

ARTÍCULO DE REFLEXIÓN
REFLECTION ARTICLE

El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío*

Historical thinking in school contexts. Towards a complex definition of the teaching of Clío

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.31.370.7>

NILSON JAVIER IBAGÓN MARTÍN

Profesor asistente del Departamento de Historia de la Universidad del Valle (Cali-Colombia). Doctorando en Educación de la Universidad de Murcia; Magíster en Historia de la Pontificia Universidad Javeriana; Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación de FLACSO-Argentina. Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación.

Correo electrónico: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co
Código ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0708-2980>

ANDREA MİNTE MÜNZENMAYER

Profesora Asociada del Departamento de Educación Universidad de los Lagos (Chile). Doctora en Educación de la Universidad de Concepción/ Universidad de Estocolmo y Magister en Educación con mención en currículum de la Universidad de Concepción. Integrante del Grupo de Investigaciones Históricas en Economía, Política y Educación.

Correo electrónico: andrea.minte@ulagos.cl Código
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3158-0231>

* Este artículo de reflexión se deriva del proyecto de investigación "La enseñanza de la Historia en Chile y Colombia. Reflexiones desde los discursos y prácticas en la educación secundaria y media".



RESUMEN

Este artículo analiza desde una perspectiva teórica las potencialidades formativas que se derivan de los principios disciplinares y pedagógicos que definen la estructuración del pensamiento histórico en la escuela. Para ello, se definen tres ejes de discusión: el primer eje establece un balance de las principales dificultades disciplinares y pedagógicas que han limitado en la escuela el alcance formativo de la enseñanza-aprendizaje de la historia; en segundo lugar se analiza la formación de pensamiento histórico como una alternativa a la enseñanza tradicional de la historia; finalmente, se exploran los retos que implica el desarrollo de este tipo de pensamiento en la definición de la Historia por enseñar, la Historia enseñada y la Historia aprendida. A partir de este ejercicio analítico se concluye que el desarrollo del pensamiento histórico permite construir una alternativa teórica y práctica a los principios limitados y restringidos desde los que se suele estructurar la enseñanza de la historia en la escuela.

Palabras clave: enseñanza de la historia, pensamiento histórico, escuela, práctica docente, Colombia.

ABSTRACT

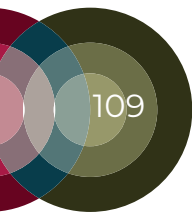
The article analyzes from a theoretical perspective the formative potentialities that derive from the disciplinary and pedagogical principles that define the structuring of historical thinking in the school. For that, three axes of discussion are defined: the first axis, establishes a balance of the main disciplinary and pedagogical difficulties that have limited in school the formative scope of the teaching-learning of the history; secondly, the formation of historical thinking is analyzed as an alternative to the traditional teaching of history; finally, the challenges involved in the development of this type of thinking are explored in the definition of History to teach, History taught, and History learned. From this analytical exercise it is concluded that, the development of historical thinking allows the construct of a theoretical and practical alternative to the restricted principles from which it is usually structured the teaching of history in the school.

Keywords: teaching history, historical thought, school, teaching practice, Colombia.

Como citar este artículo:

Ibagón Martín, N. & Minte Münzenmayer, A.(2019). El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Proxima*, 31, 107-131.

Recibido: 10 de julio de 2018
Aprobado: 19 de agosto de 2019



INTRODUCCIÓN

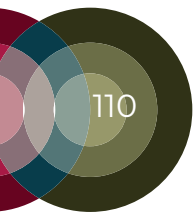
Al analizar las diferentes reformas curriculares que durante las últimas tres décadas han definido los horizontes pedagógicos, disciplinares e interdisciplinares de la enseñanza de las Ciencias Sociales escolares en Colombia, se puede identificar, pese a sus diferencias teóricas y metodológicas, una constante discursiva alrededor de la definición del lugar del conocimiento histórico en el proceso formativo de los estudiantes de Educación Básica y Media en el país: la enseñanza de la historia debe estar enfocada fundamentalmente en la estructuración y desarrollo de pensamiento crítico.

Aunque este principio supone un avance sustancial frente a los discursos escolares decimonónicos y de la primera mitad del siglo XX, los cuales definieron la enseñanza de la historia en Colombia a partir de la formulación de verdades absolutas e incuestionables (Muñoz, 2013; Arias, 2015), paradójicamente, al no desarrollarse a profundidad en los campos teórico y práctico, se ha constituido en una de las grandes ausencias, tanto en las mediaciones curriculares formales –planes de estudio oficiales, libros de texto– como en los desarrollos áulicos que se llevan a cabo en buena parte de las instituciones educativas del país.

A partir de esta paradoja, este texto realiza una aproximación teórica alrededor de las variables disciplinares y pedagógicas que definen la formación de pensamiento histórico en la escuela. Un tipo de pensamiento que asumido de forma compleja da cuenta del sentido crítico que se ha enunciado en las reformas como principio central de formación; sentido que no se ha logrado concretar debido a la ambigüedad de las exposiciones curriculares desde las que se define. En consecuencia, se busca establecer un análisis que permita identificar las potencialidades y ventajas que trae consigo el desarrollo del pensamiento histórico a la hora de definir e impulsar una reestructuración compleja de la enseñanza de la Historia en el país.

LIMITANTES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

A partir de los discursos desde los cuales se fundamentaron las diferentes reformas curriculares que han regulado la enseñanza de las ciencias sociales en el país durante los últimos treinta años, algunos sectores académicos han sostenido la idea que la historia como saber escolar ha perdido vigencia y presencia en la escuela al “disolverse” bajo la noción de interdisciplinariedad (Acevedo y Samacá, 2012). No obstante, más allá de los discursos que propone el currículo prescrito, la historia ha seguido teniendo una presencia activa en las instituciones educativas y sigue configurándose como un referente en los estudiantes y profesores. En este sentido, “[...]la fuerza del



conocimiento histórico como articulador del currículo oficial nunca se ha marginado de las escuelas, aunque quizá no con la insistencia y el rigor que desearían los historiadores profesionales” (Arias, 2015, p. 142).

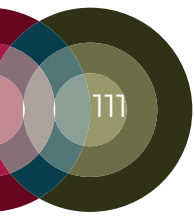
El problema, entonces, no estaría exclusivamente definido a partir de la presencia o no de la historia como una asignatura independiente y autónoma en los planes de estudio, tal y como ingenuamente han creído algunos legisladores y académicos¹, sino en el tipo de prácticas y discursos que han y siguen fundamentando directamente su conocimiento y presencia en las instituciones educativas. Es en este punto donde realmente se configura una problemática que debe ser estudiada (Ibagón, 2018).

La enseñanza de la historia en algunas instituciones educativas está transversalmente determinada por un tipo de representación que afecta y limita los procesos formativos que se derivan de ella. Esto es, las mediaciones escolares a partir de las cuales se entiende y define la historia siguen estando determinadas por concepciones que identifican saber histórico con una visión erudita del conocimiento del pasado. En este sentido, saber historia implica conocer curiosidades de otros tiempos, recordar datos y fechas o, simplemente, recitar nombres de glorias y personajes pasados que se consideran fueron fundamentales dentro de la formación del Estado-Nación. Este posicionamiento se ve reforzado mediante la predominancia de prácticas escolares sustentadas en la memorización y reproducción acrítica de información, a partir de las cuales, se resta importancia y limita la capacidad de razonar, preguntar y criticar –principios básicos de la enseñanza de Clío²–.

