Educación Nacional debe reunir y concentrar una base de datos actualizada de docentes que ejercen, tanto del sector público como del sector privado para conocer, con certeza, las condiciones laborales y académicas, al igual que las características sociales y culturales que tienen los docentes que trabajan en educación preescolar, básica y media de todo el país, y formular políticas educativas eficaces que lleven no solo a mejorar las condiciones laborales de los docentes, sino también a mejorar la misma calidad de la educación.

Al magisterio que enseña historia

Las condiciones contractuales y laborales para el magisterio en general, así como para quienes enseñan historia, deben seguir siendo objeto de reivindicaciones y conquistas. Contar con los ambientes propicios, los recursos suficientes, así como con las motivaciones y expectativas para el buen desempeño en la enseñanza de la historia seguirá siendo una búsqueda y una exigencia en cada espacio pedagógico e institución educativa, para lo cual vendría bien que las redes de prácticas reflexivas también se ocupen de este tipo de asuntos y los tramiten cada vez más de forma colectiva y participativa. Denunciar y exigir garantías que se traduzcan en la superación de las situaciones de vulnerabilidad que afectan la realización personal y profesional de quienes enseñan historia en las aulas sigue siendo una tarea al orden del día, como se indica en las consideraciones de este apartado.

En igual sentido, las organizaciones de carácter gremial y sindical a las que se adscriben los docentes que enseñan historia en el sistema educativo colombiano deben estar prestas a brindar el apoyo sortear para las situaciones contractuales y laborales que los desfavorecen. Igualmente deben continuar promoviendo la dignificación de la labor docente en los espacios sociales e institucionales, así como las transformaciones que deban realizarse de cara al Estado y contribuir a que estas recomendaciones lleguen a las instituciones de todas las regiones del país.

A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores

Las instituciones educativas públicas y privadas que forman docentes deben propender por garantizar la calidad en la contratación de docentes en condiciones dignas salariales, con estabilidad laboral, nombramientos en propiedad, garantías para el ejercicio de la libertad de cátedra, estímulos a la producción académica, inversión en investigación, medios y recursos.

A la sociedad colombiana

La sociedad, en sus diferentes instancias y roles, está llamada a hacer valer de forma permanente el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, que reconoce en la educación una función social que vincula, además del Estado, a las fuerzas vivas de la sociedad, las comunidades y la ciudadanía general. En tal sentido, la sociedad en su conjunto debe buscar que se reconozca, respete, valore y respalden las labores que desempeñan los docentes que enseñan historia en las aulas escolares en favor de la formación de pensamiento histórico para las nuevas generaciones.

La sociedad colombiana debe ponderar, facilitar y respaldar la labor de sus docentes, en especial de los que enseñan ciencias sociales e historia, pues ellos son los que promueven la construcción del tejido social y contribuyen a la formación de una

identidad que reconozca la diversidad étnica y cultural de la nación colombiana; trabajan para que nuestros jóvenes desarrollen pensamiento crítico a través de la comprensión de los procesos históricos y sociales del país en el contexto americano y mundial y promueven la formación de una memoria histórica que contribuya a la reconciliación y la paz de nuestro país. En este sentido, los docentes merecen el reconocimiento de la sociedad en el cumplimiento de una labor fundamental y se deben evitar los señalamientos, estigmatizaciones y acusaciones en su contra, que les impidan ejercer sus labores enmarcadas en el derecho de libre pensamiento y la libertad cátedra.



6. Recomendaciones sobre las condiciones contractuales y laborales del magisterio que enseña historia

Consideraciones

Actualizar y replantear la formación de los docentes que enseñan historia constituye uno de los pilares fundamentales que permitirán transformar la enseñanza y el aprendizaje. Es indudable que la formación de los docentes es uno de los elementos, no el único, que impacta la calidad de la educación y del sistema educativo en general, y que debe ser tenido en cuenta si el país busca renovar la enseñanza de la historia.

Hoy, tanto la formación inicial como la posgradual y continua de docentes contribuyen a la configuración de un perfil profesional especializado que relaciona los conocimientos históricos e historiográficos con las corrientes pedagógicas, metodológicas y didácticas que constituyen los elementos necesarios para construir procesos de enseñanza, la generación y el fortalecimiento de aprendizajes sobre el pensamiento histórico en los estudiantes.

La CAEHC indagó a través de diversas fuentes (talleres, encuestas, derechos de petición, consulta con especialistas e investigadores, entre otros) y pudo establecer un balance inicial sobre la formación de los docentes que enseñan historia en el país y las recomendaciones para tener en cuenta sobre este aspecto.

A continuación, se señalan algunos de los principales hallazgos obtenidos en los talleres y las encuestas aplicadas para el diagnóstico. Asimismo, se hace una breve caracterización de la formación de los docentes que actualmente están nombrados en el área de ciencias sociales, seguida de las consideraciones sobre los planes territoriales de formación docente (PTFD) a cargo de las secretarías de educación. Las consideraciones finalizan con la ubicación de la oferta educativa en Colombia para la formación en pregrado de las carreras vinculadas con licenciaturas en ciencias sociales y afines, pregrado y posgrados en historia o en enseñanza de la historia.

Principales hallazgos sobre la formación docente en los talleres y las encuestas

En cuanto a los talleres realizados por la CAEHC en el 2020, algunos de los aportes más significativos de los participantes en relación con la formación docente fueron:

- Se reconoce que en la formación docente hay falencias en cuanto a los modos en que los docentes en ejercicio aprendieron historia,

principalmente en el ámbito de la escuela primaria y, en menor medida, en la secundaria.

- Los participantes destacan principalmente metodologías y actividades de orden lúdico en los primeros grados de formación, pero luego, con los procesos de educación superior, que si bien son más rigurosos a nivel de conocimientos, no se preocuparon directamente por recursos e innovaciones para generar procesos de aprendizaje.

Por su parte, la encuesta diagnóstica⁴⁸ impulsada por la CAEHC encontró que, al preguntarle a los docentes por las fortalezas de su programa de formación, el 39% considera que la fortaleza está en lo pedagógico, el 26% en lo disciplinar, el 22% en lo didáctico y el 12% en las prácticas. Estos resultados preliminares son una pista importante para cruzar y analizar con el número de créditos que reciben los docentes en formación a nivel disciplinar, pedagógico, didáctico y de práctica, pues la política educativa en la actualidad no reglamenta el número de créditos en cada uno de estos componentes de la formación profesional⁴⁹.

En cuanto a la consideración por el nivel de relación entre lo disciplinar de la historia y las ciencias sociales con la pedagogía y la didáctica, los docentes consideran una afinidad de un 74% de total relación, el 24% de mediana relación y el 2% de poca relación. La muestra estadística evidencia que es necesario presentar y exponer las relaciones que tienen estos campos del saber en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, pues tanto el qué se enseña y el cómo se enseña están profundamente ligados al pensamiento histórico como propósito de enseñabilidad.

Cuando se les pregunta a los docentes por el elemento más importante de sus profesores universitarios o de la escuela normal, un 67% considera que es la experiencia de aula, su forma y método de enseñar; el 18% señala la importancia que tiene el contacto con las comunidades; el 14% las publicaciones e investigaciones; y el 1% la relación con la escuela obligatoria. Ello evidencia la poca valoración con que se perciben los procesos de producción y difusión de nuevo conocimiento que desarrollan los docentes universitarios y los normalistas, que responden a percepciones no solo desde el rol del estudiante, sino también de una parte de la sociedad.

Sobre la valoración del proceso de las prácticas pedagógicas y educativas que desarrolló en la formación docente, el 62% de los docentes considera que fue bueno, un 21% excelente, el 13% aceptable y un 4%, insuficiente. En cuanto a la formación disciplinar, los docentes valoraron que en su proceso de formación este aspecto fue bueno en un 62%, excelente el 27%, mientras que el 10% lo declaró aceptable, y el 1% como insuficiente. Por su parte, el proceso de formación docente es catalogado como bueno en un 62%, excelente en un 30%, aceptable en un 7% e insuficiente en el 1%.

La encuesta diagnóstica también preguntó a los cuidadores de los estudiantes (entiéndase por cuidadores: padres, madres, familiares o cualquier otro adulto a cargo de los estudiantes), si consideran que los docentes son idóneos. Los resultados arrojaron: casi siempre 39%; siempre 39%, medianamente 14%; pocas veces 8% y no son idóneos en un 0%. En las respuestas, más del 90% de los encuestados considera que los docentes son idóneos y es de destacar que ningún cuidador, madre o padre de familia, considera que haya docentes que no lo sean.

