

Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica

Año 22, N° 31, enero – junio 2024

ISSN ON LINE 0719 – 8019

pp. 21 - 40

LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: UNA BREVE MIRADA A PARTIR DEL CONTEXTO COLOMBIANO TEACHING HISTORY: A BRIEF LOOK FROM THE COLOMBIAN CONTEXT

Ginna Lizeth Galindo Cruz*

Resumen

El objetivo de esta exploración es ofrecer una mirada panorámica de las líneas de investigación sobre la enseñanza de la historia a partir de su relación con la historiografía y el pensamiento histórico durante los últimos treinta años. Para ello, se realizó una búsqueda en distintas bases de datos que, mediante un análisis hermenéutico de una muestra final de 100 estudios, permitió identificar tres tendencias: la primera hace referencia a la historia, entre el saber científico y el saber escolar; la segunda, al uso político y social de la historia; y la tercera, al pensamiento histórico, como un aporte desde la didáctica. Los resultados evidencian la falta de investigaciones que conecten las tres tendencias investigativas, a fin de tener una mirada global sobre la enseñanza de la historia que aporte nuevos elementos para su comprensión.

Palabras clave: enseñanza de la historia, historiografía, pensamiento histórico, saber escolar.

* Licenciada en Ciencias Sociales y Magister en Educación por la Universidad del Tolima; Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima; Docente catedrática de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Tolima; Integrante del grupo de Investigaciones Históricas sobre Educación e Identidad Nacional, ggalindoc@ut.edu.co ; Código ORCID: 0000-0002-1806-3232

Fecha de recepción: 31 de enero 2024

Fecha de aceptación: 30 de junio 2024

Abstract

The objective of this exploration is to offer a panoramic look at the lines of research on the teaching of history during the last 30 years, based on its relationship with historiography and historical thought. For this, a search was carried out in different databases that, through a hermeneutic analysis of a final sample of 100 studies, allowed to identify three trends: The history between scientific knowledge and school knowledge, The political and social use of history and finally the historical thinking; a contribution from didactics. The results show the lack of research that connects the three investigative trends to have a global perspective on the teaching of history that provides new elements for its understanding

Keywords: teaching of history, historiography, historical thinking, school knowledge.

I. INTRODUCCIÓN

La historia es una disciplina imprescindible para comprender los cambios y las continuidades de las estructuras sociales en el tiempo. En ese sentido, Braudel (1989) apunta que “la historia no es otra cosa que una constante interrogación a los tiempos pasados en nombre de los problemas y curiosidades e incluso las inquietudes y las angustias del presente que nos rodea y nos asedia” (p. 9). De ahí que podamos concebirla como fundamental para la humanidad, lo que la convierte en una disciplina indispensable tanto para los procesos de enseñanza como los de formación ciudadana.

Ante la importancia que tiene la historia, es imperativo develar el papel de esta en los procesos educativos. Por ello, explorar acerca de las investigaciones que se han realizado en este ámbito contribuye a comprender su participación e impacto como saber escolar. La historia impartida en las escuelas no es sinónimo de historia disciplinar; de hecho, la desconexión entre el saber escolar y la investigación historiográfica es objeto de constantes críticas por quienes han hecho aportes a su enseñanza desde el campo de las ciencias de la educación. Estas, por lo demás, hacen parte de un aspecto simbiótico entre la enseñanza de la historia en el ámbito escolar y la investigación histórica. Sin embargo, en los últimos años se ha presentado un giro en esta relación con la apertura de un diálogo o acercamiento entre ambas vertientes.

Por otro lado, los intereses motivados por razones políticas para incorporar la enseñanza de la historia al currículo escolar han dificultado que la historia se incorpore a las aulas desde una visión distinta a la del fortalecimiento de una conciencia histórica. Esta, además, se ha basado en discursos que tienen como propósito dar soporte a la formación, la consolidación y la legitimación de los Estados-nación. En ese sentido, el interés por abordar la historia desde el desarrollo de capacidades y habilidades propias del pensamiento histórico comenzó a adquirir fuerza recientemente a favor de la incursión del constructivismo en la educación.