Así pues, la enseñanza de la Historia se ve reducida a su mínima expresión formativa, desde procedimientos y concepciones que privilegian nociones lineales e ideologizadas del tiempo. Estas se derivan de diseños curriculares cerrados que impiden la comprensión de la construcción del conocimiento histórico, proceso analítico que es reemplazado por explicaciones acabadas que no se cuestionan. Por lo tanto, la enseñanza que se produce desde estos marcos limitados de referen-

¹ Muestra de ello es la estructura argumentativa que define la reciente Ley 1874 de 2017, norma que se presenta como el mecanismo a partir del cual se logrará la “vuelta” de la historia a las aulas en Colombia. Una “vuelta” que no tiene una base empírica sólida, si se tiene en cuenta que la Historia entendida como saber escolar en la práctica educativa nunca se fue de los colegios.

² Se propone este concepto con el fin de dar cuenta de propuestas y procesos que asumen la enseñanza de la Historia desde una perspectiva compleja, crítica y profunda. Una alternativa de formación que recupera el vínculo entre conocimiento disciplinar y pedagógico, desde una perspectiva que se estructura a través de la centralidad que tiene la generación y producción de conocimiento.



cia no explora las capacidades argumentativas de los estudiantes, niega el multiperspectivismo, e impide la formulación de problemas que dinamicen la discusión histórica (Atehortúa, 2005).

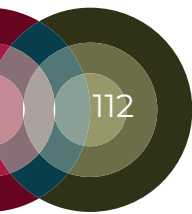
En resumen, a pesar de los avances que se han tenido a través de propuestas curriculares particulares³ y experiencias didácticas renovadoras concretas⁴, la enseñanza de la Historia en el país sigue viéndose afectada por criterios que desfiguran la presencia y razón de ser de Clío en la escuela, entre los cuales se destacan: la transmisión de “verdades” históricas que simplifican el ejercicio de enseñanza; la desconexión entre saber disciplinar y el saber por enseñar; la falta de relaciones entre el conocimiento histórico y la vida cotidiana de los estudiantes; la predominancia de una política del olvido que produce una invisibilización de lo(s) otro(s); y la ausencia de un trabajo sistemático alrededor de contenidos estratégicos asociados al desarrollo de pensamiento histórico.

Así pues, pese a los cambios discursivos que ha sufrido la reflexión pedagógica durante las últimas décadas en el país y su tendencia a dar centralidad al estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sigue existiendo en la enseñanza de la Historia una prevalencia de la transmisión sobre la construcción de saber. Esta perspectiva facilita que la dimensión problémica que nutre el conocimiento histórico desaparezca; hecho que se ve agudizado por la falta de reflexión alrededor del cómo y el para qué se produce el conocimiento histórico que se aborda en los espacios escolares. De ahí que la unidimensionalidad, monocausalidad y tendenciosidad sean los principios de operativización del discurso histórico que se desarrolla en gran parte de las aulas de clase.

La primera de estas limitantes –unidimensionalidad– está en buena parte cimentada en una visión lineal del curso de la historia, que interpreta los cambios desde una perspectiva jerárquica, definida por el ideal de “progreso”. Por lo tanto, tiempo y espacio son entendidos desde lógicas reduccionistas que inciden directamente en la forma en la que es presentada la narración histórica. Esta, a su vez, a partir de un fuerte acento cronológico, aparece determinada por la acumulación secuencial de eventos que tienen un único referente espacial y temporal, el cual, por lo general, está definido por un sentido eurocéntrico. Así, a partir de la unidimensionalidad, la duda y la crítica no tienen cabida en el aprendizaje de la Historia, en tanto que ya existen “verdades” que solo tienen que ser reveladas por medio del ejercicio de enseñanza. En consecuencia, desde la idea de “verdad” se generan una serie de silencios y ausencias que se ven amplificadas por la natura-

³ Véase los desarrollos curriculares llevados a cabo por la Secretaría de Educación de Bogotá (2007; 2014) y la Secretaría de Educación de Medellín (2014), entre otros.

⁴ Algunos ejemplos de experiencias renovadoras en este campo se pueden encontrar en recopilaciones realizadas por el IDEP (2004; 2012).

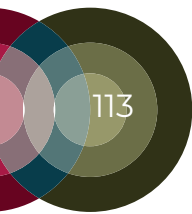


lización del devenir histórico, la sobreestimación de las continuidades histórico-cronológicas y la legitimación de lo “existente”, de lo hegemónico.

En este sentido, se configura simultáneamente una tendencia explicativa monocausal, que se caracteriza por privilegiar discursos acabados, cerrados e inalterables acerca de la Historia —“la historia pasó así”—. Desde esta perspectiva, las interpretaciones que se producen acerca de los fenómenos históricos carecen de interrelaciones entre procesos y agentes. Se obtura, de esta forma, la posibilidad de entender la Historia desde criterios pluriperspectivos. Esto es, se impide la valoración de la experiencia histórica de diferentes agentes sociales, culturales, políticos y económicos, a la vez que se desconocen las diversas posturas y lecturas historiográficas acerca de un mismo fenómeno o proceso histórico. Así pues, la idea de una *historia plural* (Sosenski, 2015) que viabilice la construcción de un sentido crítico por parte de los estudiantes queda descartada como referente a ser trabajado.

Esta última limitante está ligada directamente con la desconexión que se produce en la enseñanza-aprendizaje de la Historia, entre el *saber disciplinar* y el *saber por enseñar* (Chevallard, 1998). Aunque es claro que estos tipos de saber no son superponibles y se estructuran desde lógicas distintas, su relación es clave en la ampliación y complejización de los análisis históricos que se desarrollan en el marco escolar. No obstante, existen en la actualidad dos tendencias que reducen y relativizan dicha relación. En primer lugar, se encuentran discursos y prácticas escolares que al adoptar de manera muy lenta los resultados de las investigaciones recientes de la Historia y las Ciencias Sociales configuran una distancia irreconciliable entre los avances de la ciencia histórica y la didáctica de la Historia, hecho que facilita la reproducción de informaciones y contenidos que desde la investigación ya han sido rebatidos y cuestionados, limitando así la comprensión y análisis histórico. En segundo lugar, desde el currículo prescrito y la acción de algunos docentes se presenta una búsqueda desmedida de “objetividad”, que al aproximar demasiado los avances de la disciplina con el trabajo pedagógico, sustrae una variable muy importante de la ecuación que soporta la estructura de la *transposición*: la didáctica (Chevallard, 1998; Mattozzi, 2015; Minte, 2012). Se establecen de esta forma, explicaciones y análisis históricos que son incomprensibles, lejanos y poco funcionales para los estudiantes.

De esta forma se configura un nuevo problema, la desconexión que se da entre la enseñanza de la Historia y la vida cotidiana de los estudiantes. A partir de esta limitante se fortalece la idea que sostiene que la Historia es ajena al hombre común, fortaleciendo exclusivamente su valor moralizante desde la noción que la inscribe como *Magistra Vitae* (Hartog, 2007). Se desecha, entonces, la potencialidad que representa el hecho de que el estudiante no solo piense la Historia sino que se

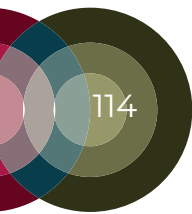


piense como parte de ella. En otras palabras, se niega directa o indirectamente la posibilidad que el estudiante interprete la Historia como orientadora de sus prácticas sociales a través del tiempo (Cainelli, 2019; Schmidt, 2017).