⁴⁸ La encuesta cuenta con 20.799 respuestas, de las cuales el 28,63% corresponden a cuidadoras y acudientes; el 6,29% a directivos docentes; el 1,30% a historiadores; el 22,68% al magisterio; el 12,25% a estudiantes de básica primaria y el 28,84% a estudiante de secundaria y media.

⁴⁹ El Decreto 1330 de 2019 dejó sin vigencia la Resolución 18583 de 2017, que indicaba las características específicas de calidad de los programas de licenciatura que se ofertan en las instituciones de educación superior. En la actualidad se está a la espera de una nueva normatividad en este sentido, la cual debería fortalecer los aciertos y superar las debilidades evidenciadas por las comunidades educativas en el corto plazo de vigencia de dicha resolución.

Por su parte, en el informe sobre los hallazgos en los talleres dirigidos a docentes del país (2020), se encontró que, aunque haya en general una percepción positiva frente a los espacios creados por el Ministerio de Educación Nacional para la formación de docentes en áreas específicas, hay un énfasis evidente en las áreas de lenguaje y matemáticas⁵⁰ en los procesos realizados desde los territorios, lo que deja en un segundo plano al área de ciencias sociales y la enseñanza de la historia de Colombia.

Se evidencia preocupación por el caso de los docentes de básica primaria, quienes tienen el desafío de asumir diferentes asignaturas y en los sectores rurales se enfrentan a las escuelas multigrado, lo cual se convierte en un reto adicional. Esto plantea un escenario difícil en la básica primaria para la enseñanza de la historia, dado que no hay nombramientos en áreas específicas, pero también supone la resignificación de los programas de licenciatura en básica primaria, así como de los programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores, para que atiendan esta necesidad de formación de los futuros docentes y que tenga un impacto positivo en la enseñanza de la historia en un nivel educativo tan importante como es la básica primaria.

En consecuencia, es urgente resolver la necesidad formativa de los docentes en las regiones en cuanto a lo disciplinar, lo pedagógico y la incorporación de las TIC en sus clases. La formación disciplinar en historia se ve como una debilidad puesto que la mayoría de los docentes que la enseñan se formaron en ciencias sociales, con escasa profundización en historia. Algunos de los vacíos conceptuales que se identifican son:

- Desconocimiento de las corrientes, conceptos y elementos propios de la historia como ciencia y de la historiografía.
- Poco manejo de las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la enseñanza de la historia.
- Reducido dominio de los procesos pedagógicos en perspectiva interdisciplinaria y en clave de las relaciones entre pensamiento histórico-memoria-cultura de paz
- Falta de acercamiento a las historias locales, regionales y de los saberes olvidados e invisibilizados relacionados no solo con los conocimientos de los pueblos indígenas, de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, sino con el aporte de las mujeres en la historia.

Las comunidades educativas sienten que es urgente no solo integrar nuevos elementos didácticos y pedagógicos en la enseñanza de la historia, sino también responder a los contextos contemporáneos, dado que en la actualidad hay escasa relación entre la enseñanza de la historia y las necesidades específicas de las regiones.

El desafío es la implementación de una propuesta epistemológica y metodológica conectada con la enseñanza de la historia de Colombia, lo que implica el reto investigativo de darle reconocimiento a las historias de los pueblos, las regiones y sus matices, dinámicas y narrativas propias. E deben recoger las voces de los sabedores, los relatos olvidados y con ello establecer condiciones y contextos que permitan fijar la mirada en lo particular, sin descuidar, como lo advierten los participantes, la generalidad de la historia universal, latinoamericana o colombiana, pero dándole un capítulo importante, incluso en los currículos, a esa historia local en clave de poder pensar el presente de cara al futuro.

⁵⁰ Un ejemplo de ello es el programa Todos a aprender (PTA), ver propósitos en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-299245_recurso_1.pdf

Características de la formación de los docentes que enseñan historia

A través de la figura derechos de petición y requerimientos al Ministerio de Educación Nacional, la CAEHC en 2021 preguntó por algunas características de los docentes que trabajan en ciencias sociales en el país. Se indagó por: el número de docentes que imparten ciencias sociales, por secretaría de educación; por el tipo de vinculación; el nivel en el que enseñan; las zonas donde laboran; el grado en el escalafón que ocupan y el nivel de formación, entre otros aspectos. Es importante hacer la salvedad que dentro de la información obtenida solo se referencia a los docentes de ciencias sociales vinculados con el sector público en el nivel de básica, media y de los programas de formación complementaria (PFC) en las escuelas normales superiores.

Como ya se ha dicho en otros apartes de este documento, los docentes de preescolar, básica primaria y secundaria, media y normalista que componen el sector estatal son 330.744. De estos, el 41,22% corresponden a primaria, sin que se desagreguen las áreas de conocimiento dentro de ese nivel; el 10,42% corresponde a directivos docentes; el 7,25% a matemáticas; el 7,23% a ciencias naturales; el 6,17% a humanidades y lengua castellana; el 5,89% a docentes de preescolar; el 5,67% a docentes de ciencias sociales; el 4,85% a docentes de idioma extranjero; el 3,08% a docentes de educación física, recreación y deporte; el 3,08% a docentes de tecnología e informática; el 1,97% a docentes de artística; el 0,91% a docentes de educación religiosa; el 0,69% a docentes de educación ética y valores; el 0,69% a docentes de filosofía; el 0,58% a docentes educación especial o áreas de apoyo; y el 0,23% a docentes de ciencias económicas y políticas. Es decir, los docentes adscritos a ciencias sociales en el aula escolar son 18.797.

Cuando se le pregunta al Ministerio de Educación Nacional por el nivel en el que enseñan los docentes de ciencias sociales, las cifras muestran que en secundaria y media se encuentra el 99,8%; mientras que los restantes se distribuyen: 12 docentes en primaria (0,06%), 6 docentes en el programa de formación complementaria (0,03%); y 10 docentes no aplica (0,05%). Con estas cifras se debe tomar en cuenta que el nombramiento en básica primaria no se hace por áreas específicas, como sucede en básica secundaria y media, de modo que no se puede saber con exactitud cuántos profesionales licenciados en ciencias sociales fueron nombrados en primaria.

En relación con los etnoeducadores en ciencias sociales las cifras señalan que 534 son pertenecientes a los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, 264 etnoeducadores son indígenas y 31 etnoeducadores son raizales. Sin duda, hay un déficit en el número de etnoeducadores respecto a la población étnica en Colombia. Los etnoeducadores indígenas representan el 1,4% de los docentes de ciencias sociales, mientras que los etnoeducadores de los pueblos negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros son el 3,0%. Sería importante revisar si esta proporción es razonable para las características étnicas del país. En tal sentido, las sugerencias de la CAEHC deben atender a la importancia y el aporte que tiene la etnoeducación para el restante 95,6% de los docentes en ciencias sociales, tomando en cuenta las características pluriétnicas y multiculturales de la nación colombiana.

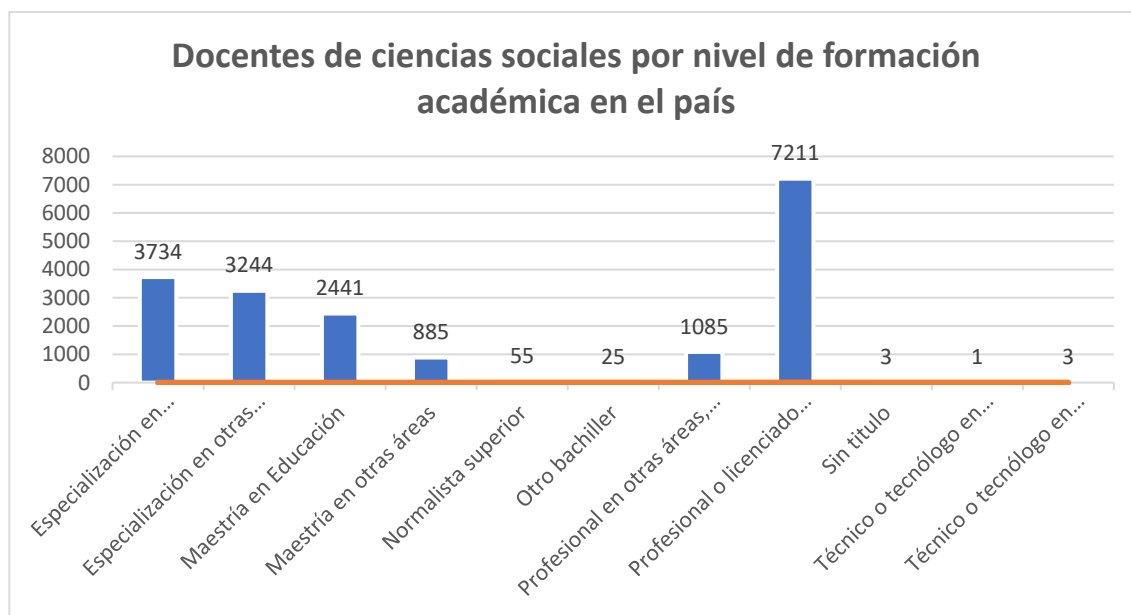


Gráfico 8. Docentes de ciencias sociales por nivel de formación académica en el país.
Fuente: Elaboración propia a partir de la Encuesta Diagnóstica CAEHC-Ministerio de Educación Nacional, 2020-2021

En cuanto al nivel de formación de los docentes de ciencias sociales del sector público en Colombia, las cifras señalan que el 38% son licenciados; con especialización en educación el 19,98%; con maestría en educación el 12,98% y con doctorado en educación el 0,28% (53 docentes). Mientras que los docentes con profesiones en otras áreas (no licenciados) son el 5,77%; con especializaciones en otras áreas el 17,25%; con maestría en otras áreas el 4,70%; y con doctorado en otras áreas el 0,16% (30 docentes).