En dicho proceso sobresalen los aportes desde la educación a la enseñanza de la historia, en especial los relacionados con la didáctica de la misma. Desde esta perspectiva, el conocimiento histórico trasciende el modelo transmisionista y se inserta en la complejidad del conocimiento histórico a partir de modelos conceptuales propuestos por Santisteban (2010, 2017) y Seixas (Seixas & Peck, 2004; Seixas & Morton, 2012). A partir de este enfoque, el propósito de la historia como saber escolar es la comprensión del presente a partir del conocimiento del pasado y la proyección del futuro como una contribución a la formación de ciudadanos críticos y participativos.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La relación entre historia y política ha sido evidente y problemática dado que en las ciencias sociales pocas áreas están tan íntimamente interconectadas como el estudio de la política y de la ideología en los discursos sobre el pasado (Van Dijk, 2005). A la luz de este vínculo es comprensible que la enseñanza de la historia desde el siglo XIX en Colombia y en otras latitudes comenzará a ser impulsada por un espíritu de reconciliación que buscaba unir el pasado con una visión esperanzadora y optimista del futuro (Colmenares, 1991).

El período comprendido entre 1810 y 1825 es el de los procesos de independencia en América Latina. Sus características comenzarán a ser analizadas de acuerdo con el propósito de las élites políticas a la cabeza de los recién creados Estados soberanos de legitimar el nuevo orden. El contexto colombiano, o del territorio conocido como la Gran Colombia hacia 1819, no es la excepción. En ese escenario, la enseñanza de la historia es uno de los vehículos que permite cumplir con dicho propósito. Así, el objetivo esencial de la educación no es la formación de una nueva ciudadanía, sino el establecimiento de un control social a través de los discursos difundidos en las escuelas. La Ley Orgánica de 1821 es una evidencia de ello¹.

Por lo tanto, uno de los factores que empujan a continuar el debate acerca de la historia como saber escolar en Colombia está relacionado con el valor formativo de esta disciplina, marcada aún por los discursos decimonónicos que le dan mayor peso a la memorización y la descripción. La enseñanza de la historia no ha integrado los avances y revisiones que se han dado en el seno de la disciplina científica (Ibagón, 2018), lo que explica que el conocimiento histórico impartido en las escuelas no coincida con el que surge de las investigaciones académicas, ni que sea un resultado directo de estas, lo cual es un indicador de la desconexión existente entre el saber disciplinar y el saber escolar de la historia (Pagès, 2018).

Dicha disparidad no solo es patente entre la historia como saber disciplinar y como saber escolar: la investigación psicopedagógica y didáctica y la investigación en el seno de las ciencias de la educación, en concreto en el campo de las didácticas específicas, tampoco han avanzado al mismo ritmo (Maestro,

¹ Lei Orgánica de 1821, Gaceta de la Nueva Granada, N° 854, Bogotá, 21 de febrero de 1847. Art. 5 “El poder ejecutivo ejerce la Dirección e inspección que en la instrucción pública le corresponde por medio de la Dirección general y de los gobernadores”.

1996). Las convergencias y divergencias en el conocimiento histórico que se enseña en la escuela y en la universidad tienen un impacto en la formación de la conciencia histórica y llevan a la necesidad de repensar la formación del profesorado y los fundamentos teóricos y prácticos que adquieren en su trayectoria (Montenegro, 1999).

A lo largo del siglo XX, la disciplina histórica experimentó significativos progresos tanto en sus fundamentos teóricos como en sus enfoques metodológicos. Las corrientes de los Annales y del materialismo histórico destacaron la importancia del método, la interdisciplinariedad, la crítica rigurosa, la reflexión profunda y el estudio del ser humano en su contexto histórico (Gómez & Rodríguez, 2017). Pero dichos avances tropezaron con la forma tradicional de enseñar y evaluar el conocimiento histórico, y la tradición positivista todavía persiste en el ámbito escolar, a pesar de que los estudios realizados durante las últimas tres décadas refieran que el aprendizaje del conocimiento histórico implica procesos de pensamiento histórico.

En efecto, las investigaciones sobre este tipo de pensamiento indican que este se enmarca en el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar el pasado a partir de diversas fuentes primarias y secundarias (Seixas & Morton, 2012). En tanto que saber que se funda en la construcción y la interpretación, resulta fundamental reconsiderar los aspectos didácticos y epistemológicos de su enseñanza a partir de la integración del método histórico y la orientación de la disciplina hacia una educación para la democracia y la participación ciudadana desde una perspectiva crítica.