Por otra parte, en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia que se desarrollan en la actualidad existe un peso considerable del principio de homogeneización heredado de la *historia patria* (Alarcón, 2013; González, 2014). Esto se evidencia en el mantenimiento de discursos que niegan implícitamente la existencia de la pluridiversidad de experiencias históricas y culturales en la conformación socio-histórica del país –existe *una* historia, *una* cultura, *un* territorio–. Invisibilización que paradójicamente se potencia y amplía en contextos de reconocimiento formal de la diversidad, los cuales, aunque orientan la formulación de la normatividad curricular, no logran romper con los relatos hegemónicos y limitantes desde los que se estructuran los posicionamientos históricos que circulan en la escuela (Ibagón, 2016a). Así pues, se produce un fenómeno de *(in)visibilización*⁵, que es más perjudicial y peligroso que el esquema de negación directa que se planteaba desde los discursos estructurantes de la “historia patria”, ya que, desde sofismas de distracción curricular –el caso más recurrente es la formulación de cátedras– se proponen transformaciones simplistas que encubren el mantenimiento de los arbitrarios culturales que dan forma a la historia oficial. Se consolida así una política del olvido que legitima la hegemonía de los sectores dominantes y busca ocultar la resistencia de lo subalterno.

Todas las variables hasta aquí expuestas que limitan y reducen las potencialidades formativas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la escuela se condensan y explican por la falta de un trabajo sistemático y organizado en torno al pensamiento histórico, el cual, por un lado, es enunciado tímidamente en los documentos curriculares oficiales sin generar una explicación compleja de su funcionamiento, y por otro, al desconocer su estructura y alcance, es poco desarrollado dentro de las aulas de clase. En este sentido, se propone a continuación una reflexión alrededor de las potencialidades pedagógicas y disciplinares del desarrollo del pensamiento histórico, entendiéndolo como una alternativa tangible a la enseñanza tradicional de la Historia.

⁵ Se propone este concepto con el fin de dar cuenta de procesos curriculares que se han dado recientemente en el país alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales escolares, los cuales, aunque plantean reivindicaciones de lo(s) otro(s), soterradamente mantienen y profundizan su negación a partir de procedimientos de “camuflaje” de las estructuras hegemónicas desde las cuales históricamente se ha limitado y negado su participación.



EL PENSAMIENTO HISTÓRICO: ALTERNATIVA A LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DE LA HISTORIA

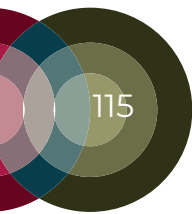
El peso general de las discusiones curriculares alrededor de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el país se ha centrado fundamentalmente en la definición de los contenidos por enseñar y las formas de trabajo pedagógico que se deben emplear para transmitir los conocimientos formales asociados a estos⁶. No obstante, dentro de dichos intereses curriculares no se ha incluido de forma rigurosa una discusión en torno a los saberes y contenidos específicos que requieren estudiantes y profesores⁷ para acercarse de forma compleja y reflexiva a las racionalidades y criterios que definen la presencia de Clío en el contexto escolar. Así, aunque los enfoques memorísticos sean cuestionados desde diferentes sectores y ámbitos, se sigue recurriendo directa o indirectamente a ellos, en la medida que “resulta más rápido vaciar una información que reflexionar sobre ella, limitando así el desarrollo de aquellas competencias intelectuales que puedan potenciar la formación y el pensamiento histórico” (Gómez y Miralles, 2015, p. 54).

Para revertir esta situación es necesario comprender que la reflexión histórica se fundamenta en complejos procesos de pensamiento enfocados en la interpretación y comprensión de diversos tipos de contenidos; procesos que se realizan a través de estrategias propias del saber disciplinar (Gómez, Ortuño y Molina, 2014). Existen dos tipos de contenido que estructuran la enseñanza de la Historia: los contenidos formales o de primer orden y los contenidos estratégicos o de segundo orden –metahistóricos-. Los primeros están definidos por temas ligados a criterios cronológicos –fechas, acontecimientos históricos, sucesos específicos- y al manejo de información histórica de carácter conceptual⁸. Por su parte, los contenidos estratégicos están directamente vinculados con comprensiones metahistóricas ligadas a la naturaleza intrínseca del propio saber histórico (Barca, 2019; Lee, 2016). Esto es, contenidos relacionados con: a) el planteamiento de problemas históri-

⁶ Una excepción interesante de esta tendencia la constituye la apuesta curricular establecida por la Secretaría de Educación de Bogotá, a través de la expedición de las “Orientaciones curriculares para el campo de Pensamiento Histórico” (SED Bogotá, 2007); documento que fue proyectado teórica y metodológicamente por el “Grupo de investigación en la enseñanza de la Historia” adscrito a la Universidad Nacional de Colombia, el cual lamentablemente luego del cambio de gobierno en la alcaldía en el año 2008, no fue tomado como parámetro oficial para pensar la enseñanza de la historia en la ciudad.

⁷ Por lo general, el ejercicio docente y la formación docente, son variables que no se tienen en cuenta a la hora de pensar la formación de pensamiento histórico en la escuela. Situación que produce un vacío en la reflexión acerca de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

⁸ Los conceptos teóricos son útiles en la conformación de principios explicativos de un acontecimiento o proceso histórico, por ejemplo: comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, etc.



cos; b) el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas; c) desarrollo de una conciencia histórica, y d) la construcción o representación narrativa del pasado histórico (Sáiz, 2013).

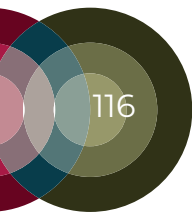
Dichos contenidos son los que conforman en conjunto y relacionadamente lo que se denomina pensamiento histórico, definiendo sus alcances teóricos y prácticos. En este sentido, emergen cuatro grandes conceptos básicos de formación vinculados al pensamiento histórico que deben fundamentar y orientar la enseñanza de Clío en la escuela: la empatía histórica, la causalidad histórica, la pluriperspectividad histórica y la relevancia histórica. Estos, a su vez, están dinamizados directamente por reflexiones de índole historiográfica y el trabajo con fuentes primarias, dimensiones que están asociadas al método de conocimiento de la Historia (Plá, 2012; Sáiz, 2014; Domínguez, 2015; Ibagón, 2016b; Montañares & Llancavil, 2016; Minte e Ibagón, 2017; Schmidt, 2017; Gómez y Miralles, 2017). A continuación se exponen las lógicas internas de cada uno de estos principios de formación, con el fin de identificar sus potencialidades educativas en torno a la búsqueda de alternativas que permitan superar la enseñanza tradicional y limitada de la Historia⁹.

EMPATÍA HISTÓRICA

Nociones como la temporalidad, causalidad, cambio, continuidad-simultaneidad, ritmo, por medio de las cuales se supera la simple descripción de hechos y acontecimientos, en términos formativos se ven apoyadas y fortalecidas desde prácticas educativas que incentivan y promueven la reconstrucción empática de los acontecimientos y procesos históricos. Emerge, de esta forma, la empatía histórica como un contenido estratégico central dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje que buscan promover la formación de pensamiento histórico en la escuela (Books, 2011; Endacott & Books, 2013; Lee & Schmilt, 2011).

La empatía histórica da cuenta de procesos de análisis ligados a dimensiones emotivas que caracterizan el pasado. Esto es, de principios de explicación de las razones que sustentaron las acciones de los agentes históricos del pasado, teniendo en cuenta sus lógicas particulares. En este sentido, la empatía histórica requiere un ejercicio de comparación y diferenciación del pasado respecto al presente, alrededor de los principios estructurantes que definieron y definen las formas de ver y entender el mundo de los agentes históricos. De ahí que se fundamente en un ejercicio que promueve un acercamiento espacio-temporal al fenómeno histórico, a partir de un proceso de des-

⁹ Los contenidos estratégicos que se exponen se relacionan y dependen unos de otros. Dividirlos hace parte de un esquema expositivo que tiene como fin resaltar sus particularidades.