Aunque en porcentajes con menos de un dígito llama la atención que persisten menos de 100 docentes en ejercicio que enseñan historia con solo el título de bachiller, técnico, tecnólogo o normalista, estos se desempeñan en zonas rurales apartadas de las grandes poblaciones. Solo el 0,29% de los docentes nombrados para enseñar historia son normalistas superiores. Estos ejercen su labor docente en preescolar y básica primaria, donde no es habitual encontrar nombramientos específicos por áreas, pues allí los docentes asignados deben orientar todas las asignaturas, incluyendo las ciencias sociales.

En cuanto al más alto nivel de formación, las cifras indican que los docentes en esta condición son una minoría: 83 en total. Sin duda, una cifra muy baja con respecto a las expectativas que puede generar un alto nivel de formación dentro de los docentes de educación básica y media que pertenecen a esta área. Las maestrías, si bien han aumentado, son aún limitadas para señalar que sean un nivel de formación medio dentro de los docentes que enseñan historia en el país. También llama la atención que de los 1.086 docentes que tienen título profesional, estos corresponden a 12 profesiones diferentes a la licenciatura en ciencias sociales e historia, a quienes les es permitido ejercer como docentes desde la adopción del estatuto 1278 de 2002⁵¹, en el cual

⁵¹ Ver "artículo 7. Ingreso al servicio educativo estatal". En el Decreto 1278 de 2002.

concurran profesionales de diferentes áreas sin experiencia en el campo educativo⁵², según el manual de funciones.

Tal como se explicó en el apartado anterior de condiciones contractuales y laborales, hay un represamiento en los ascensos del magisterio, en especial para los docentes con maestrías y doctorados. Por ejemplo, de los 83 docentes con doctorado, tan solo 20 están ubicados en el último nivel salarial (3DD) del Decreto 1278⁵³. Es más que evidente el estancamiento en el nivel 2⁵⁴, tras la falta de oportunidades y condiciones que reconozcan y beneficien al magisterio que enseña historia, cuando menos.

En este sentido, la CAEH también se preguntó por las posibilidades de formación docente que tienen docentes en ejercicio, que no han accedido a la formación posgradual y acudió a revisar los planes territoriales de formación docente (PTFD). De acuerdo con la ley, cada entidad territorial certificada debe proponer y disponer las condiciones y ofertas necesarias para la formación continuada a los docentes y para el mejoramiento de sus labores educativas⁵⁵. Al respecto, la Ley 115 de 1994, en los artículos 11 y 110 señala que:

'La formación de los educadores estará dirigida a su profesionalización, actualización, especialización y perfeccionamiento hasta los más altos niveles de postgrado [...]. El Gobierno nacional creará las condiciones necesarias para facilitar a los educadores su mejoramiento profesional, con el fin de ofrecer un servicio educativo de calidad. La responsabilidad de dicho mejoramiento será de los propios educadores, de la nación, de las entidades territoriales y de las instituciones educativas".⁵⁶

Sin embargo, en la revisión que la CAEHC realizó a 87 planes territoriales de formación docente⁵⁷ encontró que es muy frecuente que las iniciativas formativas dirigidas a los docentes por parte de las entidades territoriales certificadas se limiten a charlas, talleres y cursos cortos, a manera de "capacitaciones", que por lo general no se articulan a ningún tipo de educación formal o posgradual. En muchos casos su ejecución se aglutina en los tres o cuatro meses de cada año (antes de cerrar la ejecución de presupuesto anual), con una escasa continuidad temática y con dificultades en la convocatoria y participación real por parte del magisterio. Pareciera que este tipo de actividades están diseñadas para mostrar indicadores numéricos sin que ello implique una dinámica formativa seria, rigurosa, sistemática y de calidad para los docentes.

De esta manera, las lógicas de planeación, diseño, gestión e implementación de las "capacitaciones" a los docentes se asemejan a la lógica que acude a despojar de cualquier lugar de agencia al sujeto a quien pretende educar, al concebirlo no como sujeto activo y autónomo de su propia formación, sino como "carente" de algo o casi todo para lo que está dedicada su labor, todo ello en desmedro de la tradición histórica que configuró la profesionalización docente en Colombia a lo largo del siglo XX.

En cuanto a los principales ejes temáticos hallados en los planes territoriales de formación docente se evidencian algunos temas priorizados en la lógica de la política educativa nacional, así:

⁵² Ver Resolución 15683 de 2016, hoja 59. *Manual de funciones, requisitos y competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de carrera docente.*

⁵³ Ver en la recomendación n.º 5 sobre condiciones contractuales y laborales, el escalafón docente del Decreto 1278 de 2002.

⁵⁴ Ver en la recomendación n.º 5

⁵⁵ Los planes territoriales de formación docente son un requerimiento normativo contemplado en las leyes 115 de 1994, 715 de 2001 y en el Decreto 709 de 1996, el cual debe ser diseñado, gestionado, ejecutado y valorado por cada secretaría de educación.

⁵⁶ Ver en https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf pág23-24 del pdf.

⁵⁷ De las 96 secretarías de educación en el ámbito nacional, solo 87 reportan en sus páginas web los planes territoriales de formación docente.

- Estándares y competencias para la implementación curricular que se desarrollan directamente sobre planes de área y aula.
- Evaluación y mejoramiento continuo de las instituciones educativas que procura cultivar una “cultura de la calidad” sobre las acciones que desarrollan estas instituciones.
- Proyectos transversales e innovaciones pedagógicas que enuncian de manera muy general sin posibilidad de detallar en qué consisten y cuáles son sus propósitos. En este eje es muy frecuente encontrar las cátedras “identitarias”, así como las ligadas al emprendimiento.
- Finalmente, temas referentes relacionados con los desempeños y resultados en las pruebas estandarizadas Saber (3°, 5°, 9° y 11°), que se vinculan directamente con las asignaturas de inglés, matemáticas, tecnologías de la información y las comunicaciones, entre otras.

Si bien dichas temáticas son importantes, dejan por fuera la formación disciplinar, y las didácticas específicas contraponen generalidades, lo cual se traduce en el “cumplimiento de la norma”, más no en evidencia de la formación pedagógica, investigativa y disciplinar. Tampoco existen certezas que ese tipo de talleres, charlas y cursos, así como los temas señalados, aporten a la construcción, al fortalecimiento y a la implementación del proyecto educativo institucional de cada institución de educación básica y media.

No hay duda, la formación docente constituye una posibilidad de reconocimiento y mejora de sus prácticas en el aula, por ello es necesario considerar qué tipo de formación es la que necesita el magisterio colombiano, que le permita dar continuidad a un proceso de profesionalización por encima de la ya conocida “actualización”. La apuesta debe ser por el perfeccionamiento científico e investigativo de los educadores, lo que se logra a través de la educación formal posgradual. Lo anterior se plasma en Plan territorial de formación docente de Medellín (2012-2015) de la siguiente manera:

“Los estudios de formación superior a nivel de especialización, maestría, doctorado y postdoctorado en educación; estudios con los que el docente da continuidad a su proceso de profesionalización. Este tipo de formación le devuelve un mayor reconocimiento tanto desde la legislación como en el ámbito laboral y personal. Esta formación le permite al docente acreditar su ascenso en el escalafón -decretos 2277 de 1979 y 1278 de 2002-, les acarrea mejoras salariales y apertura a otros campos de acción como la docencia universitaria, la investigación, la misma capacitación docente, la participación en ejercicios de debate y propuestas sobre educación. (Secretaría de Educación de Medellín, 2015, p. 8)

Este plan territorial de formación docente recogió en su momento gran parte del reconocimiento y la importancia de la formación posgradual de los docentes a nivel académico y social, y no menos importante, estuvo directamente relacionado con lo económico y con las diversas posibilidades laborales.

