
Enseñanza de historia: análisis documental de tres propuestas públicas en Bogotá (2004-2015)

History teaching: documentary analysis of three public proposals in Bogotá (2004-2015)

Ingrid Lorena Torres Gámez

Universidad de Minas Gerais

Email: ltorresoei@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4438-2939>

DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.07.114>

Resumen

La enseñanza de historia suscita discusiones en torno a versiones, actores y fuentes históricas empleadas para la construcción de conocimiento histórico en el ámbito escolar, lo cual, llama la atención de las administraciones públicas a la hora de proponer contenidos curriculares para el tratamiento del relato histórico en las aulas. En este contexto, esta investigación ofrece algunos análisis de orden cualitativo sobre la enseñanza de la historia en Bogotá-Colombia, concibiéndola como un campo en continua construcción, influenciado por las Ciencias Sociales escolares y encargado de la formación de pensamiento histórico, memoria histórica y ciudadanía. El itinerario metodológico fue el análisis documental de tres propuestas de enseñanza de historia realizadas entre 2004 y 2015 en Bogotá- Colombia: *Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá*; *Orientaciones Curriculares para el Campo del Pensamiento Histórico*; y *La Enseñanza de la Historia en el Ámbito Escolar*. Los resultados obtenidos versan sobre el interés tanto de la academia como de las administraciones públicas en posicionar la dimensión narrativa, la temporalidad y las investigaciones colaborativas en los procesos de enseñanza de historia.

Palabras clave: enseñanza de la historia; memoria histórica; ciudadanía; pensamiento histórico; propuestas educativas.

Abstract

The teaching of history provokes discussions around versions, actors and historical sources used for the construction of historical knowledge in the school environment, which draws the attention of public administrations when proposing curricular content of the historical account in the classrooms. In this context, this research offers some qualitative analyzes on the teaching of history in Bogotá- Colombia, conceiving it as a field in continuous construction, influenced by school Social Sciences and in charge of the formation of historical thought, historical memory and citizenship the methodological itinerary was the documentary analysis of three proposals for teaching history made between 2004 and 2015 in Bogotá - Colombia:

Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá; Orientaciones Curriculares para el Campo del Pensamiento Histórico; y La Enseñanza de la Historia en el Ámbito Escolar. The results obtained are about the interest of both the academy and the public administrations in positioning the narrative dimension, temporality and collaborative research in the processes of teaching history.

Keywords: history teaching; historical memory; citizenship; historical thought; educational proposals.

1. Introducción

El 21 de abril de 2016, por parte de un sector conservador fue puesto en consideración del Senado de la República de Colombia el proyecto de ley para la modificación de la Ley General de Educación 115 de 1994, de esta manera, el 27 de diciembre de 2017, tras un largo recorrido legislativo en el capitolio nacional, el entonces presidente de la República Juan Manuel Santos sancionó la Ley 1874 que exigía la incorporación en los currículos escolares de la Cátedra de Historia de Colombia. La Ley, que de manera mediática fue celebrada por distintos sectores de la sociedad colombiana, quiso ser presentada como un logro para una nación caracterizada por su falta de conocimiento sobre su pasado. Según tan ambiciosa lectura, el regreso de la asignatura representaría la posibilidad de transitar por el camino de la reconciliación nacional, superando así el grave conflicto armado interno que ha registrado el país durante más de siete décadas.

A pesar del optimista panorama que proporcionó dicha Ley, algunos consideramos que la Historia nunca se ausentó del currículo escolar, su presencia se mantuvo durante años dentro de la enseñanza de las Ciencias Sociales; siendo importante y decisoria en el trasegar educativo y pedagógico del país.

Durante algo más de una década se registraron en la ciudad de Bogotá tres propuestas educativas que tenían como objetivo central la enseñanza de historia en colegios de la capital de la república. La elaboración de estas iniciativas, y su implementación en las aulas, se convierte en un interesante indicador social que refleja la manera en la que la Historia, como preocupación educativa y política, ha estado presente en el tiempo y en el espacio. No es, como suele presentarse a la opinión pública, una asignatura reprobada y dejada en los anaqueles del olvido.

El documento que se presenta a continuación tiene como principal objetivo socializar el análisis de tres propuestas educativas realizadas en Bogotá para la enseñanza de historia en escenarios escolares: *Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá (2004)*; *Orientaciones Curriculares para el Campo del Pensamiento Histórico (2007)*; y *La Enseñanza de la Historia en el Ámbito Escolar (2015)*. Para tal fin, se parte de entender la enseñanza de la historia como campo de análisis en continua construcción, en el que convergen aspectos disciplinares (historiográficos) que son compartidos con la academia y a la sociedad en general.

El itinerario metodológico fue el análisis documental, un proceso de orden mixto (cualitativo- cuantitativo), aplicado a grandes volúmenes de información en estudios de diferentes disciplinas. En este caso, se trata de un análisis de documentación cualitativo simple, basado en tres fuentes secundarias de información, que fungen como documentos públicos.

El análisis de información, como menciona Peña y Pírela (2007), es compuesto por la triada documento-sujeto- proceso, que crea un entramado de relaciones, en las que los criterios de selección, organización y exposición del analista son fundamentales para el tratamiento documental. Fox (2005) insiste que a partir de la revisión y análisis de los documentos se obtiene una nueva representación de su contenido, en la que información como: autor, año, editor, significado general y mensaje, son esenciales para la recuperación intelectual.

Para esta investigación, la organización de información estuvo asistida por matrices de doble entrada, que permitieron la caracterización de cada documento, versus, las categorías de análisis: pensamiento histórico, memoria histórica y ciudadanía. Posteriormente, la representación del contenido dio luz a las dimensiones emergentes: narrativa, temporalidad, investigación colaborativa, ciudadanía y sujeto histórico, desde las cuales se proponen las consideraciones finales de este trabajo.

2. Enseñanza de la historia: un diálogo entre diversas latitudes

Durante los últimos años del siglo XX las investigaciones sobre la enseñanza de historia y los análisis de sus componentes pedagógicos tuvieron importante difusión en Norteamérica, Europa y Latinoamérica. Los aportes realizados a partir de los años 80' y 90' reflejan discusiones historiográficas acerca de los objetos y métodos de investigación en el campo de la Historia, especialmente con la influencia de la *Nueva Historia*.

Para el caso europeo, (Barca, 2004), (Carretero, 2007), (Rüsen, 2007), (Booth, 1987), (Peter, 2012), (Santisteban, 2018), (Pilar; Pagès, 1997) y (Lee, 2016) coinciden en señalar la necesidad del diálogo entre la enseñanza de la historia y los presupuestos teórico-metodológicos de la Historia como disciplina. Además, concuerdan en que el raciocinio, la lógica histórica y las reflexiones sobre el uso y significado del saber histórico en la vida de las personas, se concibieron como una posibilidad de mejorar “la comprensión y la visión que los alumnos tienen del pasado [al ser este] producto de la educación recibida y no tanto de la maduración, como proponían los modelos anteriores” (Booth, 1987).