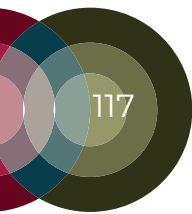
centración de quien lo está analizando. Esta acción de descentración, aunque tiene un efecto de aproximación que permite entender el objeto de estudio desde sus lógicas particulares espaciales y temporales, simultáneamente establece un distanciamiento, que plantea una diferenciación entre los esquemas de pensamiento de un presente concreto y los esquemas del pasado.

En medio de estas dinámicas de proximidad y distancia, la empatía histórica ayuda a comprender la identidad y alteridad a lo largo del tiempo. Así, el reconocimiento de lo(s) otro(s) se vuelve central en la construcción de las explicaciones históricas. Agentes subalternos invisibilizados, saberes silenciados y experiencias históricas olvidadas desde el marco de la historia oficial emergen a la luz y se configuran como puntos de inflexión analítica que trazan un horizonte de argumentación histórica renovada.

CAUSALIDAD HISTÓRICA

El análisis histórico a su vez se encuentra complementado y fortalecido por la causalidad histórica (Santiesteban, 2010; Seixas & Morton, 2013; Ortuño, Ponce y Serrano, 2016). Este contenido estratégico está definido a partir de la potencialidad que tienen la explicación y la argumentación. Esto es, se basa en la búsqueda del ¿por qué? de los hechos y procesos sociales, políticos, económicos y culturales, caracterizándose por “el desarrollo de una argumentación abierta al debate, la cual, se apoya en la formulación de interrogantes que, tras ser resueltos, generan nuevas preguntas” (Santiesteban, 2010, p. 35). Por consiguiente, se apoya en el valor de la duda razonable, que pone en entredicho los términos absolutos y radicales desde los cuales, a partir de análisis limitados, se explican los fenómenos de carácter histórico.

De esta forma, la causalidad histórica al dar cuenta de la “complejidad explicativa de un hecho” (Ortuño et al., 2016, p. 9) supera la carencia de interrelaciones entre procesos y agentes en la narración histórica, generando explicaciones multicausales. En este sentido, representa la apuesta por repensar y reinterpretar la Historia en continuidades y rupturas, permanencias, azar, contingencia, singularidad, multiplicidad, discontinuidad, categorías para operar sobre los acontecimientos o sucesos recientes, próximos o actuales, como procesos inacabados que aún continúan vigentes y requieren para su interpretación de categorías dinámicas y abiertas. En medio de este proceso, el desarrollo del principio formativo de la causalidad histórica en la escuela facilita la identificación de planteamientos ideológicos en los discursos históricos que circulan en ella; planteamientos que “contribuyen a la distorsión de la realidad por supresión, adición, deformación, desvío de la atención u oclusión de la complejidad en el tratamiento de la información que se emite” (Domínguez, 2002, p. 102).



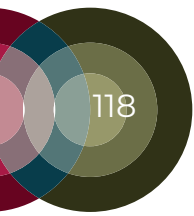
PLURIPERSPECTIVIDAD HISTÓRICA

En este punto surge la pluriperspectividad histórica como un contenido fundamental en el trabajo pedagógico y disciplinar que se debe llevar a cabo en el marco de la enseñanza-aprendizaje de la historia (Ibagón, 2014, 2019; McCully, 2012). Este contenido da cuenta del reconocimiento de la diversidad explicativa sobre un mismo hecho o proceso histórico a partir del estudio de las miradas heterogéneas de los agentes que fueron afectados por dichos acontecimientos y de los diversos posicionamientos epistemológicos disciplinares que han orientado la comprensión de las realidades históricas.

La pluriperspectividad busca evitar y develar el uso de procedimientos metonímicos en el análisis de personajes, hechos y procesos, los cuales, soportan la construcción de las narrativas históricas tradicionales. En medio de este proceso, la conflictividad cobra relevancia, estructurándose como uno de los principios explicativos del hecho histórico, poniendo en cuestión los sentidos estáticos, de naturalización y linealidad con los que, por lo general, es presentado. De esta forma, a través del desarrollo de la pluriperspectividad histórica es claro que “no existe una única visión correcta del pasado. Todos construimos nuestras propias visiones del pasado, según nuestros conocimientos, postura política, clase social, raza, género e intereses. Esto nos permite reflexionar sobre nuestra propia postura en relación con el presente y el pasado” (Cooper, 2002, p. 35). En este sentido, es posible hacer una serie de inferencias distintas e igualmente válidas sobre una realidad histórica particular, sin que ello implique la pérdida de poder explicativo. Por el contrario, este tipo de posicionamientos dan cuenta de la complejidad que representa pensar la historia y permiten redefinir su función escolar.

RELEVANCIA HISTÓRICA

Pensar la historia implica en buena parte definir qué y quién del pasado debe ser recordado y estudiado (Avarogullari & Kolcu, 2016; Egea & Arias, 2018; Lévesque, 2005; Seixas & Morton, 2013). Proceso de definición que en muy pocas oportunidades se hace explícito, presentándose, por el contrario, desde dinámicas asépticas y neutrales que promueven la naturalización de los discursos y prácticas. A través de una reflexión crítica sobre la relevancia histórica, dicha naturalización se pone en cuestión, en tanto que se hacen evidentes las líneas ideológicas que visibilizan u ocultan ciertas experiencias históricas. Así pues, los contenidos formales que estructuran la orientación curricular de la enseñanza de la Historia se convierten en objetos de discusión permanente. Se fortalece, entonces, un proceso de cuestionamiento crítico de las presencias y ausencias históricas



de ciertos sectores, procesos y personajes, revalidando o replanteando su posicionamiento como temática para ser abordada en la escuela.

En un modelo educativo que esté sustentado en la formación de pensamiento histórico de los estudiantes, estos cuatro contenidos metahistóricos (empatía causalidad, pluriperspectividad y relevancia) se deben desarrollar en el marco del estudio de contenidos substantivos, dinamizados por el uso de mediaciones pedagógicas apoyadas en el análisis de diversas fuentes. Esta conexión es la que puede de forma orgánica, dar sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y potenciar el estudio y comprensión escolar de las relaciones temporales entre pasado, presente y futuro. Así pues, en los contextos escolares, una posible alternativa a los modelos memorísticos de enseñanza de la Historia está en la búsqueda de un equilibrio entre el desarrollo de contenidos substantivos y estratégicos a la hora de planear y ejecutar acciones formativas derivadas del estudio de Clío; hecho que implica repensar las formas de organización curricular vigentes a partir de las cuales se configura la Historia como un saber escolar.

EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA ESCUELA: RETOS Y POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN DE LA HISTORIA POR ENSEÑAR, LA HISTORIA ENSEÑADA Y LA HISTORIA APRENDIDA

Al realizar un balance entre las dificultades actuales que presenta la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el país vistas desde los principios que orientan el currículo oficial y las potencialidades formativas que se desprenden de la propuesta de la enseñanza de Clío en los escenarios escolares, se pueden identificar con claridad una serie de retos y posibilidades formativas asociadas al desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de Básica y Secundaria. Estos retos y posibilidades establecen una ruta nada fácil de abordar en contextos educativos que están definidos ya sea por una despreocupación total o por un interés limitado, cerrado y ambiguo alrededor de reflexiones de carácter histórico. De ahí que la propuesta de formación de pensamiento histórico en la escuela trastoque, ponga en cuestión y plantee una reformulación de tres dimensiones analíticas y prácticas que sustentan la enseñanza de la Historia: la Historia por enseñar, la Historia enseñada y la Historia aprendida. Estas tres dimensiones de forma articulada estructuran en cualquier sistema educativo la forma y sentido de la enseñanza-aprendizaje de la Historia (figura 1).