En este sentido, la CAEH también se preguntó por las posibilidades reales que tienen los docentes en Colombia que imparten e impartirán la enseñanza de la historia en términos de acceso a posgrados que les permitan continuar su formación. La CAEH indagó específicamente por cuántos son los programas de licenciaturas en ciencias sociales e historia y pregrados en historia, junto a los programas de posgrado en historia, su modalidad y dónde están ubicados a través de los datos aportados por el Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior, con corte de 11 abril de 2020.

Con respecto a los posgrados en historia, en Colombia se ofertan maestrías y doctorados. Las maestrías se concentran en el sector oficial en las ciudades de Bogotá, Bucaramanga, Cali, Medellín, Montería, Pereira, Popayán, Puerto Colombia y Tunja, con un total de once programas. Bogotá y Medellín son las ciudades con más oferta de posgrados en esta área. En el sector privado son más escasos estos espacios y se

presentan únicamente en Bogotá y Barranquilla. En cuanto a los doctorados, cuatro nacen en universidades de carácter oficial y solo uno en una universidad privada, en Bogotá. Los doctorados están ofertados de la siguiente manera: Universidad Nacional de Colombia en sus sedes de Medellín y Bogotá; Universidad de los Andes (Bogotá); Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Tunja) y Universidad Industrial de Santander (Bucaramanga) (ver tabla 2).

Sector	Departamento Oferta del Programa	Licenciatura					Sector	Departamento o Oferta del Programa	Licenciatura					
		Doct o	Ma e	en C	en S	en S			Doct o	Ma e	en C	en S	en S	
OFICIAL	Antioquia	1	2	1	2		Privada	Antioquia			1	1		
	Atlántico		1	1	1			Atlántico	1					
	Bogotá D.C.	1	2	2	1			Bogotá D.C.	1	4	6	7		
	Bolívar				1									
	Boyacá	1	1	1										
	Caldas			1	1									
	Caquetá			1										
	Cauca		1		1									
	Chocó			1										
	Córdoba		1	1										
	Cundinamarca			1										
	Huila			1										
	Magdalena				1									
	Nariño			1										
	Norte de Santander			1										
	Risaralda		1	1										
	Santander	1	1		1									
Tolima			2	1										
Valle del Cauca		1	2	1	2		Valle del Cauca			4				
Total, OFICIAL		4	11	8	11	2	Tota IPRI VAD A	1	5	11	8	0		

Tabla 2. Oferta de programas académicos relacionados con la historia. Elaboración propia de la CAEHC con datos del SNIES 2020⁵⁸

Es evidente que la mayor oferta educativa en el nivel de posgrados se concentra en algunas ciudades capitales de departamento y en las principales de Colombia. A ello se le debe sumar la modalidad de los posgrados, pues tanto en las universidades públicas

⁵⁸ Elaborado con datos reportados al Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (SNIES) con fecha de corte 11 abril de 2020.

como en las privadas las maestrías y los doctorados son presenciales. Estos factores permiten comprender en parte por qué cerca del 80% del magisterio en las 97 entidades territoriales certificadas solo cuenta con estudios de pregrado (43%) y, a lo sumo, con especialización (37%).

Se puede observar que en solo 18 de los 32 departamentos de Colombia la universidad hace presencia en cuanto a la formación de docentes que enseñarán historia, a través de programas en historia o licenciaturas en ciencias sociales; y menos de la mitad de esas universidades garantizan continuidad en la formación con posgrados en estas áreas para los futuros docentes. Lo anterior se traduce en más trabas y dificultades para la formación de este tipo de conocimiento, pero también en que esa falta de oportunidades en ciertos territorios para acceder a la educación puede llevar a la migración de profesionales a otras ciudades o países en busca de programas para continuar con sus vidas académicas.

Por otro lado, la carencia de la oferta de posgrados en estos municipios puede afectar directamente la calidad en la educación en los mismos, ya que se disminuyen las posibilidades de desarrollar investigaciones dentro de las instituciones de educación superior, teniendo en cuenta que los posgrados son potenciadores de esta actividad.

Dentro de las particularidades de la formación en enseñanza de la historia se puede apreciar que la única universidad en Colombia que ofrece licenciatura en historia es la Universidad del Valle, lo que limita aún más la oferta educativa para quienes desean formarse como docentes de historia en el país. Otro caso particular y que no aparece en la tabla es el Doctorado en Didáctica de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Pereira, que tiene entre sus líneas de investigación una que corresponde a ciencias sociales⁵⁹, lo que lo convierte en el único doctorado del país en formar e investigar en didácticas específicas.

En síntesis, la formación de los docentes que enseñan historia en la educación pública de los niveles de básica y media está marcada por el déficit en la formación de maestrías y doctorados, que se puede evidenciar no solo en cifras, sino en las debilidades de los mismos programas de formación complementaria docente que ofrecen a sus docentes en cada una de las entidades territoriales certificadas. Estos últimos son el reflejo de la débil presencia de la universidad, tanto pública como privada, para formar a los docentes en Colombia en el nivel de pregrado, pero aún más evidente en el nivel de posgrado, y que se agudiza cuando se observa su escasa y nula presencia en las regiones más apartadas de los centros urbanos, donde coincide con los docentes en ejercicio que solo han sido formados como normalistas y/o profesionales.

Recomendaciones

Al Estado colombiano en cabeza del Ministerio de Educación Nacional

Los docentes que enseñan historia en las instituciones educativas del país son la piedra angular para lograr con éxito el propósito de poner en marcha la Ley 1874 de 2017. Por esta razón se hace necesario una adecuada preparación para las nuevas tendencias pedagógicas y didácticas.

El Estado, en cabeza del Ministerio de Educación Nacional, deberá garantizar las condiciones y los espacios para la formación de los docentes en ejercicio. La formación docente debe ser pertinente, permanente y de excelencia. La práctica de talleres, cursos, seminarios y otros espacios definidos como “capacitaciones” no ha sido siempre idónea desde el punto de vista de la cualificación y las necesidades que requieren los docentes. Adicionalmente, en el marco de la Ley 1874 es necesario que los espacios de formación

⁵⁹ <https://educacion.utp.edu.co/doctorados/didactica/lineas-de-investigacion.html>

sean apropiados y acordes con las nuevas tendencias y escenarios que ha creado la ley. En tal sentido, se le recomienda al Estado la creación de planes de formación en el nivel de pregrado y posgrado con énfasis en la enseñanza de la historia que posean las condiciones suficientes y necesarias para garantizar el buen desempeño de quienes participan en los mismos.

Una meta básica en la formación posgradual es que los 100 docentes en ejercicio que solo cuentan con el título de bachiller, técnico, tecnólogo o normalista, junto a los 7.182 docentes que actualmente tienen formación de licenciados o profesionales no licenciados y que enseñan historia en las aulas, tengan acceso a becas condonables u otra figura similar que les facilite cualificarse, y que sean distribuidas con equidad en las regiones, para que en los próximos diez años alcancen al menos la formación de maestría. Que, en el mismo lapso, los docentes con maestrías, que son 3.326, tengan la oportunidad de acceder a becas y facilidades para obtener el doctorado y que los 83 doctores tengan las facilidades financieras y logísticas para proyectos posdoctorales que incluyan la vinculación a grupos y redes consolidadas en instituciones de educación superior e instituciones de ciencia, tecnología e innovación (CT+I). Todo ello en el contexto del plan decenal para la implementación de la Ley 1874 de 2017.

Los planes de formación que se recomienda fomentar desde el Estado deben partir del nivel de pregrado hasta la formación posgradual. Si bien es cierto que la práctica de la docencia ha recaído principalmente en los licenciados en ciencias sociales, que son la gran mayoría de docentes que enseñan historia en ejercicio, el Estado debe propender por la apertura de nuevos programas de licenciatura en historia, ya que solo hay uno en el país, y debe cubrir una oferta no solo más cualificada, sino más especializada para abordar los nuevos retos que plantea la Ley 1874.

Así mismo, estos programas deben tomar en consideración los aspectos más actuales que se han propuesto desde esta ley, así como desde los expertos que vienen estudiando la didáctica de la historia. Definitivamente, esta es una oportunidad para que Colombia supere el paradigma "nacionalista" representado en su historia y pueda iniciar un ejercicio de una enseñanza de la historia que propenda por el reconocimiento de la diversidad étnica y de género, la promoción y defensa de los derechos humanos y el respeto y cuidado del medio ambiente, todo ello, en el marco de un permanente diálogo entre lo local y lo global.