En Latinoamérica, los trabajos sobre la enseñanza de historia han sido diversos. Podemos referenciar a groso modo, i) los relacionados con las dictaduras militares, conflictos armados internos, y procesos transicionales (Raggio, 2004), (Jelin, 2002), (Rubio, 2007), (Amezola; D’Achary, 2009); ii) los relacionados con problemáticas de identidad, interculturalidad, y patrimonio (Valdemar; Cavazos; Rodríguez, 2019), (Plá & D.F., 2014) (Torres, 2006), (Caicedo; Castillo, 2016), (Medina, 2009), y iii) las discusiones contemporáneas alrededor de educación histórica y aprendizaje histórico en los ámbitos regionales y nacionales (Germinari, 2011), (Abreu; Soihet, 2013), y (Schmidt, Barca; Martins, 2010) y (Fronza, 2016).

Del contexto colombiano se observa que las discusiones sobre la enseñanza de la historia están asociadas a las versiones producidas y reproducidas en torno a la realidad sociopolítica del país, las cuales reflejan aportes significativos para la historicidad de la enseñanza de la historia, concibiéndola como una producción espacio-temporal enmarcada en tensiones y poderes en la construcción del pasado.

En esta vía, en el país coexisten ejercicios de recuerdo y olvido asociados a la historia escolar nacional para la perpetuación de un pasado socialmente formalizado, y, la historia escolar alternativa basada en el pensamiento crítico. (Aguilera, 1951), (Betancur, 1991), (Vega, 1999), (Campos; Rodríguez, 2004) (Castro, 2004), (Rodríguez; Sanchez, 2005), (Rodríguez, 2013) y (Airas, 2018). Esto deja al descubierto la relación entre De esta manera, la relación enseñanza de historia y pasado, presupone un dialogo directo de este saber pedagógico con la memoria histórica de una sociedad.

Así, nos aventuramos afirmar que la manutención de versiones y consensos sobre el pasado, es decir de la memoria histórica, influye directamente en la constitución de pensamiento histórico dentro y fuera del aula, más aún si se tiene en cuenta la latente amenaza de aparición de estructuras de olvido u olvidos funcionales, que favorecen las historias generalizadas, oficiales y excluyentes. (Huysen, 2000)

En ese caso, es oportuno traer a colación cuatro sentidos que Rüsen citado por (Schmidt, Barca; Martins, 2010, p.47) otorga a la educación histórica, en clave de la construcción de conciencia histórica : i) la comprensión de la dimensión estética de la historia en el pasado, presente y futuro; ii) la subjetividad de los estudiantes para que el conocimiento histórico no sea postrado como un mero conjunto de reminiscencias; iii) la construcción de identidad histórica a través de la comunicación racional-argumentativa en medio de una intersubjetividad discursiva; y iv) la inclusión y sistematización de los componentes políticos de la conciencia y cultura histórica.).

Los cuatro sentidos mencionados, recogen la voluntad analítica de esta investigación, pues hilan la enseñanza de historia a procesos complejos en planos interpretativos y propositivos de memoria histórica, pensamiento histórico y ciudadanía. Además, nos conducen a problematizar los objetos de investigación y las fuentes que de ellos derivan.

3. Pensamiento histórico: horizonte conceptual

Indagar por el pensamiento histórico no es tarea fácil, su definición, racionalización e interpretación es un reto que corresponde especialmente a la ciencia encargada de estudiar el tiempo, la Historia.

Es así que, el pensamiento histórico en esta investigación se concibe como una de las categorías de análisis que corresponden al campo de la Historia. Su denotación, implica comprender primeramente que el tiempo es una entidad abstracta que transcurre de manera independiente a la existencia del ser humano, a pesar de que, su interpretación se encuentre sujeta a la presencia de individuos y colectivos humanos.

De esta forma, el principio temporal que rige la organización y funcionamiento de las sociedades, corresponde a consensos entre individuos y aparatos culturales trascendentes, que presuponen controles de lo objetivo, subjetivo e intersubjetivo. Por ende, “la percepción temporal de cada sujeto varía, precisamente, de forma subjetiva, y no es, además, dentro de un mismo sujeto, lineal en absoluto, sino elástica en función de las experiencias que percibe y de sus estados de ánimo” (Puig, 2013, p.9).

Esto significa que todos los seres humanos son sujetos históricos, que narran y organizan la existencia conforme una concepción de tiempo. Por eso, la tarea de entender, no mecánicamente, las formas de organización del pensamiento en términos temporales, es una labor que vincula esencialmente el conocimiento que se produce sobre el tiempo. Es una tarea de orden epistemológico.

No es para menos, epistemológicamente nos debe interesar las visiones que los seres humanos construyen alrededor del país, región y mundo en el que viven, la realidad cotidiana en la que conocen o desconocen su pasado, presente y futuro, es la misma realidad que conserva las oportunidades de hacer conciencia histórica para la transformación.

En este orden, aún son vigentes los provocadores cuestionamientos que realizó Hugo Zemelman (2008) en el marco de VIII Encuentro Internacional de Educación en México con presencia de cientos de futuros docentes, respecto al lugar de la discusión del pensamiento histórico en el ámbito educativo. El filósofo chileno afirmó que el mundo en el que vivimos no está preocupado por formar constructores de realidades, sino de entrenar capacidades de un sujeto histórico alejado de claridades históricas, y por ende, notablemente distanciado de la conciencia histórica. La pregunta por si hoy nos preocupamos por aprender a leer la realidad, nos enfrenta a la pertinencia de pensar históricamente los panoramas de políticas educativas destinadas a enseñar a no pensar, y a reducir la capacidad del hacer a la instrumentalización a corto plazo.

De esta manera, el debate sobre pensamiento histórico es fundamentalmente educativo. Los procesos de enseñanza y aprendizaje del tiempo y la relación de los seres humanos con este son esenciales, para asumir el pensamiento histórico como la capacidad de pensarse con relación a sí mismo y a otros en un tiempo específico, esta “reflexión no se hace únicamente sobre el sí mismo, sino que se centra en la relación del sujeto con el mundo del que participa y crea” (Airas, 2018). El pensamiento histórico, es a la vez una opción de agenciamiento político que se establece a partir del reconocimiento de relaciones de poder entre el sujeto y otros.

Los aportes de la educación histórica han definido el pensamiento histórico como la capacidad mediante la cual los sujetos pueden acercarse y significar procesos metacognitivos en los que se pone en juego, por un lado, conceptos estructurantes propios de la disciplina histórica denominados de segunda orden, como: tiempo, empatía, causalidad, intensidad etc, y por otro, conceptos sustantivos que definen la vida cotidiana como: obrero, ama de casa, escuela etc, con el objetivo de generar lectura analítica y crítica del pasado, presente y futuro. (Seixas; Peck, 2004.)