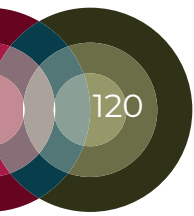
Figura 1. Dimensiones para analizar la enseñanza-aprendizaje de la Historia



Fuente: Elaboración propia

En ellas se relaciona y condensa la acción de agentes educativos e instituciones que, a través de discursos y prácticas, dan un perfil determinado a los fines, medios y procesos que definen el lugar de la Historia como saber escolar¹⁰. Por esta razón, cualquier búsqueda de cambio o transformación que se intente desarrollar en torno a las perspectivas epistemológicas y metodológicas que orientan la enseñanza-aprendizaje de la Historia, las debe tener presente. A continuación, y

¹⁰ Es necesario tener presente que en el proceso de relación entre estas tres dimensiones, a partir de sus lógicas propias de funcionamiento, se establecen distancias y diferencias. Desde esta perspectiva, se pone en cuestión, por lo tanto, los análisis mecánicos y planos que asumen que los discursos educativos oficiales determinan completamente las prácticas educativas.



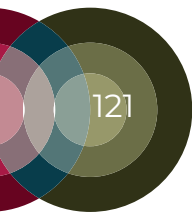
teniendo en cuenta dichas dimensiones, se analizan las transformaciones curriculares –discursos y prácticas- que se derivarían de la enseñanza de Clío en la escuela y el consecuente desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes.

TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE LA HISTORIA POR ENSEÑAR

La Historia por enseñar está definida por el currículum prescrito u oficial, dando cuenta fundamentalmente del *qué* se debe enseñar¹¹. De ahí que esta dimensión, a partir de lógicas discursivas, tenga por objetivo definir en buena parte los conocimientos e informaciones que deben circular en las escuelas y las prácticas educativas desde las que se deben desarrollar. En consecuencia, la normatividad oficial, los documentos oficiales, los lineamientos y estándares curriculares, los planes de estudio y mediaciones curriculares como los textos escolares se constituyen en las fuentes que permiten entender y analizar sus alcances. A partir de esta definición surgen cuatro grandes campos que serían afectados por la propuesta que fundamenta la enseñanza de Clío en la escuela: la organización curricular de la enseñanza de la Historia; reconocimiento de otras voces en los diseños curriculares; las orientaciones didácticas de la enseñanza de la Historia y, consecuentemente, el lugar de la disciplina histórica en la configuración del saber por enseñar.

a) *Organización curricular de la enseñanza de la Historia*: El concepto de rigidez desde el que es fundamentada la enseñanza tradicional de la Historia es puesto en cuestión, en tanto que se hace evidente el principio de *cambio* que orienta a la interpretación, explicación y argumentación históricas. En otras palabras, el pensamiento histórico promueve el reconocimiento del dinamismo de la Historia, entendida como saber y como vivencia. Este principio supone una reconfiguración del sentido curricular formal de enseñar/aprender Historia en la escuela, en la medida que promueve una crítica a esquemas curriculares cerrados y estáticos. Por consiguiente, la tendencia al olvido que promueve el currículum prescrito mediante el mantenimiento de una versión oficial de la Historia puede ser superada a través de un enfoque curricular que no centre exclusivamente su atención en el abordaje de contenidos formales, sino que tenga en cuenta directamente una preocupación formativa alrededor del desarrollo de contenidos ligados al pensamiento histórico.

¹¹ Aunque tanto la *Historia* por enseñar, la *Historia enseñada* y la *Historia aprendida* tienen como eje de desarrollo una pregunta central, esto no implica que no se relacionen con otro tipo de interrogantes. En este caso particular, la *Historia* por enseñar tiene que ver con el cómo, el quién, el para qué, el cuándo y el porqué de la enseñanza de la Historia, solo que la puerta de entrada de formulación y respuesta a estos interrogantes se configura a través del qué enseñar.

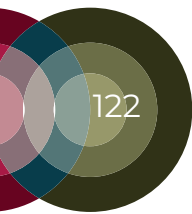


b) *Reconocimiento de otras voces en los diseños curriculares*: Generalmente, las posturas curriculares tradicionales tienden a legitimar una única posibilidad interpretativa, facilitando con ello que la narración se confunda con la misma Historia. En este sentido, las historias alternativas y formas alternativas de concebir la Historia se invisibilizan deslegitimándolas (Santisteban, 2010). El desarrollo del pensamiento histórico y la presencia de Clío en las aulas implica una ruptura con esta perspectiva. En este sentido, la estructura lineal y plana de los planes de estudio debe ser reemplazada desde posturas pluriperspectivas que den lugar, por un lado, a nuevos agentes históricos entendidos como objetos de estudio válidos e importantes, y, por otro, a posturas teóricas e historiográficas diversas.

No obstante, el mayor reto que se presenta alrededor del principio de la pluriperspectividad consiste en su operativización discursiva y práctica. Discursiva, en la medida que debe transformar las estructuras narrativas de la Historia, cuestionando los procesos estereotipados, ocultamiento y reduccionismo que han definido desde el currículo oficial la enseñanza de este saber escolar (Ibagón, 2016a). Práctica, en tanto que no basta con enunciar superficialmente la necesidad e importancia de esta perspectiva para generar cambios curriculares, se necesitan de voluntades políticas y educativas que materialicen éstas transformaciones.

c) *Cambios en la didáctica de la Historia*: el desarrollo del pensamiento histórico implica pensar, estructurar y fundamentar principios didácticos nuevos o renovados que permitan dar cuenta de la complejidad de lo histórico. De ahí que sea fundamental establecer discusiones en el interior del currículo prescrito acerca de la pertinencia de los esquemas didácticos actuales que median entre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en las instituciones escolares. Esta tarea pasa por una reflexión profunda acerca del lugar de la didáctica de la historia en el marco general de la enseñanza de las ciencias sociales, tratando de identificar con claridad su pertinencia y adecuación al esquema de pensamiento formativo actual, el cual está orientado a un trabajo interdisciplinar que, aunque teóricamente es pertinente, se ha desarrollado desde lógicas y procesos ambiguos que le restan potencia.

d) *Impulso de una relación dialógica entre la enseñanza de la Historia y la Ciencia Histórica*: Ligado al problema que representa la disolución de la Historia en principios curriculares ambiguos y poco definidos alrededor de la enseñanza de las ciencias sociales, se configura como un reto importante el establecimiento de relaciones mucho más fuertes entre los avances de la Ciencia Histórica y la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la escuela. Así, aunque el ámbito historiográfico y el ámbito educativo se estructuran a partir de lógicas epistemológicas distintas, una concepción compleja de la enseñanza-aprendizaje de Clío en las escuelas debe establecer diálogos entre los avances

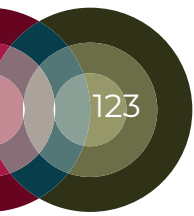


de la ciencia histórica y los objetivos y lógicas educacionales que definen la formación del pensamiento histórico en los estudiantes y profesores, reconociendo simultáneamente las diferencias entre la Historia entendida como disciplina y la enseñanza escolar de la Historia. Este proceso de diálogo y diferenciación debe desarrollarse desde un principio de equilibrio que permita la configuración de una relación horizontal entre el saber disciplinar y el saber pedagógico. Equilibrio que se puede gestar desde “ [...] una adecuada elección y secuenciación de los contenidos y la puesta en práctica de una estrategia didáctica que consolide paso a paso, los aprendizajes que contribuyan a comprender las explicaciones históricas y la naturaleza de éstas” (Prats, 1997, p. 8).

TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE LA HISTORIA ENSEÑADA

La dimensión analítica que configura a la Historia enseñada está básicamente enfocada en el *cómo* se desarrolla la enseñanza de la Historia por parte de los docentes, teniendo como base sustantiva sus discursos y prácticas particulares –las cuales pueden ser rastreados desde el marco de sus procesos formativos iniciales hasta su ejercicio profesional-. Dicho sentido de singularidad complejiza la relación con la Historia por enseñar, en tanto que no se apoya en una reproducción total de lo que se dice y plantea desde los marcos normativos oficiales. En otras palabras, desde la comprensión y estudio de la Historia enseñada se pueden identificar no solo continuidades con el discurso curricular oficial, sino a la vez rupturas discursivas y prácticas con este último. Este reconocimiento implica tener en cuenta que “[...] no se puede afirmar como es la realidad de la enseñanza de la Historia en la escuela solamente desde la perspectiva del currículo prescrito” (Fronza & Rosa, 2014, p. 305). Así pues, a partir de los principios formativos que fundamentan la presencia de Clío en los escenarios escolares emergen alrededor de la Historia enseñada los siguientes núcleos problémicos: cambios de la práctica docente; relación entre las dimensiones disciplinar y pedagógica en el discurso y práctica docente; y reformulación de la formación docente.

a. Reformular sentidos y prácticas: El desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes plantea un cambio metodológico en el trabajo didáctico y disciplinar por parte de los docentes, ya que las certezas desde las que se suele trabajar se convierten en incertidumbres, problemas e interrogantes nuevos, los cuales promueven un ejercicio crítico constante orientado a la formulación de hipótesis de trabajo y reflexión. En este sentido, el ejercicio docente debe dejar de estar centrado en la reproducción acrítica de información y definirse, por el contrario, a partir de un acompañamiento que permita al estudiante entender, analizar, resolver y proponer situaciones-problema. Por lo tanto,



la idea opuesta a la enseñanza de la historia desde los supuestos de la racionalidad instrumental, consiste en superar el trabajo docente como memoria repetida para instaurar una práctica científica, con la historia crítica que descubra significados ocultos, negados o no registrados. (Aranguren, 2005, p. 168)

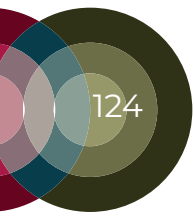
Para dar cuenta de esta perspectiva se requiere de una serie de transformaciones internas y externas a la práctica docente que, a través de la reformulación del sentido y lugar de la Historia en los contextos escolares, logren posicionarla como una facilitadora de generación de pensamiento crítico. Esta transformación abriría la posibilidad de construcción de un frente de lucha en contra del presentismo, rescatando el valor de la Historia no solo como saber escolar sino como saber vivencial. De esta forma, los docentes además de reconocer qué contenidos sociales se deben enseñar, también han de saber para qué han de enseñar esos contenidos.

b. *Relación entre las dimensiones disciplinar y pedagógica en el discurso y práctica docente:* En gran medida, la transformación de las prácticas y discursos docentes alrededor de la enseñanza de la Historia se fundamenta en la posibilidad de los maestros de ciencias sociales de establecer y operativizar una relación estrecha entre la dimensión disciplinar de la Historia y su didáctica, sin perder de vista sus lógicas internas. En consecuencia, es claro que

[...] toda docencia que se quiera llevar a cabo sin un dominio mínimo de la epistemología de lo que se enseña, está condenada a un reduccionismo, [...] sin referencia epistemológica es imposible concebir un proyecto formativo que apunte a tirar del conocimiento ordinario en la dirección del conocimiento académico y ese proyecto es imprescindible para convertir el mero entretenimiento en verdadera docencia. (Rozada, 1997, p. 163)

En consecuencia, el docente debe tener un posicionamiento historiográfico claro –en cuanto a conceptos, método, metodologías, etc., que le permita dar cuenta de la complejidad de los contenidos de primer y segundo orden que dan forma y estructura a la Historia. Dicha claridad es la que le permite en la práctica ir más allá de la reproducción de discursos mitificados. En este sentido, se puede afirmar que los posicionamientos reduccionistas y simplificadores en torno al lugar de la Historia en la escuela se configuran como problemas que no solo se encuentran en los currículos educativos, sino también en las representaciones y percepciones que tienen los docentes –o futuros docentes– de Ciencias sociales alrededor de “[...] la funcionalidad de la enseñanza de la historia, motivados por el escaso conocimiento epistemológico de la disciplina que han estudiado y que están dispuestos a enseñar” (Gómez et al., 2014, p 11).

Es de aclarar que la exigencia de cambio que se realiza a los docentes desde la apuesta por una deconstrucción de la enseñanza de la historia oficial y tradicional no implica su conversión en



historiadores, pero sí sugiere un compromiso alrededor de establecer un diálogo más fecundo entre, aquellos elementos disciplinares que pueden potenciar la fundamentación didáctica y la práctica pedagógica en sí. A través de este ejercicio el saber histórico se estructura y entiende desde la producción de conocimiento y el desarrollo consecuente de pensamiento crítico.

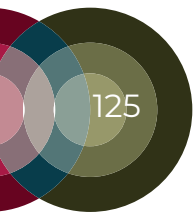
c. *Reformulación de la formación docente*: algunas de las principales limitantes y obstáculos que se pueden identificar en torno a la práctica docente y la enseñanza de la Historia están vinculados directamente con la cultura disciplinar y pedagógica internalizada por los maestros de Ciencias Sociales a partir de su formación y trayectorias institucionales. Esto se explica gracias a que el sistema de formación de los maestros de Ciencias Sociales en Colombia presenta serios vacíos alrededor de la comprensión teórica y metodológica del funcionamiento de la disciplina histórica, la cual, en general, está centrada en el abordaje de contenidos formales que no están apoyados en un interés por desarrollar procesos de pensamiento (Ibagón, 2016b).

Por consiguiente, la propuesta de transformación que representa la enseñanza de Clío plantea la necesidad expresa de intervenir directamente en la formación docente, puesto que no se podría trabajar adecuadamente con los estudiantes sobre contenidos estratégicos de pensamiento histórico si los propios maestros los desconocen en su parte teórica y metodológica. Así pues, de la concreción de cambios profundos en las formas en las que se asume por parte de las facultades de educación la preparación docente en estos temas depende la posibilidad de romper la lógica circular¹² de reproducción de prácticas y discursos que reducen a cero las potencialidades educativas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

TRANSFORMACIONES ALREDEDOR DE LA HISTORIA APRENDIDA

La Historia aprendida se configura principalmente a través de la agencia de los estudiantes y sus posicionamientos discursivos y prácticos alrededor de la Historia, hecho que pone en cuestión la idea del profesor como única figura en la que se concentra el saber (Fronza & Rosa, 2014). En esta dimensión confluyen con fuerza el *por qué*, el *cómo* y el *para qué* de la enseñanza de Clío; preguntas entendidas desde procesos individuales, los cuales pueden establecer relaciones directas o distancias considerables con la Historia por enseñar y la Historia enseñada. Desde la propuesta de la enseñanza-aprendizaje de Clío es la dimensión más importante, ya que es desde ella que se puede comprobar el éxito o fracaso de la acción pedagógica y formativa que se busca desarrollar