Se espera que el Estado garantice las condiciones para la formación de los docentes que enseñan historia en el nivel de postgrado, a través de programas como "becas para la excelencia docente" o programas similares que lo hagan posible. Es fundamental que los docentes construyan una práctica pedagógica fundamentada en el conocimiento científico y en el constante cuestionamiento de la realidad en la lógica del pensamiento histórico. Estas son competencias que se desarrollan y fortalecen en la formación posgradual (maestrías y doctorados) en procesos de excelencia académica. Dichos procesos deben ser garantizados por el Estado desde la calidad académica, pues no será posible una formación adecuada si no se cuenta con los escenarios apropiados. El Sistema de Universidades del Estado (SUE) se convierte en el espacio idóneo, dado que son las universidades públicas las que presentan un mayor nivel de cobertura y presencia en el territorio del país. A su vez, se debe fortalecer académica y financieramente dicho sistema mediante el diseño de programas de formación que garanticen su financiación con recursos extraordinarios gestionados para tal fin.

El Ministerio de Educación Nacional debe vigilar el diseño, la gestión e implementación de los planes territoriales de formación docente (PTFD) para que garanticen una correcta y oportuna articulación con los propósitos de la ley, las necesidades de los contextos y las posibilidades del magisterio, pues se pudo comprobar que un porcentaje cercano al 10% de las secretarías de educación han actualizado dichos planes, lo cual va en contravía de la Ley 115.

La CAEHC considera que los perfiles de ingreso a la carrera docente y los niveles de calidad con los que se forma el futuro educador se deben manifestar en sus capacidades para abordar con coherencia pedagógica y didáctica los problemas, realidades y perspectivas históricas pertinentes, de acuerdo con el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, niñas y adolescentes. Es decir, los procesos de formación e incorporación de docentes al servicio educativo en el campo de la enseñanza de la historia deben admitir un docente con experiencia en el campo escolar, crítico, reflexivo, saludable desde el punto de vista psicológico y emocional, y con ello, capaz de un ejercicio profesional desde unos claros principios éticos y una pertinente y sólida fundamentación científica que posibilite el trabajo pedagógico e investigativo en el campo de las ciencias sociales, articuladas desde la historia como disciplina eje en la construcción curricular de este campo de pensamiento.

Es importante que el Ministerio de Educación genere las condiciones necesarias para que los docentes de básica, media y programas de formación complementaria de las escuelas normales tengan espacios de *movilidad docente* que les permitan socializar en diferentes contextos educativos experiencias pedagógicas e investigativas exitosas y/o innovadoras sobre la enseñanza de la historia; que les permitan la retroalimentación de dichas experiencias, el intercambio de saberes y el fortalecimiento de otras iniciativas que aún están en fases de gestación, para que los docentes que aprenden de otros docentes sean un eje transversal en el mejoramiento de las prácticas de aula.

También es fundamental para el Ministerio de Educación Nacional contar con un panorama legal, pedagógico y administrativo que facilite la toma de decisiones para definir el futuro a corto, mediano y largo plazo de las licenciaturas a partir de un insumo prioritario de carácter estratégico que surge de la misma normatividad, es decir, la necesidad de alinear cuatro documentos clave: el Acuerdo 01 del Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) del 4 de julio de 2017, la Resolución 18583 de 2017, la Ley 1951 del 24 de enero de 2019 y el Decreto 1330 del 25 de julio de 2019. La claridad en la interacción y/o la oposición entre estos documentos puede permitir tomar decisiones e implementar estrategias, mecanismos y herramientas que subsanen las dificultades e incertidumbres en los procesos de formación de docentes de historia y ciencias sociales y sus implicaciones en la enseñanza de la historia. No se trata de hacer cumplir la normatividad, sino de encontrar y construir los puntos nodales que permitan ser pertinentes con lo que el país y los profesionales de la educación aspiran y necesitan.

A las instituciones de formación de docentes: facultades de las IES, unidades académicas, programas de formación superior de docentes y programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores

Las instituciones de formación de docentes tienen la responsabilidad de proporcionar las condiciones para que los escenarios de formación (condiciones locativas y contenidos de los programas académicos) sean adecuados e idóneos, garantizando la formación de docentes que enseñan historia en sintonía con Ley 1874 de 2017, que regula lo correspondiente a la enseñanza de la historia.

Las instituciones de formación docente deben propender por la apertura de escenarios de formación en el nivel de pregrado y posgrado para que los futuros docentes puedan formarse en dichos programas y puedan fortalecer el conocimiento disciplinar en historia y el conocimiento didáctico de la enseñanza de la historia. Estos programas de formación deberán contemplar los componentes investigativos y de extensión que permitan un diálogo y el reconocimiento mutuo entre la escuela y la universidad.

Las instituciones de formación de docentes deben servir de puente para que los programas relacionados con la historia a nivel de enseñanza superior tengan pertinencia en los centros educativos escolares. Para ello es fundamental una integración curricular

que permita tender lazos con todos los campos del conocimiento, supere las discusiones entre lo disciplinar y lo pedagógico y garantice que la producción historiográfica sea pertinente para la sociedad colombiana. Dicha producción historiográfica debe contar con las herramientas que faciliten su lectura y apropiación social del conocimiento a favor de los procesos educativos.

De igual manera, se les recomienda a las licenciaturas en ciencias sociales, en el marco de la autonomía universitaria, renovar los componentes de la didáctica de la historia, que en los últimos veinte años ha desarrollado discusiones en el contexto iberoamericano para su definición como un campo del conocimiento en construcción, cuya preocupación central son los procesos por los cuales el conocimiento histórico se convierte en un saber escolarizado (Pantoja, 2017). Así mismo, es importante prestarle atención a la formulación y diseño de estrategias de enseñanza y aprendizaje de los futuros docentes en este campo que lleven al desarrollo de la conciencia histórica, del pensamiento crítico y de las habilidades de pensamiento histórico.

Se recomienda fomentar los convenios entre las facultades de educación que ofrecen programas de historia con las escuelas normales superiores, con el ánimo de fortalecer la formación disciplinar y la didáctica de la enseñanza de la historia de Colombia en los normalistas superiores que egresan.

Se sugiere facilitar la vinculación de los normalistas superiores a los programas de licenciatura en historia que oferten las universidades de Colombia, sean estos de carácter presencial, virtual o a distancia.

Incentivar la vinculación activa de docentes que enseñan historia en las escuelas normales superiores con las redes de historiadores existentes a nivel local, regional, nacional e internacional.

Los retos que implica la enseñanza de la historia por parte del docente dedicado a esa labor tienen que ver con la superación de las versiones apoloéticas del pasado, las visiones heroicas, acriticas y desconocedoras del papel dinámico de los actores, organizaciones y de las clases sociales dominantes y subalternas; de las transformaciones producto de sus luchas reivindicativas y del peso que han tenido en la construcción y defensa de instituciones democráticas y soberanas. Desde estas consideraciones es necesario que el docente que imparte la enseñanza de la historia esté en la capacidad e intencionalidad de ejercer un liderazgo pedagógico, ético y social; que cuente con capacidad para trabajar transversalmente con otras áreas; armonizar y asegurarse de que el área, y especialmente los conocimientos históricos, aporten en la construcción de ciudadanías libres, críticas, autónomas y empoderadas.

Para el caso de los normalistas superiores, es necesario fortalecer e incentivar los convenios interinstitucionales con las facultades de educación que tengan programas de historia o de enseñanza de la historia y ciencias sociales, donde se facilite la homologación para la obtención del título de licenciado con la posibilidad de continuar su formación a nivel posgradual.

Es necesario que las licenciaturas que impactan en la formación inicial, preescolar y de básica primaria, así como los programas de formación complementaria de las escuelas normales superiores, fortalezcan el pensamiento histórico en estas etapas del ciclo educativo.

Es importante que las instituciones de formación de docentes que enseñarán historia, tanto públicas como privadas, apropien los enfoques que proponen estas recomendaciones:

- Conocimiento, didáctica y enseñanza de **la historia y la memoria**. La importancia de la enseñanza del pasado reciente, y los avances y retos de las pedagogías de la memoria del conflicto armado en Colombia, así como el fortalecimiento de la enseñanza de la historia de Colombia en clave de una verdad restauradora que contribuya a la no repetición.