En este orden de ideas, el pensamiento histórico resulta ser un logos sobre el pasado, que hace de la historia una parte crucial en una sociedad; e influye estratégicamente las visiones de ciudadanía, en las que las versiones de lo acontecido contadas por la Historia deben ser justas e incluyentes, así para esto, sea necesario modificarlas y propender nuevas comprensiones de la materialidad temporal de la que hace parte el ser humano. (Lee, 2016).

El pensamiento histórico, además de lo que se ha mencionado, también conecta la agencia de la ciudadanía y el cambio de las representaciones que se tienen del pasado. Desde la concepción de (Rüsen, 2007), es la cultura histórica la que resguarda en lo estético y lo político la memoria histórica de una sociedad, de ahí, que sea necesario que estudiantes y docentes asuman el rol de ciudadanías memoriales (Rubio, 2016) ante la valiosa tarea educativa de conocer diversos

registros del pasado, e indagar sobre por qué, cómo, dónde sucedió, quiénes lo presenciaron, quiénes estaban en el poder y quiénes lo narraron.

Conviene decir que, la formación del pensamiento histórico, está relacionada con los procesos cognitivos de enseñanza-aprendizaje. Los contenidos teóricos y metodológicos impartidos en sistemas de enseñanza tradicional o progresista, responden a un contexto; en el que no es aconsejable obviar que, la Historia requiere de habilidades cognitivas específicas que están relacionadas con hacer Historia. (Lee, 2016); (Barca, 2006).

Al respecto, Cartes nos alerta sobre la enseñanza de la temporalidad, y sus limitaciones,

Habitualmente la enseñanza y aprendizaje de la temporalidad se ha limitado casi exclusivamente a la cronología, la datación y a la periodización clásica. No obstante, la investigación en didáctica de las ciencias sociales de Pagès (1989, 1999), Santisteban (2005), Anguera (2012), Llusà (2015), Escribano (2019) ha puesto de relieve la importancia que alumnado y profesorado otorgan al dominio del tiempo histórico y temporalidad para la comprensión histórica de las dificultades de su aprendizaje. (Cartes, 2020, p. 8)

Cabe decir que, en el ámbito de la enseñanza de historia y ciencias sociales en Colombia, el pensamiento histórico ha estado mayoritariamente en la concepción tradicional del currículo escolar y en formas que materializan un tipo de ciudadanía de obediencia nacional, sin embargo, el análisis de las tres propuestas que aborda esta investigación, rastrea el pensamiento histórico, la memoria histórica y la ciudadanía con el ánimo de encontrar pistas históricas que alimenten los entendimientos de la experiencia temporal de la que hacemos parte.

4. Ciudadanía y enseñanza de la historia: avatares en Bogotá

El debate en torno a la enseñanza de historia en Colombia, relaciona la formación ciudadana con el componente ético-político de la garantía del derecho a la memoria y a la historia. Dicho debate, se encuentra orientado por los requerimientos establecidos en las políticas de la memoria, especialmente las concebidas como oportunidades sociales para replantear contenidos de identidad de una sociedad; que como la colombiana ha vivenciado durante años la acción violenta para resolución de conflictos.

Los primeros años del siglo XXI representaron para Bogotá un escenario de trascendentales cambios en términos de educación. Las políticas educativas de la ciudad reflejaron el interés de las administraciones locales por buscar un horizonte de alternativas tanto nacionales como internacionales para una educación que articulara el desarrollo urbano con la cultura ciudadana.

Las alternativas gubernamentales se tradujeron en propuestas educativas sobre ciudadanía, en ellas prevaleció la clara intención de reconocer el contexto escolar como lugar objetivo para la cimentación y reproducción de una noción de cultura ciudadana. A continuación, se observa la correspondencia entre las últimas cinco administraciones distritales y propuesta de ciudadanía desde el ámbito educativo.

En evidencia de lo anterior, Nancy Álvarez, quien en su momento fungía como Directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), en la presentación de las memorias del Seminario Internacional “Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía”, llevado a cabo al finalizar el año 2011, afirmó:

La escuela es el ámbito social y primer espacio público en el que los niños, niñas y jóvenes se relacionan como ciudadanos y sujetos de protección y de derechos. La relación escuela - sociedad emergió constantemente, desde diferentes aproximaciones asumidas por los conferencistas y los panelistas asistentes, como espacios en los cuales se promueven valores y actitudes asociadas a la convivencia escolar y donde es posible y deseable promover ciudadanías que contribuyen a la justicia, la democracia, la equidad y la paz. (Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, 2013, p. 9)

Tabla 1
Propuestas de ciudadanía en administraciones distritales

Años	Gobierno	Propuesta de ciudadanía
(2001-2004)	Gobierno de Antanas Mockus	<i>Bogotá te enseña</i>
(2004-2008)	Gobierno de Luis Eduardo Garzón	<i>Bogotá una gran escuela</i>
(2008-2011)	Gobierno de Samuel Moreno Rojas	<i>Escuela-ciudad-escuela</i>
(2012-2016)	Gobierno de Gustavo Petro	<i>Educación para la ciudadanía y la convivencia</i>
(2016-2020)	Gobierno de Enrique Peñalosa	<i>Cátedra de Paz con enfoque de cultura ciudadana.</i>

Fuente: Elaboración propia

Desde esta perspectiva, la formación ciudadana en el contexto educativo se asocia a justicia, democracia, memoria y equidad, valores imprescindibles en una sociedad del siglo XXI. De igual manera, esta percepción de ciudadanía implica reconocer que “todo concepto de ciudadanía supone una concepción de la memoria. [y] toda memoria implica una experiencia del tiempo” (Szurmurk; Rodríguez, 2008, p. 311) de la cual los ciudadanos deben hacerse cargo para tramitar los efectos de la violencia generacional.

En esta misma vía, las investigaciones adelantadas por Graciela Rubio en el contexto chileno, acotan oportunamente a la discusión de ciudadanía. Esta autora se ha encargado de exponer en su trayectoria académica la discusión pública de las políticas sobre la memoria histórica desde un análisis hermenéutico, y enfatiza en la necesidad de formar ciudadanías memoriales que validen el potencial crítico del diálogo entre memoria e historia para la comprensión del pasado reciente (Rubio, 2016).

Por lo tanto, los avatares de las ciudadanías contemporáneas en relación a la enseñanza de historia, tienen el reto de organizar marcos comprensivos que involucren tanto la dimensión ética-política y como el enfoque de derechos para la formación de una cultura política enfocada al reconocimiento de las diversas formas de manifestación de la historia y la memoria en un cuerpo social (Quintero; Ramírez, 2009, p. 60)

La formación ciudadana en las escuelas de Bogotá es un punto de partida para dicho propósito. Comenzar por problematizar la enseñanza de las Ciencias Sociales integradas o de la Historia como asignatura independiente, es contemplar la posibilidad de inserir en la construcción de cultura política, entendiéndose como,

Conjunto de prácticas y representaciones en torno al orden social establecido, a las relaciones de poder, a las modalidades de participación de los sujetos y grupos sociales, a las jerarquías que se establecen entre ellos y a las confrontaciones que tienen

lugar en los diferentes momentos históricos” (Herrera; Pinilla; Infante; Díaz, 2005, p. 34)

Acorde a esto, y a la conexión entre la construcción de una cultura política por medio de ejercicios de ciudadanía memoriales, es oportuna la invitación de Fontana (2005) a pensar la Historia para el ciudadano corriente, pues esta tiene la posibilidad de proporcionar un sentido de identidad y de comprensión de mecanismos sociales que engendran la desigualdad y la pobreza (Fontana, 2005, p. 26). Además, visibiliza experiencias históricas de diferentes grupos sociales sobre acontecimientos históricos.