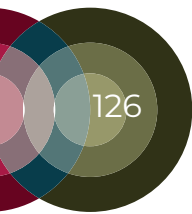
¹² Se hace referencia a la reproducción cíclica de discursos y prácticas desde las relaciones docente-estudiante-docente en formación-docente-estudiante.



alrededor del pensamiento histórico. En esta medida, se configuran tres ejes de análisis referentes a las implicaciones, desafíos y posibilidades de formación derivados de la presencia de Clío en la escuela, los cuales están determinados por el papel activo del estudiantado en el proceso de su formación: el primero está centrado en la utilización de principios metodológicos para pensar la historia; el segundo hace alusión a la necesidad de cuestionar y superar desde el estudiantado mismo las representaciones sociales iniciales que tienen acerca de la Historia, y finalmente, el fortalecimiento del valor de la Historia en la comprensión de la vida misma.

a) *Utilización de principios metodológicos para pensar la Historia:* Pensar históricamente exige de parte del estudiante el desarrollo de capacidades metodológicas asociadas a procedimientos y técnicas que hacen parte constitutiva del funcionamiento general de la disciplina histórica. En este sentido, las explicaciones que produce el estudiantado deben sustentarse en la implementación de pruebas y controles que den validez a los juicios analíticos que emiten. En otras palabras, los estudiantes deben apropiarse y adaptar el método histórico, esto es: recoger información sobre el tema objeto de estudio; formular hipótesis explicativas; seleccionar, analizar y clasificar fuentes históricas; establecer críticas a las fuentes; identificar causas y consecuencias históricas, y formular explicaciones y argumentaciones históricas sobre los hechos y procesos estudiados. Esta adaptación y resignificación pedagógica del método histórico tiene dos grandes finalidades: por una parte, busca hacer evidente las diferencias entre el conocimiento histórico y algunas construcciones discursivas sustentadas en la ficción total o el sentido común, y, por otra, configura al estudiante como un agente educativo que produce conocimiento. De ahí que el estudiante deba hacer un tránsito de la pasividad como receptor de información hacia una configuración como sujeto activo en el proceso de su aprendizaje.

b) *Cuestionamiento de las representaciones limitadas que se tienen acerca de la Historia:* el trabajo pedagógico en torno a la enseñanza de Clío debe tener como prioridad lograr que el estudiante logre cuestionar sus representaciones previas sobre la Historia –ya sean las definidas socialmente o por ejercicios de enseñanza limitados y reduccionistas-. Esto implica el desmonte por parte de los estudiantes –mediante el acompañamiento y apoyo de los docentes- de una serie de estereotipos y naturalizaciones que, desde el sentido cerrado y acabado de la Historia, se han generalizado, posicionándose como “verdades absolutas”. Así pues, pensar históricamente en el caso de los estudiantes implica construir explicaciones de carácter histórico que, en buena parte, tienen como principio desmontar y poner en cuestión interpretaciones longevas que se han configurado como hitos incuestionables. En este punto es clave el trabajo pedagógico con fuentes históricas.



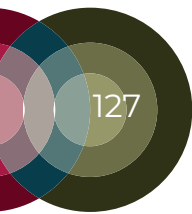
En consecuencia, más allá que a través del ejercicio docente se logren develar las limitaciones del discurso de la Historia oficial, el éxito real de la enseñanza de Clío en la escuela se fundamenta en la posibilidad que los estudiantes por medio del desarrollo de los contenidos que definen y dan sentido al pensamiento histórico puedan fundamentar una crítica no solo en torno a los discursos y prácticas externas que han establecido visones distorsionas y limitadas de la historia, sino, a la vez, sobre sus preconcepciones y principios de interpretación sobre esta.

c) *Sentido de orientación de la Historia*: Uno de los procesos claves en la reconfiguración crítica de la Historia aprendida se sustenta en la capacidad del estudiante de conectar los contenidos y saberes con su vida práctica. En otras palabras, el aprendizaje de la historia no se debe limitar a la contemplación, sino que debe incluir la estructuración de acciones concretas, que le permitan a las personas asumirse como agentes históricos. Desde esta noción general, la posibilidad que tiene el estudiante de proyectar un futuro a través del estudio de la Historia se materializa (Santisteban, 2013; Anguera y Santisteban, 2013; Anguera, 2014). No obstante, es necesario tener en cuenta que el principio de orientación se aleja de la concepción que entiende la Historia como *magistra vitae*, en tanto que su función no está ligada a nociones moralizantes, sino a principios de reconocimiento de la complejidad que estructura la relación entre dimensiones temporales diversas –Presente, pasado y futuro-. De esta forma, la continuidad y el cambio se erigen como pilares de análisis y explicación de las relaciones espacio-temporales, permitiendo la consolidación de ejercicios prospectivos que reconocen la importancia del sujeto del común en el devenir histórico.

CONSIDERACIONES FINALES

En contextos escolares en los que se ha trivializado o desfigurado la enseñanza-aprendizaje de la Historia, el desarrollo del pensamiento histórico se constituye en una alternativa teórica y práctica que permite fundamentar un trabajo pedagógico que está enfocado en la superación, tanto de la miopía analítica desde la que se estructuran las narraciones históricas tradicionales que circulan en la escuela como de metodologías educativas que privilegian la reproducción simplificada de información. De ahí que dicha apuesta de cambio implique transformaciones curriculares que ponen en cuestión la definición, organización y operativización de los contenidos –de primer y segundo orden- que sustentan la estructura formal de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la actualidad, redefiniendo así la Historia por enseñar, la Historia enseñada y la Historia aprendida desde la pregunta por un currículum real.

En este sentido, el pensamiento histórico se convierte en el núcleo de una propuesta educativa que busca reposicionar la enseñanza de la Historia desde dimensiones discursivas y prácticas que dan



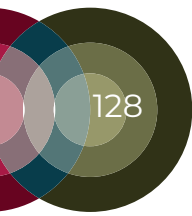
cuenta de la complejidad que define la reflexión sobre la acción del ser humano en el tiempo; una propuesta que pone en debate la relación entre saber disciplinar y el saber por enseñar, entendiéndola como un mecanismo fructífero en la generación de nuevo conocimiento, que permite tanto a estudiantes como a docentes posicionarse críticamente frente a procesos sociales, políticos, económicos, culturales marcados por el devenir histórico.

Dicho posicionamiento crítico es un elemento central que diferencia a la Enseñanza de Clío de la enseñanza oficial y tradicional de la Historia, puesto que la primera, al integrar a la reflexión histórica ejercicios de análisis sustentados en el desarrollo de contenidos estratégicos asociados al pensamiento histórico, permite a los estudiantes y docentes constituirse en agentes educativos activos que pueden desde sus propios medios develar los silencios que se han generado desde los discursos y prácticas de la segunda. Así pues, el objetivo educacional de la enseñanza de Clío no se limita a la formulación de hipótesis explicativas acerca del pasado, sino que incluye la posibilidad de desmontar los discursos vigentes que han legitimado un determinado orden socio-cultural, socio-económico y socio-político, planteando paralelamente nuevos sentidos de posicionamiento y comprensión del mundo.