- Conocimiento, didáctica y enseñanza de **la historia de las mujeres y de las perspectivas de género**. Se debe tomar en consideración y con igual interés lo masculino y lo femenino en cualquier análisis histórico (Perrot, 1988, p. 7); que se apropien la categoría *género* y eviten transmitir estereotipos o generalizaciones.
- Conocimiento, didáctica y enseñanza del pueblo Rrom, que se ha visto forzado a cambiar y sus cambios están íntimamente relacionados con la historia de América y puntualmente de Colombia
- Conocimiento, didáctica y enseñanza de la **historia de los pueblos indígenas**, sobre todo aquellas historias articuladas a los saberes ancestrales, situadas desde sus territorios, en sus diferentes dimensiones y formas de relación con la madre naturaleza.
- Conocimiento, didáctica y enseñanza de **la historia de África, de las Américas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras**, apoyados en los estudios africanistas, sus métodos y enfoques.
- Conocimiento, didáctica y enseñanza de la **historia local y regional**, que profundice el conocimiento histórico y la construcción de explicaciones históricas por estos territorios.

Al magisterio que enseña historia

Los docentes deben mantener su compromiso con la formación continua que fortalezca y posibilite sus capacidades y aperturas al espíritu autocrítico en favor del pensamiento histórico, la conciencia histórica, el pensamiento historiográfico y las didácticas de la historia. Las organizaciones gremiales de docentes también están llamadas a apoyar este propósito y a exigirle al Estado lo pertinente para la formación y continua actualización en este campo.

Asimismo, se hace el llamado para que los docentes continúen haciendo de las aulas espacios y escenarios para la construcción de conocimiento, donde la investigación fluya y se convierta en el vehículo para fortalecer el saber pedagógico y disciplinar de la historia. Este propósito se materializa con mayor contundencia cuando los docentes promueven prácticas reflexivas, las sistematizan y ponderan sus resultados de forma colectiva y en red. Es importante que los docentes que enseñan historia incorporen en sus propuestas de aula, proyectos pedagógicos o proyectos de investigación que desarrollan en la escuela los enfoques con perspectiva histórica propuestos en estas recomendaciones, a saber: historia y memoria; historia de las mujeres y de las perspectivas de género; historia de los pueblos indígenas; historia de África, de las Américas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; historia del pueblo Rrom e historia local y regional.

La CAEHC, respetando la autonomía institucional y la libertad de cátedra, resalta el papel central del docente para llevar estas recomendaciones y los lineamientos que de ellas se deriven hasta el PEI de cada institución, su organización curricular y el aula de clase. Es necesario que todos los docentes de ciencias sociales incorporen estas formas y concepciones de la historia y que se irradien en todas las comunidades educativas. Solo con su compromiso se podrá lograr el cumplimiento de la Ley 1874 de 2017, que consagra la enseñanza obligatoria de la historia en todos los grados de la enseñanza, desde la educación inicial hasta la educación básica y media. El docente de aula es el agente capaz de convertir este proceso en una revolución educativa que marque un antes y un después en la enseñanza de la historia de Colombia y que se traduzca en el mejor conocimiento de nuestras raíces.

A la sociedad colombiana

La sociedad en pleno debe entender el papel de los docentes que enseñan historia y valorarlo. Es importante, por lo tanto, que se construyan procesos de diálogo que superen los escenarios del aula. La sociedad debe otorgarles su lugar en el debate y la construcción de lo público, dado que todo proceso de formación de docentes involucra a la sociedad. Por esta razón, es fundamental que ella tome conciencia de la importancia de sus docentes y que los valore como los pilares del pensamiento crítico, de reconstrucción de la memoria histórica y promotores de los derechos fundamentales que deben existir en las democracias, y que los respalde cuando reciben ataques y hostigamientos por llevar al aula tópicos y temáticas de actualidad que son vitales para la formación integral de los niños, niñas y adolescentes.

Que apoye los procesos de enseñanza e investigación que realizan los docentes, en donde están involucrados ejercicios sobre el análisis de la historia y de la historia reciente del país y reflexiones sobre los fenómenos sociales para consolidar el pensamiento histórico.

Finalmente, queremos decirle al país que *"la historia que somos"* debe incluirnos a todas y todos en nuestra diversidad y riqueza. A quienes hoy somos presente, a quienes son nuestro pasado y a quienes vengan a participar en el nacimiento de nuestro futuro, *"por el país que soñamos"*. La definición mínima del conocimiento de la historia que abrió el camino de esta CAEH, que culmina con estas recomendaciones que hoy entregamos a la sociedad colombiana, puede sintetizarse en esta frase:

"La historia que se enseña es un conocimiento riguroso del pasado para comprender los problemas del presente y para visionar un mejor futuro".



Referencias bibliográficas

- Acuña, O. (2020). La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos. En: Guerrero, B. J. y Acuña, O. (ed). *La Historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la Historia en Colombia*. Universidad Pedagógica Tecnológica de Colombia.
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Revista Folios*, 46(segundo semestre), 15-14.
- Amézola, G. (2014). ¿A quién le interesa la educación histórica? Cambios y continuidades en la enseñanza de la Historia en Argentina. En: Schmidt, M., Barca, I. & Urban, A. (orgs.). *Passados possíveis. A Educação Histórica em debate* (pp. 57-70), Unijuí.
- Arteaga, B. & Camargo, S. (2014). "Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica". *Tempo e Argumento*, 6(13), 110-139.
- Ashby, R. (2004). Developing a concept of historical evidence: Students ideas about testing singular factual claims. *History Education Research Journal*, 4(2), 44-55.
- Barca, I. (2021). El enfoque de la educación histórica: líneas y (re)interpretaciones. En: Ibagón, N., Silva, R., Santos, A. & Castro, R. (eds.). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 43-82). Universidad ICESI / Universidad del Valle.
- Bentrovato, D., Ide, T., Kirchheimer, J. (2018) School textbooks, peace and conflict: an introduction. *Global Change, Peace & Security*, 30 (3), 287-294.
- Bloch, M. (2001). *Introducción a la historia*. Trad. de Pablo González Casanova y Max Aub. Fondo de Cultura Económica.
- Bocanegra, H. (2015). La flexibilización laboral: formas y reformas en la educación pública. *Revista Republicana*, 1(16). Recuperado a partir de <http://ojs.urepublicana.edu.co/index.php/revistarepublicana/article/view/5>
- Braudel, F. (1968). *La historia y las ciencias sociales*. Editorial Alianza.
- Camacho, C. A., Zapata, M. A., Novoa, A., Ramírez, M. & Acosta, W. (2017). *Dimensiones y configuraciones en la relación educación y sociedad*. Universidad de la Salle.
- Campos, D. (2021). Conocimiento y pensamiento histórico: hacia una propuesta curricular. En Ibagón, N., Silva, R., Santos, A. & Castro, R. (eds.). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Universidad Icesi / Universidad del Valle.
- Campos, D., Chacón, A., Rodríguez, N. et al. (2007). Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico. *Serie Cuadernos de Currículo*. Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá. Secretaría de Educación de Bogotá.
- Cantú, M. (2019). *Fuentes históricas y TIC en la formación inicial docente. Aportaciones a la didáctica de la historia y las ciencias sociales*. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Carr, E. H. (2003). *¿Qué es la historia?* (original publicado en 1961). Ariel.

- Castro, O. (2021). Fuentes históricas digitalizadas para su estudio a través de la Grounded Theory y ATLAS.ti®. *Alcance. Revista Cubana de Información y Comunicación*, 10(25), 137-157. <http://ojs.uh.cu/index.php/RCIC/article/view/266/256>
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH). (2015). *Un viaje por la memoria histórica: aprender la paz y desaprender la guerra*. Caja de herramientas.
- Chapman, A. (2021). Construyendo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In: L. Marques & M. Gago (coord.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica. Um primeiro olhar* (pp. 21-36). CITCEM.
- Chaves, L. Y. & Castro, O. A. (2021) Fuentes históricas para la reconstrucción del conflicto armado en la escuela. En: Benítez, S., Mora, Y. (Comp.). *Reflexiones y experiencias en torno a la pedagogía de la memoria histórica del conflicto armado colombiano* (pp. 245-272). Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Código Sustantivo del Trabajo y en el componente de seguridad social por la Ley 100 de 1993. Tomado en línea de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.cepala.org%2Fdefault%2Ffiles%2Fcolombia_-_ley_100.pdf&clen=497251&chunk=true](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.cepala.org%2Fdefault%2Ffiles%2Fcolombia_-_ley_100.pdf&clen=497251&chunk=true)
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia (CAEHC). (2020-2021). Encuestas, talleres y conversatorios.
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición. (2018). *21 claves para conocer la Comisión de la Verdad*. Disponible en: <https://comisiondelaverdad.co/images/zoo/publicaciones/archivos/21-claves-comision-verdad.pdf>
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Traducción de Pablo Manzano. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Edit. Morata.
- Cooper, H. (2015). "How Can We Plan for Progression in Primary School History?". *Revista de Estudios Sociales*, 52: 16-31. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.02>
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7), 1-8.
- DANE. (2019). *Población Gitana o Rom de Colombia*. Resultados del Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, Bogotá D.C., octubre 16 de 2019
- DAPRE. (2021). Tabla de salarios, tomado de la página oficial del <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20965%20DEL%2022%20DE%20AGOSTO%20DE%202021.pdf>
- Decreto 1075 de 2015 <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913>
- Decreto 1236 de 2020. Reglamenta la organización y funcionamiento de las escuelas normales superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. 14 de septiembre de 2020. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Decreto 1278 de 2002 tomado en línea de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-86102_archivo_pdf.pdf&clen=51505&chunk=true](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-86102_archivo_pdf.pdf&clen=51505&chunk=true)
- Decreto 1278 de junio 19 de 2002. Tomado en línea de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 1330 de 2019. Tomado en línea de <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/387348:Decreto-1330-de-julio-25-de-2019>
- Decreto 2035 de 2005, por el cual se reglamenta el parágrafo 1.º del artículo 12 del Decreto-ley 1278 de 2002. Publicado en el Diario Oficial 45942 de junio 17 de 2005. Tomado en línea de