Bajo este precepto, y retomando la concepción sobre pensamiento histórico, se entiende el trabajo escolar en ciudadanía como una partitura, en la que desde diferentes tonos se reconoce la experiencia histórica y ciudadana de los sujetos, sus memorias, sus interpretaciones a diversas fuentes históricas y sus perspectivas de mundo, a la vez, se esperaría que el abordaje de ciudadanías memoriales contribuyan al trámite de la historia reciente y de las memorias conflictivas. En este sentido, (González; Pàges, 2014) afirman que,

En la actualidad, en la escuela se entrecruzan y se relacionan diversas acepciones y sentidos de la memoria que requieren narrativas diferenciadas: la que alude a una conciencia colectiva e identitaria nacional, la que alude a rememoraciones de los pasados traumáticos, y aquella que refiere a las reconstrucciones realizadas por medio de los testimonios y de la historia oral (González; Pàges, 2014, p. 298).

Bajo esta premisa, como se viene insistiendo, memoria e historia son elementos esenciales para la formación ciudadana en una ciudad como Bogotá, donde las afectaciones del conflicto armado permean y producen otros conflictos en la capital del país; por tanto, la ciudadanía también es responsable de recordar e incluir dentro de los tejidos sociales diferentes actores que susciten explicaciones sobre la configuración de la ciudad como resultado del contexto nacional.

5. Tres propuestas para enseñar historia en Bogotá

Las tres propuestas abordadas en esta investigación se encuentran articuladas al hacer y el quehacer escolar, es decir, a las prácticas pedagógicas, los contenidos, los discursos y las representaciones de la formación ciudadana, la memoria histórica y el pensamiento histórico.

Como punto de partida, las tres propuestas educativas para pensar la enseñanza de la historia en Bogotá, coinciden en:

- Ofrecer una mirada del campo histórico en la escuela, a través de abordajes conceptuales y metodológicos que justifican y pormenorizan lo que se alude a la enseñanza de historia en Bogotá.
- Responder a inquietudes del momento histórico en las que fueron elaboradas, tales como los discursos del fin de la historia, la discusión paradigmática sobre la permanencia de métodos tradicionales de enseñanza, los retos y preocupaciones sociales ante el post acuerdo de la firma de la paz con la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), entre otros.
- Promover la participación de docentes de educación básica y/o media de ciencias sociales y/o Historia como asignatura independiente de colegios públicos y privados, por medio de entrevistas, observación participativa en aula y grupos focales.

- Reconocer los referentes de calidad estipulados por el Ministerio de Educación Nacional, que para el caso de la enseñanza de las Ciencias Sociales Integradas cuando se elaboraron las propuestas, eran son los Lineamientos Curriculares (2002) y los Estándares por competencias (2004).

5.1. Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá

Se trata de un documento producto de una investigación realizada en el año de 2004 por la Universidad Nacional (UN) de Colombia y el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. Su objetivo estuvo centrado en ofrecer una lectura de discursos y prácticas que profesores y estudiantes de colegio elaboraron y pusieron en escena con el propósito de enseñar y aprender historia.

De forma explícita, el documento se interesa en aportar a la mejora de la calidad de la educación básica y media a través de la contribución analítica en torno a los sentidos de la enseñanza de la historia.

Metodológicamente, asume una perspectiva investigativa de trabajo colaborativo entre historiadores (docentes universitarios) y docentes de educación básica de ciencias sociales y/o Historia como asignatura independiente, con miras a observar, interpretar y comprender las rutas pedagógicas de cuatro instituciones educativas escolares desde donde identifican tres finalidades básicas de la enseñanza de la historia: 1) formación de sujetos en las racionalidades del mundo moderno; 2) formación en las nuevas ciudadanías y 3) constitución de la práctica educativa como práctica social emancipatoria.

La ruta pedagógica es asumida como estructura de participación y reconocimiento entre los sujetos. En la propuesta se aclara permanentemente que la ruta no puede ser anticipada por completo en su progresión, eso quiere decir que puede ser transformada a lo largo del proceso dependiendo del contexto donde se implemente. Sin embargo, se requiere un cierto grado de coherencia y estructuración (Rodríguez, 2004). Así, la ruta es una propuesta flexible que propende la interacción de los sujetos que hacen parte de esta, y favorece la construcción de códigos históricos.

En este sentido, el proceso contempla un momento de indagación, donde se comprende la práctica pedagógica de la enseñanza de la historia como espacio en el que intervienen varios sujetos. Desde este horizonte, la propuesta de rutas de enseñanza de la historia presenta como mínimo, cuatro inquietudes. Primero, tiene que ver con el sentido de la enseñanza de la historia; segundo, con los acontecimientos y conocimientos de los mismos; tercero, la relación distintiva entre la producción disciplinar y la enseñanza de la historia y cuarto, se refiere a qué y cómo enseñar historia escolar.

De acuerdo al análisis sobre la producción de sentido histórico en las aulas, la propuesta señala las intenciones de los docentes por abordar estructuras y fenómenos sociales. Sin embargo, las discusiones en términos metodológicos de la disciplina histórica se dejan a un lado, pues son pocos los cuestionamientos en torno a la verdad histórica, el papel del historiador, la construcción de memoria histórica y la elaboración y utilización de diferentes fuentes.

La propuesta aclara la importancia de reconstruir sucesos históricos con metodologías que impliquen análisis, toma de postura, y formación de conciencia histórica, porque “más que un trabajo sobre fuentes, que implicaría una reconstrucción de los sucesos históricos, se realiza, en el aula de clase, un trabajo de reconstrucción del contenido del discurso histórico relativo a unos sucesos históricos determinados” (Rodríguez, 2004, p. 41).

Respecto al uso de fuentes en el aula, se afirma que “los profesores pueden también propiciar un trabajo sobre fuentes que, aunque no deja de estar relacionado con la investigación, apunta más bien a que los estudiantes recreen las fuentes, las reconfiguren a través de la escritura” (Rodríguez, 2004, p. 48). Con esto, las fuentes orales, son descritas como las más asequibles a los centros educativos, por tratarse de actividades relacionadas con entrevistas, testimonios y relatos de familiares, vecinos o compañeros.

Así las cosas, la propuesta y análisis pedagógico del documento de Rutas radica en entender y potenciar el discurso histórico, de manera tal que exista una lógica expositiva del saber histórico en torno a la dinamización e interacción en el aula.