Especialmente durante las últimas dos décadas, las disertaciones sobre el significado de pensar históricamente en el contexto escolar parecen haberse alejado paulatinamente de las reflexiones teóricas provenientes de campos como la historia, la educación y la antropología (Plá, 2013). Dichas discusiones se han trasladado al campo de la didáctica de las ciencias sociales y, en específico, de la didáctica de la historia. Desarrollar el pensamiento histórico implica un cambio metodológico en la forma en que se construye el conocimiento histórico en el aula, lo cual implica el desarrollo de habilidades y capacidades ligadas al uso y el tratamiento de fuentes, la comprensión del contexto histórico, la construcción de narrativas con explicación causal e intencional y la relación entre pasado, presente y futuro (Santisteban, 2017).

III. METODOLOGÍA

La investigación sobre la que se basa este texto es de corte cualitativo, lo que hace referencia a un proceso dinámico, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre los aspectos investigables mientras se está inmerso en el campo de estudio (Pérez, 1994). Se utilizó el método descriptivo de los documentos encontrados pasando por las siguientes etapas: a) búsqueda en diferentes bases de datos académicas tales como E-Libro, Taylor

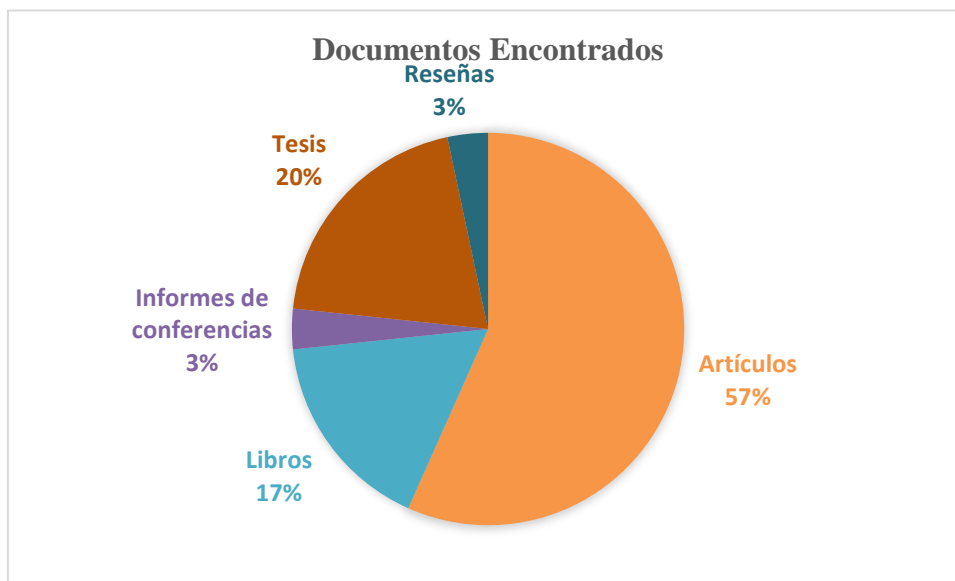
Francis Online, McGraw Hill, e-books, Magisterio Editorial, JStore, Sage Publishing, Dialnet, Google académico, Scielo, Redalyc, Scopus y repositorios institucionales, tales como el de la Universidad del Tolima y la Universidad Autónoma de Barcelona, entre otros; b) clasificación de la información encontrada con base en la propuesta de Esquivel (2013) a partir de su identificación como artículo, libro, ponencia, año, autor, tipo de investigación, tema, problema de investigación, objetivos, categorías del marco teórico, fundamento metodológico, instrumentos, población, resultados, conclusiones, recomendaciones e ideas importantes, y c) realización de un análisis hermenéutico de la información hallada.

La búsqueda se realizó entre los meses de enero y agosto de 2021. Se tuvo en cuenta un marco temporal de treinta años, ya que los estudios sobre el tiempo y el pensamiento histórico derivan de los aportes del constructivismo. Para obtener los resultados se abordaron tres categorías: *enseñanza de la historia*, *historiografía* y *pensamiento histórico* en la básica secundaria, con el objetivo de identificar las tendencias investigativas. El proceso de inclusión y exclusión de los documentos se estableció en función de su relación con las tres categorías propuestas. Los idiomas en los que se realizó la búsqueda fueron el español y el inglés, pero desde el afán de poner énfasis en el ámbito hispanohablante. Finalmente, los resultados obtenidos mediante el análisis hermenéutico a través del software cualitativo ATLAS.Ti evidenciaron la existencia de estas tres tendencias investigativas.