- <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=16759#:~:text=El%20presente%20decreto%20establece%20los,Decreto%2Dley%201278%20de%202002.>
- Decreto 457 de 2014 por el cual se reglamenta la cátedra de educación económica y financiera. Tomado en línea de <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=66298#:~:text=econ%C3%B3mica%20y%20financiera.-,El%20Sistema%20Administrativo%20Nacional%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Econ%C3%B3mica%20y%20Financiera,implementar%20una%20estrategia%20integral%20para>
- Decreto 709 de 1996. Tomado en línea de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1621%2Farticles-86215_archivo_pdf.pdf&clen=26789&chunk=true
- Derechos de petición que se enviaron el 6 de agosto de 2021 con el radicado número 2021-EE-286401 y sus consecutivos a las 96 ETC de todo el país.
- Díaz, E. (2020). Enseñanza de los derechos básicos de aprendizaje para las ciencias sociales. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 11(1), 46-65.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Biblioteca de Íber, Graó.
- Dos Santos, M. A. M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53).
<https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>
- Duquette, C. (2015). Relating Historical Consciousness to Historical Thinking through Assessment. In: K. Ercikan & P. Seixas. (Eds.). *New Directions in Assessing Historical Thinking* (pp. 51-63). Routledge.
- Egea, A. & Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educación y Pesquisa*, 44, 1-16.
- Epstein, T. & Peck, C. L. (2017). *Teaching and learning difficult histories in international contexts: a critical sociocultural approach*. Routledge
- Evans, R. (2002). Prólogo. ¿Qué es la historia ahora? En: D. Cannadine (ed.), *¿Qué es la historia ahora?* (pp 21-51). Universidad de Granada, Almed.
- Fals, O. et al. (1988). La insurgencia de las provincias. Hacia un nuevo ordenamiento territorial para Colombia. Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional / Siglo XXI Editores.
- Fernández, C., Baptista, L. P. & Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw Hill.
- Fernández, F. (2002). Epílogo. ¿Qué es la historia ahora? En: D. Cannadine (ed.), *¿Qué es la historia ahora?* (pp. 21-51). Universidad de Granada, Almed.
- Florescano, E. (2015). "Para qué enseñar la historia". En: <https://funeselmemorioso.com/tag/enrique-florescano/>
- Fontana, J. (2008). *¿Para qué sirve la historia?* Material inédito.
- Gellman, M. (2015). Teaching silence in the schoolroom: whither national history in Sierra Leone and El Salvador? *Third World Quarterly*, 36, 147-161.
- Gómez, C. J., Rodríguez P. R. & Miralles P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, 37(150), 20-38.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982015000400002&script=sci_abstract
- Gómez, C, J. & Miralles, M, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España.

- Gómez, C. & Miralles, M, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*. Silex.
- Gómez, C. J., Ortuño, J. & Miralles, P. (2018). Enseñar ciencias sociales con métodos activos de aprendizaje. Reflexiones y propuestas a través de la indagación. Octaedro.
- Gómez, C. J., Rodríguez, P. R. & Monteagudo, J. (2017). "Las competencias históricas en los procesos de evaluación: libros de texto y exámenes". En: R. López F, R; Millares M, P; Prats C, J (dirs.), Gómez, C, J (coord.) *Enseñanza de la historia y competencias educativas*. (pp. 141-165). Editorial Grao.
- Gómez, C., Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e argumento*, 6(11), 5-27.
- González, M. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 21-30). Universidad de Barcelona.
- Grupo de Memoria Histórica. (2013). ¡Basta ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad. Centro Nacional de Memoria Histórica.
- Henríquez, R. (2011). Aprender a explicar el pasado: el rol de causalidad y las evidencias históricas en el aprendizaje de la historia de alumnos chilenos. En: López, R., Martínez, L., Santidrián, V. M. & Armas, X. A. (coords.). *Pensar históricamente en tiempos de globalización: Actas del I Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Historia* (pp. 91-98.). Santiago de Compostela, 30 de junio-2 de julio de 2010.
- Henríquez, R. & Ruiz, M. (2012). Enseñar historia o alfabetizar históricamente: 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, Universidad de Chile, 23-24 agosto 2012.
- Historiello. *Revista de Historia Regional y Local*. Trabajos de Divulgación académica que promueve el debate teórico, historiográfico y metodológico en los estudios de historia local y regional. Universidad Nacional de Colombia. En: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/historiello>
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412016000200005&lng=es&tlng=es.
- Ibagón, J. & Granados, R. (2021). Lidar con las cargas del pasado en la escuela. Reflexiones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. En: Ibagón, Silva, Echeverry & Castro (eds). *Afrontar los pasados controversiales y traumáticos. Aproximaciones desde la enseñanza y el aprendizaje de la Historia* (pp.13-40). Editorial Universidad Icesi / Programa Editorial Univalle.
- Ibagón, N. & Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* (mayo-agosto), 37-65.
- Ibagón, N. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En: N. Ibagón., R. Silva, A. Santos & R. Castro (eds.). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Cali: Universidad Icesi / Universidad del Valle.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2014). Pruebas Saber 3.º, 5.º y 9.º Lineamientos para las aplicaciones muestrales y censales 2014. https://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf

- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 11-22. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-24942016000200002&script=sci_abstract&lng=es
- Kitson, A., Steward, S. & Husbands, C. (2015). *Didáctica de la historia en secundaria obligatoria y bachillerato*. Ediciones Morata.
- Körber, A. & Meyer, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement. In: K. Ercikan & P. Seixas (eds.). *New directions in assessing historical thinking* (pp. 89-101). Routledge.
- Labrousse, E. (1962). Fluctuaciones económicas e historia social. Tecnos.
- LaCapra, D. (2006). *Historia en tránsito. Experiencia, identidad, teoría crítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146.
- Lee, P., Ashby, R. & Dickinson, A. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. En: Carretero, M. & Voss, J. (comps.). *Aprender y pensar la historia* (pp. 217-248). Amorrortu.
- Lévesque, S. (2016). Going beyond "Narratives" vs "Competencies": A model for understanding history education. *Public History Weekly*, 4(12). <https://doi:10.1515/phw-2016-5918>
- Lévesque, S. & Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In A. Metzger & L. McArthur (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 119-148). Wiley-Blackwell.
- Ley 115 de febrero 28 de 1994, tomado en línea de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-85906_archivo_pdf.pdf&clen=126198&chunk=true](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-85906_archivo_pdf.pdf&clen=126198&chunk=true)
- Ley 1503 de 2011 por la cual se crea la cátedra de educación vial. Tomado en línea de <https://www.mineduacion.gov.co/normatividad/1753/w3-article-381585.html#:~:text=Por%20la%20cual%20se%20promueve,y%20se%20dictan%20otras%20disposiciones>.
- Ley 715 de 2001. Tomada en línea de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-86098_archivo_pdf.pdf&clen=137072&chunk=true](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineduacion.gov.co%2F1621%2Farticles-86098_archivo_pdf.pdf&clen=137072&chunk=true)
- Ley General de Educación. Ley 115 de 1994. Artículos 164 – 167. 08 de febrero de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.
- Loaiza, Y. & Pantoja, P. (2011). Tejidos de Clío construidos en regiones que transforman el espacio a través del tiempo: relaciones entre la enseñanza y la Historia regional. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 26 (1), 251-272.
- Liotard, J. (2004). *La condición posmoderna*. Forum.
- Llanos-Hernández (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo* 7 (3). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001
- Martins, E. (2021). Historia, historiografía e investigación en educación histórica. En: Ibagón, N. Silva, R., Santos, A. & Castro, R. (eds.). *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 17-42). Universidad Icesi / Universidad del Valle.
- Méndez, S. & Tirado, F. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa REDIE, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (2), 62-78. Ministerio de Educación Nacional, Colombia (2002). *Ciencias Sociales. Serie Lineamientos Curriculares*. Imprenta Nacional.