La propuesta de Rutas gira en torno a la idea de que el discurso histórico enmarca un lenguaje argumentativo y un lenguaje narrativo, el primero, referente al manejo de los conceptos, y el segundo, es propio de la sucesión temporal de los acontecimientos. Por lo cual, el documento durante toda su trayectoria intenta mostrar la pertinencia de articulación de estos dos lenguajes en la enseñanza de la historia.

5.2. Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico

La segunda propuesta revisada, se relaciona con los campos del conocimiento a partir de una discusión curricular. Fue desarrollada en el año 2007 por profesionales vinculados a la Universidad Nacional de Colombia y docentes de educación básica y media de ciencias sociales y/o Historia como asignatura independiente.

La propuesta en su totalidad, se estructuró en cuatro campos del conocimiento: matemático; científico y tecnológico; comunicación, arte y expresión; e histórico, dirigidos a educación inicial, primaria, básica y media. Este aspecto, debe reconocerse como un importante avance en las discusiones cognitivas en torno al aprendizaje y construcción de pensamiento histórico, en la medida que se contempla que los niños, niñas y jóvenes independientemente de su edad, tienen derecho a la aproximación curricular de la historia.

A su vez, el campo histórico, está organizado en una estructura de seis categorías: *temporal, espacial, narrativa, relacional, política y económica*, desde las cuales se comprende que, “el Pensamiento Histórico es un campo compuesto por elementos ontológicos, conceptuales, relacionales, demostrativos, lógicos, simbólicos y creativos” (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, 2007, p. 54), en el que se interseccionan disciplinas y hay un acercamiento a una realidad multidimensional.

Es así que, esta propuesta se asume desde la complejidad de los procesos de aprendizaje del ser humano, y la urgencia de planteamientos curriculares que contribuyan a la comprensión del mundo.

“se ha propuesto la discusión de campos de pensamiento complejo, que permiten ver la interrelación de perspectivas diversas cuando se aborda la reflexión sobre los fenómenos del mundo. Se trata de introducir una profunda ruptura epistemológica, que dé prioridad al aprendizaje como proceso de reflexión permanente sobre la experiencia cognitiva, en vez de centrarse sobre la organización secuencial de información fragmentada por disciplinas con el fin de facilitar la enseñanza y la homogeneización.” (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, 2007, p. 18)

Para hablar de campo histórico la propuesta reconoce la presencia de las Ciencias Sociales en la escuela, sitúa la integración de las Ciencias Sociales en un debate del conocimiento científico de la década de los años 60' y 70', donde la necesidad de educar a personas que pudieran desempeñarse en la vida y enfrentar problemas sociales requería de respuestas holísticas y sistémicas. Sin embargo, los autores afirman que la noción de integralidad de las Ciencias Sociales al interior de la escuela se desdibujó ante la dificultad de articulación.

A pesar, de la distancia entre teoría y práctica de las Ciencias Sociales escolares, se destacan los avanzados pasos en el replanteamiento del componente memorístico, que caracterizó la enseñanza tradicional de historia y geografía. Según esta propuesta, la construcción de pensamiento híbrido y multidimensional para entender la sociedad, tal y como lo proponen las Ciencias Sociales, debe complementar palabras, conceptos, significados y símbolos de los sujetos que participan del proceso educativo.

También se mencionan cinco proyectos educativos en los que se privilegió el pensamiento histórico con estudiantes de diferentes edades a través de la enseñanza de historia: i) *Nueva Historia* (Reino Unido); ii) *Proyecto 13-16 enseñanza por descubrimiento* (Reino Unido); iii) *Humanities Curriculum Project Stenhouse* (Reino Unido); iv) *Hannoun Hubert La conquista del medio por el niño* (Francia), y v) *A course of Study* de Bruner (Estados Unidos).

Bajo esta perspectiva, la intencionalidad del documento es hacer de la enseñanza de histórica un lugar de transformación en el que el conocimiento del pasado contribuya a humanizar el presente. Retoma la justificación de la memoria social y su trabajo en la escuela, al entender que “las expresiones culturales se vinculan íntimamente con la construcción de la memoria social, la cual se dinamiza en las prácticas cotidianas, las transformaciones o continuidades políticas, económicas, el contacto con otros colectivos, el olvido y el recuerdo” (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, 2007, p. 141).

En esta línea, se afirma que la historia es portadora de memoria colectiva, y en algunos casos es educadora. Pues se educa desde lo que se recuerda y a través de las prácticas y discursos que permanecen. Para el caso colombiano, la relación entre memoria y educación ha sido anquilosada a la promoción de la historia nacional fraguada por grandes hombres, lugares oficiales, blanqueamiento de hechos y manutención de las élites políticas tradicionales.

Con esto, se pone en evidencia el binomio de educación y memoria en la escuela, al igual que la importancia de problematizar la cronología y los procesos históricos como parte de un todo. Se menciona en tono irónico que, si la memoria o la historia son abordadas de manera descontextualizada y sin rigurosidad, estamos frente al riesgo de

“no a la cronología, es decir no a una dimensión del tiempo; no a la memorización, de paso no a la memoria, en la actual coyuntura histórica del país es mejor no guardar

en la memoria y no recordar; no a la Historia, es decir, no a la indagación del devenir de los procesos que configuran nuestro presente.” (Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, 2007, p. 45)

Estaríamos hablando de un *no* a las herramientas conceptuales y metodológicas que brinda a Historia para la formación del pensamiento crítico en los sujetos, y perder oportunidades de otro tipo de historia.

La propuesta reconoce los discursos contemporáneos tanto de las Ciencias Sociales como de la Historia. El paradigma de la complejidad aparece acompañado del protagonismo de la narrativa, que, sin duda alguna, responde al giro lingüístico y subjetivo de procesos de conciencia e identidad por medio de mecanismos de interpretación y caminos para la construcción de representaciones de la realidad.

En consecuencia, se expone claramente la forma en que la construcción social del conocimiento implica un ejercicio polifónico de las diversas voces que hacen parte de la sociedad, que, dependiendo de su lugar de enunciación han ratificado versiones sobre el pasado y el presente. La historia de y con los *Otros*, asume las experiencias vividas sin depuraciones de etnia, clase, religión o género, pues el *Otro* deja de ser testigo de la escritura de la historia, para ocupar un lugar educativo protagónico en su construcción.

De esta forma, el campo histórico, tanto en la propuesta conceptual como metodológica otorga un lugar a la comprensión de cómo y para qué se construyen diversas narrativas. Lo oral, sin duda, aparece situado en el tratamiento de la historia reciente, en algunos casos con mayor profundidad que en otros, e invita al acercamiento a la fuente oral para apropiación del conocimiento histórico. De igual manera, deja claro que lo oral, no se reduce a la rememoración oral de una historia episódica, sino que, se sitúa en una apuesta por la inclusión de los de *abajo* en la Historia.