Para determinar estas tendencias se tuvieron en cuenta tesis doctorales, libros y artículos de reflexión que dan cuenta de las preocupaciones y los estudios sobre la enseñanza de la historia y su relación con el pensamiento histórico y la historiografía. La selección tuvo a la enseñanza de la historia como categoría principal, mientras que la historiografía y el pensamiento histórico ocuparon un terreno secundario. Asimismo, se incluyeron únicamente textos que exponen una visión general o que se centran en la educación secundaria y media, de acuerdo con el objetivo de la investigación, por lo cual todos los estudios referidos a grados iniciales fueron descartados.

La categoría de *pensamiento histórico* fue determinada desde su relación con la enseñanza de la historia e incluye contenidos de segundo orden tales como: la conciencia histórica, el tiempo histórico, las causas y consecuencias, la empatía histórica, entre otros (Barton, Levstik, & Tyson, 2008). En la categoría de *historiografía*, entendida como el conjunto de escritos y obras producidas por historiadores a lo largo del tiempo, se hizo énfasis en los libros de texto y los manuales de instrucción que han sido utilizados para la enseñanza de la historia en las aulas de clase. Esta búsqueda, sin duda ambiciosa, intenta obtener una mirada panorámica de las líneas y las preocupaciones que se han tejido alrededor de las citadas categorías con el fin de establecer puntos de partida a nuevas investigaciones y no simplemente ofrecer un recuento cronológico o descriptivo de los estudios hallados (ver Figura 1).

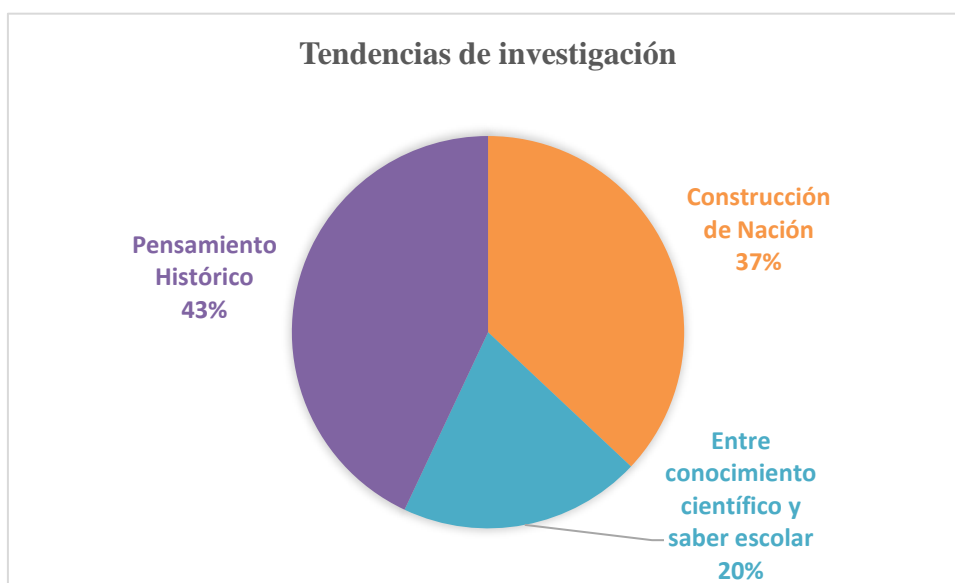
FIGURA 1
DOCUMENTOS INCLUIDOS EN EL ANÁLISIS



Fuente: Elaboración Propia

En la primera etapa de selección se eliminaron las tesis, los artículos y los libros que no abordaran la enseñanza, por lo cual aquellos que indagaban únicamente en el aprendizaje fueron excluidos. Asimismo, se omitieron aquellos que no proporcionaban información completa o que su título no tenía coherencia con el contenido que se presentaba, de acuerdo con el objetivo de la búsqueda. Los que quedaron tras este primer filtro fueron objeto de un análisis hermenéutico y dieron origen a tres tendencias o preocupaciones, tal como se aprecia en la Figura 2.