- Montero, M.; Lucero, M. & Méndez, J. (2008). La causalidad histórica en las explicaciones de los profesores de secundaria. *Cultura y Educación*, 20(2), 161-179.
- Moradiellos, E. (2001). *Las caras de Clío. Una introducción a la historia*. Siglo XXI.
- Movimiento Nacional de víctimas de crímenes de Estado (MOVICE). (2022). *Colombia Nunca Más*. Disponible en: <https://nuncamas.movimientodevictimas.org/>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Manual sobre programas de justicia restaurativa*. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Unesco.
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM). (2021). *Propuesta para la construcción de lineamientos para la enseñanza de historia de África y sus descendientes en Colombia*. OIM.
- Orozco, C. & Palacios N. (2017). *El diálogo nos forja: infancia y ciudadanía*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Osborne, K. (2006). "To the past": Why we need to teach and study history. In: Sandwell, R. (org.). *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada* (pp. 103-131). University of Toronto Press.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11- 42.
- Pagès, J. (2009). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cad. CEDES*, 30(82), 278-309
- Palacios, N. (2018). El currículo de ciencias sociales y las pruebas Saber 11 en Colombia: consonancias y disonancias. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 80-106.
- Palacios, N., García, P., Mosquera, M. L. & Alarcón, N. (2020). Development Of Historical Thought In Primary Education: Analysis Of An Intervention In Colombian Schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 45(11). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.202v45n11.6>
- Palacios, N., Corredor, D. & Díaz, J. (2021). El desarrollo del pensamiento histórico en la escuela primaria y secundaria. Una tarea necesaria para la educación en Colombia. *Notas de Política Pública en Educación. Uniandes*, 6, 1-8. <https://educacion.uniandes.edu.co/sites/default/files/educacion/Archivos/Notas%20de%20pol%C3%ADtica/2022/Nota-de-politica-6.pdf>
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo andino*, (53), 59-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Paulson, J. (2015). "Whether and how? History education about recent and ongoing conflict: A review of research". *Journal on Education in Emergencies*. 1 (1), 115 - 141.
- Perrot, M. (1988). ¿Es posible una historia de las mujeres? Flora Tristán, Centro de la Mujer Peruana.
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En: Sanz, P., Molero, J. & González, D. (eds.) *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria*. Editorial Milenio.
- Programa "Todos A Aprender", tomado en línea de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.mineducacion.gov.co%2F1621%2Farticles-299245_recurso_1.pdf&clen=152385&chunk=true

- Programa Nacional de Educación para la Paz. Educapaz. (2021). Escuelas de Palabra. Comisión de la Verdad en alianza con instituciones educativas como proceso de fortalecimiento escolar para el posicionamiento de la verdad como bien público en las regiones de Colombia. <https://educapaz.co/>
- Rabuco, A. & Salazar, D. (2019). Evaluación del pensamiento histórico en el aula: discursos docentes en torno a la evaluación del aprendizaje en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Manuscrito.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34–56. Recuperado a partir de <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>
- Ramírez, R. (2011). Tendencias de la historia regional en Colombia. Problemas y perspectivas recientes. *Historiolo. Revista de Historia Regional y Local*, 3(5), 147-168. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345832078006>
- Restrepo, J. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: un breve balance historiográfico. *Revista de Ciencias Sociales*, 161, 91-102.
- Rezende, E. (2021). Historia, historiografía e investigación en educación histórica. En: Ibagón, J., Silva, R., Santos, A. & Castro, R. (eds.). *Educación histórica para el siglo XXI* (pp. 17-42). Universidad Icesi / Universidad del Valle.
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32.
- Rodríguez, N. (2021). Conciencia histórica. Explorando la formación de sentido histórico en las narrativas de jóvenes colombianos. En: Castro, R. et al. *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Universidad Icesi / Universidad del Valle.
- Rüsen, J. (2012). *Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas*. W.A. Editores
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história. Uma teoria da História como ciência*. Editora UFPR.
- Saab, J. M. (2013). El lugar del presente en la enseñanza de la Historia. *Quinto Sol*, 1, 147-167. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/quisol/v01a06saab.pdf>
- Sáiz, J. & Domínguez, J. (2018). Aprender sobre la historia: competencias metodológicas en educación secundaria. En: López, R., Miralles, P. & Prats, J. (dirs.). *Enseñanza de la historia y competencias educativas* (pp. 23-48). Graó.
- Sáiz, J. & Gómez, C. J. (2016). Investigar el pensamiento histórico y narrativo en la formación del profesorado: fundamentos teóricos y metodológicos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 175-190.
- Sáiz, J. & López, R. (2015). Competencias y narrativas históricas: el pensamiento histórico de estudiantes y futuros profesores españoles de educación secundaria. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 87-101.
- Sánchez, A. (2017). *Memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia.
- Sánchez, A. (2006). *Reencuentro con la historia. Teoría y praxis de su enseñanza en México*. UNAM.
- Sánchez, G., Espinoza, T., Gutiérrez, N., Oliver, L.; Mora, K.; Moraga, R. & Muñoz, P. (2020). La evaluación formativa en la enseñanza de la historia, geografía y ciencias sociales. *Revista Papeles de Trabajo*, 40, 20 - 34.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, (14), 34–56. Recuperado a partir de <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a03>
- Satizabal, M., Unás, V. S. & Cruz, A. N. (2021). Índice de condiciones laborales de un grupo de docentes en la ciudad de Cali. *El Ágora U.S.B.*, 21(1), 129-146. <https://doi.org/10.21500/16578031.5514>

- Schmidt, M. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: Schmidt, M. & Barca, I. (orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica* (pp. 21-51). Editora Unijuí.
- Schmidt, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. <https://doi:10.25100/hye.v15i53.8734>
- Secretaría de Educación de Medellín (2015). Plan territorial de formación de docentes y directivos docentes (2012-2015). https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-319469_archivo_pdf_Medellin_julio2013.pdf
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2007). *Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/896>
- Secretaría de Educación Distrital (SED). (2006). *Colegios públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico. Serie Cuadernos de Currículo*. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Seixas, P. (2016). Translation and its discontents: key concepts in English and German history education. *Journal of Curriculum Studies*, 48(4), 427-439. <https://doi:10.1080/00220272.2015.1101618>
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). The big six historical thinking concepts. Nelson Education
- Serrano, J. S., & Facal, R. L. (2014). Conciencia histórica e identidad nacional en narrativas de alumnado español de Bachillerato. En: Prats, Barca y López (Eds.) *Historia e identidades culturales* (pp. 1187-1198). Universidade do Minho.
- Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (SNIES), con fecha de corte 11 abril de 2020
- Suárez, J. (2016). Jóvenes charaleños en busca del patrimonio perdido. [Video]. https://www.youtube.com/watch?v=phsPrit_gk&t=4s
- Suárez, J. (2018). Historia local: una propuesta didáctica alternativa para la enseñanza de las ciencias sociales desde la enseñanza para la comprensión (EpC). *Investigación y Pedagogía, Revista de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander (UIS)*, 4, 240-266.
- Swift, G. (1983). *Waterland*. MacMillan.
- Urban, A. (2014). O Trabalho com Fontes Históricas no Ensino Fundamental. *Cadernos de Pesquisa. Pensamento Educacional*, 9, 144-157.
- Valle, A. (2018). Desafíos del uso de fuentes para el desarrollo del pensamiento histórico. *Revista de Pedagogía*, 39(105), 245-263.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional. <http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/files/2013/03/Miguel-Valles-Tecnicas-Cualitativas-De-Investigacion-Social.pdf>.
- Van, 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.
- VanSledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*. Routledge.
- VanSledright, B. (2014) What Does It mean to think historically... and how do you teach it? *Social Education*, 68, 230-233.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of Collective Remembering*. Cambridge University Press
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Temple University Press.
- Yunis, J. et al. (2019). *Mosaico metodológico: caminos diversos para reflexionar en las escuelas sobre el valor de la verdad como bien público fundamental para la paz de Colombia*. Educapaz.

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DE COLOMBIA

Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz

Recomendaciones para el diseño y actualización de los Lineamientos
Curriculares de Ciencias Sociales, bajo el enfoque de enseñanza de la
Historia en la educación básica y media de la República de Colombia
Documento final

En el marco de la Ley 1874 del 27 de diciembre de 2017 y Decreto 1660
del 12 de septiembre de 2019

Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia -CAEHC-

Cartagena, abril de 2022