5.3. La Enseñanza de la Historia en el Ámbito Escolar

Este documento, fue presentado en el año 2015 como producto de un convenio entre la Secretaría de Educación del Distrito (SED) y la Universidad Nacional de Colombia (U.N). Fue concebido como un informe de revisión de literatura académica y de observación de prácticas pedagógicas en colegios públicos y privados en lo concerniente a la enseñanza de historia en Bogotá.

Cabe aclarar que, en el momento de la elaboración de dicho informe, no había sido expedida la Ley 1712 de 2014 con la que se reconoce la Historia como asignatura en el currículo escolar, y mediante la cual se modificó parcialmente la Ley General de Educación Ley 115 de 1994 y dictó otras disposiciones para el restablecimiento de la enseñanza obligatoria de la Historia de Colombia como una disciplina.

Sin embargo, dentro de los temas del informe se encuentran: i) retos e intereses para trabajar la historia reciente en el aula de clase; ii) el lugar de las Ciencias Sociales en el currículo escolar, y iii) el protagonismo de la memoria histórica en la escuela.

Para esto, tienen en cuenta metodológicamente, primero, la revisión documental de enfoques pedagógicos y contenidos trabajados en primaria y secundaria; segundo, la

identificación de propuestas pedagógicas formuladas en el campo de la enseñanza de Historia, y tercero, el desarrollo de entrevistas a docentes de Ciencias Sociales y/o Historia.

Al respecto, el informe, que a su vez es propuesta, hace alusión a varios aspectos. En principio, ofrece descripciones y claridades sobre un tema amplio como es la enseñanza de historia reciente. Frente a esto, el documento interpreta de manera genérica la diversidad escolar en Bogotá, se distancia de la discusión sistémica de las relaciones de poder propias del campo de la enseñanza de la historia, especialmente en lo que refiere al pasado reciente.

En segunda instancia, reconoce la dificultad de materializar en la educación formal el discurso de integralidad correspondiente al área de Ciencias Sociales propuesto por el Ministerio de Educación Nacional. Al respecto, los autores aluden una reducción de las Ciencias Sociales escolares a la enseñanza de historia y/o geografía; esto último, es atribuido a la tradición de formación profesional de los docentes en una de estas dos áreas. A esto se suma el desconocimiento de la escuela como estructura sistémica en la que prevalece la impartición de conocimiento de manera fragmentada.

El tercer aspecto, visibiliza la memoria social y política del conflicto armado. Se advierte que, en casos de países como Colombia, está presente el riesgo de convertir los trabajos de la memoria en moda académica de apología del recuerdo, especialmente, cuando no se realiza un tratamiento juicioso y respetuoso a las versiones de las víctimas del conflicto armado.

Respecto al abordaje de la noción de memoria en el informe, se debe tener en cuenta que para el momento de su elaboración el contexto nacional atravesaba por los diálogos de paz entre el gobierno de Juan Manuel Santos y la guerrilla de las (FARC), a esta variable, se atribuyen las recomendaciones direccionadas al aula escolar, prioritariamente al docente, en procura de un trabajo concienzudo, inclusivo y reflexivo en lo relacionado al ejercicio de memoria sobre la historia reciente de Colombia.

Así las cosas, la memoria en la escuela, como campo imperativo en el que confluyen tensiones y poderes, es abordada partiendo de las experiencias de estudiantes, familias y docentes, que adquieren relevancia en el marco del auge de los trabajos de memoria a nivel nacional, regional y local.

Por eso el informe exalta la importancia de “las expresiones culturales [que] se vinculan íntimamente con la construcción de la memoria social, la cual se dinamiza en las prácticas cotidianas, las transformaciones o continuidades políticas, económicas, el contacto con otros colectivos, el olvido y el recuerdo” (Secretaría de Educación del Distrito; Londoño; Aguirre; Sierra, 2015, p. 41).

Es conveniente mencionar que, en el cuerpo del informe, se transita rápidamente por la noción de memoria histórica, política y social, y no se diferencia las particularidades de cada una de ellas, sus implicancias o similitudes. Además, el empleo indiscriminado no se acompaña de las construcciones teóricas que cada una de estas merece.

En cuanto a memoria histórica, se asocia exclusivamente a la memoria de las víctimas,

El término de memoria histórica está asociado principalmente, y casi exclusivamente, a la rememoración por parte de las víctimas del conflicto armado interno de sus vivencias y experiencias traumáticas en los territorios donde viven y trabajan. Y puesto que la rememoración de hechos victimizantes es considerada como necesaria, no solo para reparar a las víctimas, sino para la no repetición o reproducción

de la violencia (Secretaría de Educación del Distrito; Londoño; Aguirre; Sierra, 2015, p. 29)

A pesar que este informe, más que ser una propuesta educativa, es un mapeo de prácticas docentes de enseñanza de historia, en algunos de sus apartados sugiere cambiar o mantener aspectos de orden metodológico o conceptual en el aula de clase. Es el caso de la relación que establece entre historia oral a la Memoria histórica, en la que se favorece el uso de fuentes orales en la construcción de pensamiento histórico en los estudiantes.

En este contexto también es importante vincular la memoria de sus padres, abuelos, familiares y amigos como fuente para conocer diversos tiempos sociales y observar transformaciones y permanencias a través del tiempo por medio de entrevistas, juegos de rol o fotografías, entre otros. (Secretaría de Educación del Distrito; Londoño; Aguirre; Sierra, 2015, p. 105)

Este informe destaca el interés académico por reconocer algunas experiencias pedagógicas desarrolladas en colegios de Bogotá, y desde allí, ejemplifica la importancia de la enseñanza de historia reciente teniendo en cuenta los avatares culturales, sociales y políticos que implica esa labor. Además, sitúa el aspecto sociocultural, como elemento esencial en la enseñanza de Historia, en el entendido que el proceso educativo requiere involucrar los lazos familiares, comunitarios y vecinales en la reconstrucción de la memoria.

Por lo anterior, cobra sentido de propuesta educativa para el campo de la enseñanza de Historia, en la medida que, identifica betas de estudio que ayudan a profundizar el entendimiento de la enseñanza de historia reciente del país, como son: i) el lugar y papel del docente de colegio en la enseñanza de la historia reciente; ii) las permanencias y rupturas en el trabajo de contenidos tradicionales de historia y geografía; iii) la tipología confusa de memoria e historia dentro del aula; y iv) el vínculo de narrativas y experiencias locales con las de nivel nacional.

De forma concluyente, en términos de contenidos, el informe describe el trabajo de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) a través de la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones con el Programa Educativo para la Ciudadanía y la Convivencia (PECC) (2014) y la atención pedagógica a víctimas del conflicto armado; además, alude a las *Orientaciones para el Área de Ciencias Sociales* (2014) diseñadas por la misma entidad. Dichas orientaciones plantean una propuesta curricular en seis ejes: lenguaje, cultura, territorio, memoria, manejo de conflictos y autonomía.

En lo metodológico identifica y enaltece el trabajo en aula de metodologías cualitativas, que favorecen la recolección, comparación y reelaboración de narrativas de distinto orden.