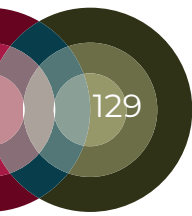
En consecuencia, la búsqueda de una nueva orientación pedagógica y disciplinar acerca de la enseñanza-aprendizaje de la Historia va más allá de asuntos definidos por el currículo formal, vinculando directamente la pregunta por el tipo de sociedad que queremos construir. Por lo tanto, en el caso colombiano, si se busca la legitimación del olvido como base constitutiva de orden –como ha venido sucediendo históricamente–, se debería procurar profundizar los actuales procesos educativos que, en la “mejor de las situaciones”, restringen la enseñanza de la Historia a ejercicios memorísticos y mecánicos de reproducción de información. Si, por el contrario, lo que se busca es la construcción de una sociedad tendiente a la reconciliación y el reconocimiento de lo(s) otro(s), la enseñanza de Clío –en conjunción con otros elementos que exceden al campo educativo– se constituye en una alternativa educativa que puede aportar elementos significativos para la concreción de este ideal.

REFERENCIAS

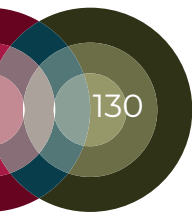
- Acevedo, A. y Samacá, G. (2012). La política educativa para la enseñanza de la Historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 221-244. doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.1637>



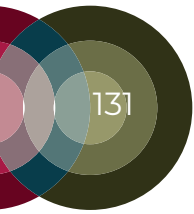
- Alarcón, L. (2013). Representaciones sobre la independencia en los manuales de historia de Colombia. *Investigación & Desarrollo. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano*, 21 (2), 342-370.
- Anguera, C. (2014). Educar para el futuro en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10 (1), 67-86.
- Anguera, C. y Santisteban, A. (2013). La representación del futuro del alumnado. Un aspecto fundamental de la Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la educación para la ciudadanía. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, 73, 81-89.
- Aranguren, C. (2005). Retos científicos y sociales en la enseñanza de la historia. *Revista Presente y Pasado*, 10 (19), 161-169.
- Arias, D. H. (2015). La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 134-146. doi: <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Atehortúa, A. (2005). Crítica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Revista Pedagogía y Saberes*, 22, 83-92.
- Avarogullari, M. & Kolcu, N. (2016). Historical significance from Turkish students perspective. *International Education Studies*, 9(4), 69-76.
- Barca, I. (2019). History education research in Portugal: Methodological options. *Educar em Revista*, 35(74), 109-125.
- Books, S. (2011). Historical empathy as perspective recognition and care in one secondary social studies classroom. *Theory and Research in Social Education*, 39, 166-202. doi:<https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473452>
- Cainelli, M. (2019). Didática da história e a competência de atribuição de sentido: um estudo a partir da metodologia da educação histórica. *Educar em Revista*, 35(74), 55-67.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE grupo editor.
- Cooper, H. (2002). *Didáctica de la historia en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. Barcelona: Grao.
- Domínguez, C. (2002). La enseñanza de la Historia: identidad cultural y valores democráticos en una sociedad plural. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 7, 87-114.
- Egea, A. y Arias, L. (2018). ¿Qué es relevante históricamente? Pensamiento histórico a través de las narrativas de los estudiantes universitarios. *Educação e Pesquisa*, 44(1), 1-16.



- Endacott, J. & Books, S. (2013). An updated theoretical and practical model for promoting historical empathy. *Social Studies Research and Practice*, 8 (1), 41-58.
- Fronza, M. y Rosa, R. (2014). Aulas de História: a formação de alunos-leitores de mundo na contemporaneidade. *Revista Espaço Pedagógico*, 21 (2), 304-317.
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar. Madrid: Silex
- Gómez, C. y Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68. doi:<https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27. doi: <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- González, I. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis político*, 81, 32-48. doi: <https://doi.org/10.15446/anpol.v27n81.45764>
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de Historicidad*. México: Universidad Iberoamericana.
- Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en la educación básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/IDEP.
- Instituto para la investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (2012). *Historias que hacen historia*. Colombia: IDEP/OEI.
- Ibagón, N. (2014). Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación. *Hojas y Hablas*, 11, 37-46.
- Ibagón, N. (2016a). *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la historia de Colombia 1991-2013*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Ibagón, N. (2016b). Enseñar y aprender Historia a partir del análisis de fuentes históricas. Una experiencia formativa en Educación Superior. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de educación*, 7 (1), 121-133. doi: <https://doi.org/10.18175/vys7.1.2016.06>
- Ibagón, N. (2018). Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela. *Revista Educación y Cultura*, 128, 69-73.
- Ibagón, N. (2019). *Una historia difícil de narrar. El periodo de la Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. Santiago de Cali: Programa Editorial de la Universidad del Valle.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.45979>



- Lee, P. & Schmilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: should empathy come out of the closet?. *Teaching History*, 143, 39-49.
- Lévesque, S. (2005). Teaching second-order concepts in Canadian history: The importance of historical significance. *Canadian Social Studies*, 39(2). 1-10.
- McCully, A. (2012). History teaching conflict and the legacy of the past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159.
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*, 19 (1), 57-72.
- Minte, A. & Ibagón, N. J. (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia?. *Entramado*, 13 (2), 186-198.
- Minte, A. (2012). Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile. *Revista de Historia y Geografía*, 27, 73,87.
- Montanares, E. y Llancavil, D. (2016). Uso de fuentes históricas en formación inicial de profesores. *Magis. Revista internacional de Investigación en Educación*, 8 (17), 85-98. doi: <http://orcid.org/0000-0001-9504-2614>
- Muñoz, M. (2013). El ciudadano en los manuales de historia instrucción cívica y urbanidad, 1910-1948. *Historia y sociedad*, 24, 1-16. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/hys>
- Ortuño, J., Ponce, A. y Serrano, F. (2016). La idea de causalidad en las explicaciones históricas del alumnado de educación primaria. *Revista de Educación*, 371, 9-34.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 161-184.
- Prats, J. (1997). La selección de contenidos históricos para la educación secundaria, coherencia y autonomía respecto a los avances de la ciencia histórica. *Revista Iber*, 12, 7-18.
- Rozada, J. (1997). *Formarse como profesor: Ciencias Sociales, Primaria y secundaria obligatoria*. Madrid: Akal.
- Sáiz, J. (2014). Fuentes históricas y libros de texto en secundaria: una oportunidad perdida para enseñar competencias de pensamiento histórico. *Ensayos*, 29 (1), 83-99.
- Sáiz, J. (2013). Empatía histórica, historia social e identidades: pensar históricamente la conquista cristiana de la Valencia musulmana con estudiantes de 2º ESO. *Clío*, 39. Disponible en: <http://clio.rediris.es/n39/articulos/historiasocial/saiz.pdf>
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío y asociados*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2013). La importancia de las imágenes sobre el futuro en la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 10, 187-213.



- Schmidt, M. (2017). ¿Qué hacen los historiadores cuando enseñan la Historia? Contribuciones de la teoría de Jörn Rüsen para el aprendizaje y el método de enseñanza de la Historia. *Clio & Asociados*, 24, 26-37.
- SED Bogotá (2007). *Colegios Públicos de excelencia para Bogotá. Orientaciones curriculares para el campo de pensamiento histórico*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia.
- SED Bogotá (2014). *Orientaciones para el área de Ciencias Sociales*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación de Medellín (2014). *El plan de área de Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia*. Colombia: Alcaldía de Medellín.
- Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Toronto: Nelson College Indigenous.
- Sosenski, S. (2015). Enseñar historia de la infancia a los niños y niñas: ¿para qué? *Revista Tempo e argumento*, 7 (14), 132-154. doi: <http://dx.doi.org/10.5965/2175180307142015132>