6. Elementos comunes para discusión

Una vez realizado el análisis documental de cada una de las propuestas, y habiendo expuesto con brevedad los aspectos metodológicos, teóricos que estructuran las tres propuestas educativas para enseñanza de historia en la ciudad de Bogotá; se pueden mencionar, a manera de resultados parciales, algunos elementos comunes en la configuración de las tres elaboraciones.

- *Narrativas y memorias situadas:*

La dimensión narrativa se propone en los tres trabajos como elemento estructurador y estructurante de los procesos históricos. En esta medida se acoge la experiencia de los sujetos pedagógicos como punto de partida y de llegada para la construcción de conciencia histórica.

La narración, en este caso se articula con posibilidades diversas de comprender los acontecimientos históricos, teniendo en cuenta aportes conceptuales y metodológicos de corrientes historiográficas, como el tiempo presente, la historia oral, la etnohistoria, la microhistoria, entre otras.

De acuerdo a lo anterior, la narrativa en sí, se involucra en el acto pedagógico como dimensión ontológica de la existencia humana, por medio de la cual, las ideas más significativas en la vida de una persona trascienden en el tiempo, y se relacionan con el orden social al que pertenece.

Como ejercicio holístico, complejo y procesual, la narrativa es acogida en el escenario escolar, en múltiples lenguajes (orales, plásticos, escritos, teatrales, performáticos), que dan cuenta de la producción de sentido histórico sobre los contenidos impartidos en la escuela. Dicho sentido histórico también obedece al acto social de recuerdo-olvido, pues las memorias históricas inseridas en las explicaciones de mundo que cada sujeto pedagógico carga consigo, son vehiculizadas dentro y fuera del aula de clase por medio de narrativas.

En efecto, la labor docente es reconocida en las tres propuestas, como una acción posibilitadora de transmitir, orientar y asesorar narraciones explicativas multicausales, que abarcan espacio, tiempo, acontecimientos, sociedad e individuos, y que, además, guardan relación con vida cotidiana de los escolares.

- *Temporalidad y temporalidades:*

La temporalidad se presenta como elemento articulador de espacios y narrativas, para análisis de problemas estructurales. Esta apertura da paso al estudio de la realidad del estudiante y el docente, a la indagación acerca de su tiempo y de su espacio, posicionándose como sujetos históricos activos en la arquitectura de conocimiento de su realidad.

La comprensión crítica de la articulación entre pensamiento histórico y conciencia histórica, dilucida la necesidad de proponer estructuras curriculares más adecuadas y eficaces para el aprendizaje del tiempo histórico. A esto, se adhiere la reivindicación del horizonte temporal transgeneracional, en el que son relevantes las memorias familiares y las formas de manifestación del tiempo social.

Por otro lado, las tres propuestas entienden la escuela como producto de un tiempo y un código disciplinar específico, que requiere de un diálogo reflexivo por parte de las propuestas educativas, en el que asuma la historicidad de las prácticas, discursos y sujetos pedagógicos.

- *Investigaciones colaborativas desde el aula:*

Las tres propuestas abrieron espacio para la realización de investigaciones colaborativas en las que participaron docentes, estudiantes, académicos y técnicos, en pro de la contribución analítica de las realidades escolares en la enseñanza de historia. La mirada colaborativa contribuyó al recogimiento de: saberes, narrativas, y experiencias como elementos fundamentales en el trabajo académico agenciado desde diferentes campos.

De igual manera, es primordial el criterio pedagógico para abordar en el aula la producción historiográfica, y agenciar procesos críticos y creativos a través de la imaginación y la recreación. Esto quiere decir que, la escuela además de percatarse de los nuevos conocimientos que se producen dentro de la disciplina histórica, debe considerar el sentido pedagógico para la construcción de conocimiento histórico situado, contextualizado y pertinente.

- *El sujeto histórico y las nuevas ciudadanías*

Es evidente que las tres propuestas exaltan el lugar y la agencia del sujeto histórico que interviene en el proceso pedagógico de enseñanza- aprendizaje de historia. Taxativamente, vinculan la formación del sujeto histórico con las nuevas ciudadanías, que involucran la memoria histórica, los derechos humanos, la participación, la interculturalidad, la identidad diversa y el territorio, entre muchos otros aspectos.

Para tan importante tarea, se propone la Historia, específicamente el pensamiento histórico como una forma de conocimiento donde median análisis epistemológicos, intereses políticos, económicos, sociales y culturales. Y donde además, es factible posicionar la integralidad del ser humano para el desarrollo de habilidades necesarias en el ejercicio de la ciudadanía.

7. Consideraciones finales

Como se mencionó al inicio, la revisión documental de las tres propuestas educativas no aspira ofrecer conclusiones cerradas, sino inspiraciones para continuar investigando la enseñanza de la historia. Sin embargo, es factible exponer algunas consideraciones finales que recojan elementos fundamentales de la revisión.

En primer lugar, las propuestas se acogen a modelos interpretativos y comprensivos que indagan por las nuevas ciudadanías, entendidas estas últimas como agenciamientos democráticos adoptados por los sujetos conforme el sistema socio-cultural al que pertenecen.

En segundo lugar, la noción de pensamiento histórico aparece como una de las categorías de análisis centrales en la enseñanza de historia; se asocia a la capacidad de pensar con relación a sí mismo y a otros en un tiempo específico. Y a la vez, propicia procesos metacognitivos en los que se pone en juego conceptos estructurantes propios de la disciplina histórica y conceptos sustantivos que definen la vida cotidiana de los sujetos.

En esa línea, prevalece la idea de enseñanza de historia como producción de lenguajes que en el ámbito social permiten entender la realidad a partir de representaciones, símbolos y significados. Así, el pensamiento histórico de docentes y estudiantes se convierte en una premisa de análisis de la práctica pedagógica, las herramientas y mecanismos utilizados en esta para conseguir dicho propósito.

En tercer lugar, la memoria histórica es un ítem que sobre sale de manera articulada en la enseñanza de historia reciente del país, especialmente, en lo que refiere al conflicto armado interno. Existe una apuesta explícita en la elaboración, reelaboración y transmisión de historias complejas y plurales sobre la guerra individual, comunal, regional y nacional.

El trasfondo en la memoria histórica es el sentido ampliado de las afectaciones ocasionadas a diferentes generaciones en el marco del conflicto armado. Así, la memoria histórica se torna una

herramienta con la cual individuos y sociedades construyen referentes multiperspectivos del pasado a partir del conocimiento y uso de diferentes tipos de fuentes.

Finalmente, las tres propuestas analizadas, que discuten y aportan a la enseñanza de historia en el distrito, están anudadas a intereses educativos de las administraciones de gobierno. Se debe decir en prospecto, que este trabajo de revisión documental ofreció la posibilidad de leer contextualmente tres propuestas educativas, en las que se expresa una historicidad específica de las discusiones en torno al campo de la enseñanza de historia.

Las vetas de estudio continúan siendo una invitación a indagar por objetos como: i) la práctica docente analizada e interpretada por los propios docentes, pues como evidencian las tres propuestas, la interpretación estuvo mayoritariamente a cargo de académicos expertos en el campo de Historia y Sociología; ii) estudios cuantitativos de alto impacto, que ofrezcan datos longitudinales sobre enseñanza y aprendizaje de historia, ya que, propuestas, mapeos e informes son realizados con una delimitación metodológica de estudio de caso, que imposibilita resultados abarcadores; y iii) estudios interdisciplinarios que precisen la incidencia de los ejercicios de memoria histórica en la construcción de pensamiento histórico de los estudiantes en los diferentes ciclos.

Referencias bibliográficas

- Abreu, M., & Soihet, R. (2013). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra.
- Aguilera, M. (1951). *La enseñanza de la historia en Colombia*. Bogotá: Planeta.
- Airas, D. (2018). *Enseñanza del pasado reciente en Colombia La violencia política y el conflicto armado como tema de aula*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Amezola, G., & D'Achary, C. (2009). Memórias para armar. Las conmemoraciones del 24 de Marzo en escuelas primarias del conurbado bonaerense. *Revista Quinto sol*(13), 153-175.
- Barca, I. (2004). *Os jovens portugueses: ideias em História*. Florianópolis: Perspectiva.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar*, 93-112.
- Betancur, D. (1991). *Enseñanza de la Historia a tres niveles una propuesta alternativa*. Bogotá: Mesa redonda Magisterio.
- Booth, M. (1987). Ages and concepts: a critique of the piagetian approach to history teaching. Em C. Portal, *The History Curriculum for Teachers Lewes* (pp. 22-38): Falmer Press.
- Caicedo, J. A., & Castillo, E. (2016). Interculturalidad y justicia cognitiva en la universidad colombiana. *Nomadas*, 146 - 165.
- Campos, D., & Rodríguez, N. (2004). *La enseñanza de los pueblos antiguos en la escuela*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad, la construcción de la memoria histórica en el mundo global*. Buenos Aires: Paidós.
- Cartes, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*(6), 6-23.
- Castro, F. (2004). *Historia Oral: Historias de vida e Historias Barriales*. Bogotá: Asociación Pedagógica por el trabajo social.

- Fontana, J. (2005). *¿Qué historia enseñar?* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra Barcelona.
- Fox, V. (2005). *Análisis documental de contenido: principios y prácticas*. Buenos Aires: Alfagrama.
- Fronza, M. (abr./jun. de 2016). As possibilidades investigativas da aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos. *Educar em Revista*, 43-72.
- Germinari, G. (2011). Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line Campinas*, 54-70.
- González, M, Pàges, J. (2014). História, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas eropeas y latinoamericanes. *Revista Historia y memoria*(9), 275-311.
- Grupo de Investigación en Enseñanza de la Historia del Departamento de Historia de la Universidad Nacional, G. (2007). *Orientaciones curriculares para el campo del pensamiento histórico*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.
- Herrera, M; Pinilla, A; Infante, R y Díaz, C. (2005). *La construcción de cultura política en Colombia Proyectos hegemonicos y resistencias culturales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Huysen, A. (2000). *En busca del tiempo futuro en: En busca del futuro perdido. Cultura y memoria en tiempo de globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, Goethe- Institut.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, I. (2013). *Ciudadanía y convivencia: un espacio de reflexión desde la educación y la pedagogía Memorias del Seminario Internaciona*. Bogotá: IDEP.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Lee, P. (abril-junio de 2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*(60), 107-146.
- Medina Melgarejo, P. (. (2009). *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas política*. Ciudad México: Universidad Pedagógica de México, Conacyt.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, M. (2002). *Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, M. (2004). *Estandares por competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia.
- Peña, T. Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*(16), 55-81.
- Peter, S. (jul./dez de 2012). Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História. *Antítesis*, 5(10), 537-553.
- Pilar, B., & Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Plá, S., & D.F., P. J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Puig, E. (2013). *Génesis y Legitimación del pensamiento histórico. Tesis doctoral programa de Filosofía*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona .
- Quintero, M; Ramírez, J. . (2009). *Narraciones, memoria y ciudadanía. Desplazamiento forzado*. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas, IPAZUD.
- Raggio, S. (2004). La enseñanza del pasado reciente. Hacer memoria y escribir la Historia en el aula. *Revista Clio y asociados*, 5.

- Rodríguez Avila, S. (2013). *Memoria y olvido: Usos públicos del pasado desde la Academia Colombiana de Historia (1930- 1960)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rodríguez, J. G. (2004). *Rutas Pedagógicas de la Historia en Educación Básica de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional, Programa RED e Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Rodríguez, S., & Sanchez, O. R. (2005). *software educativo para la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica, media y superior, Nombre comercial: contrato/registro*. Fonte: Plataforma: Windows ambiente: Gráfico.
- Rubio, G. (enero-junio de 2007). Educación y Memoria. Desafíos de una propuesta. *Nómadas, Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas*(015.), 1-13.
- Rubio, G. (2016). Memoria hegemónica y memoria social. Tensiones y desafíos pedagógicos en torno al pasado reciente en Chile. *Revista Colombiana de Educación*(71), 109-135.
- Rubio, G., & Osorio, J. (2017). Memoria, Procesos Identitarios y Pedagogías: El Caso Chileno. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 131-150.
- Rüsen, J. (2007). How to make sense of the past – salient issues of Metahistory. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 1(3), 169-221.
- Santisteban, A. (2018). Las aportaciones de Joan Pagès Blanch a la Didáctica de las Ciencias Sociales. Em E. G. López, *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 1073-1088). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.
- Schmidt, M., Barca, I., & Martins, E. (2010). *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: EdUFPR.
- Secretaría de Educación del Distrito, S. (2014). *Educación para la ciudadanía y la convivencia, Bogotá: . . Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá*.
- Secretaría de Educación del Distrito, S. (2014). *Orientaciones del área integradora de Ciencias Sociales para la implementación de la jornada completa*. Bogotá.: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Secretaría de Educación del Distrito; Londoño, R; Aguirre, M; Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la Historia en el ámbito escolar. Informe de estudio*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Seixas, P., & Peck, C. (2004.). Teaching Historical Thinking. *Challenges and prospects for Canadian Social Studies*, 109 – 117.
- Szurmurk, M; Rodríguez, I. (2008). *Memoria y ciudadanía*. Santiago: Editorial Cuartopropio.
- Torres, H. (2006). La Psicohistoria: método de enseñanza, método de investigación. *Revista De Investigación En Psicología*,, 133-140. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v9i2.4024>
- Valdemar, F., Cavazos, K., & Rodríguez, R. (2019). Enseñanza e identidad. Em M. Rodríguez, & G. Guerrero, *Aportaciones a la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales*. Monterey: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Vega, R. (1999). *Historia: conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar* (2 ed.). Bogotá: Ediciones Antropos.
- Zemelman, H. (2008). Los docentes protagonistas en los procesos educativos. *Octavo encuentro Internacional de Educación*. Ciudad México.