FIGURA 2
TENDENCIAS



Fuente: Elaboración Propia

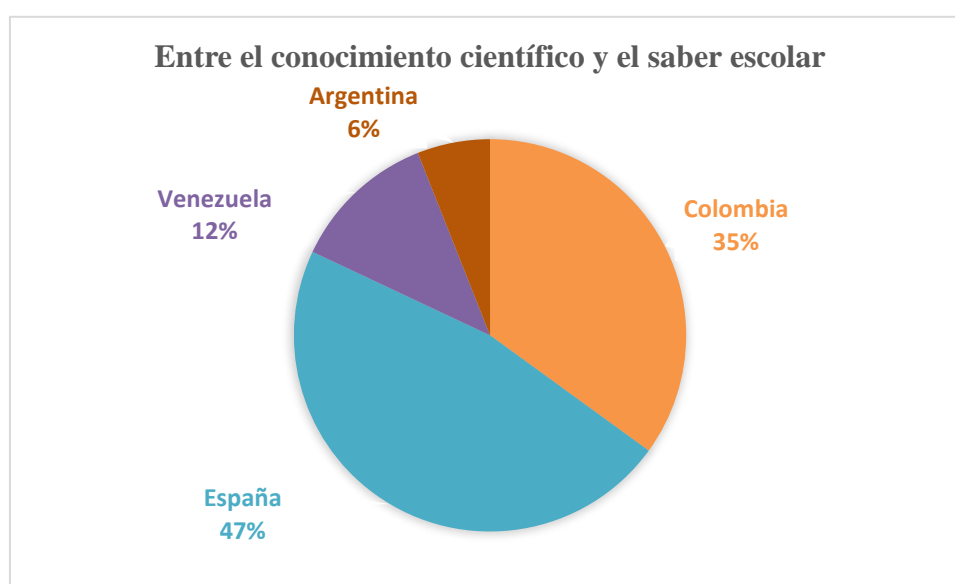
La primera tendencia encontrada responde al uso político de la historia, a través de los manuales de instrucción, en pos de la construcción de los Estados-nación durante el siglo XIX, con un fuerte interés en Colombia y España. Esta línea es destacada principalmente por historiadores a través de balances historiográficos. La segunda, relevada sobre todo en España, centra su atención en la relación entre el conocimiento histórico que produce la historiografía y el que se trabaja como saber escolar. Al respecto se detecta un desfase en el saber escolar, dado que en él se han perpetuado los discursos construidos durante el siglo XIX debido a la débil formación docente en historiografía. Finalmente, la tercera tendencia responde al desarrollo del pensamiento histórico. Este es un aporte elaborado desde la didáctica en su afán de conectar la historiografía con el saber escolar mediante el uso de fuentes primarias y secundarias para llevar a los estudiantes a hacer uso de métodos historiográficos. Esta línea es predominante en España y Canadá. En conclusión, los resultados evidencian la falta de investigaciones que conecten las tres tendencias investigativas a fin de tener una mirada global sobre la enseñanza de la historia que aporte nuevos elementos para su comprensión.

IV. RESULTADOS Y SU DISCUSIÓN

La historia: entre el saber científico y el saber escolar

Una vez realizada la búsqueda, se encontró que esta tendencia ha sido predominante en España, en segundo lugar en Colombia y luego en otros países de Latinoamérica, tal como se muestra en la Figura 3.

FIGURA 3
CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y SABER ESCOLAR SEGÚN PAÍS



Fuente: Elaboración Propia

Los documentos encontrados dan cuenta de que la historia como saber escolar ha presentado múltiples desafíos. Uno de estos radica en la desconexión que se ha evidenciado en las investigaciones emprendidas sobre las relaciones entre la historiografía, los discursos y los libros de texto que llegan a las escuelas. Autores como Pagès (2018) y Lombardi (2000) mencionan con frecuencia que el origen de la historia que se enseña en las instituciones educativas de secundaria no proviene directamente de la investigación histórica, lo cual es un indicador de que el saber escolar está desconectado del campo científico de la disciplina histórica.

La historia escolar exige el conocimiento de la historia como disciplina. Sus currículos deben ser construidos con base en los avances de la investigación histórica y ser actualizados al ritmo de estas, o al menos desde el abordaje de los contenidos. En consecuencia, como lo afirman Gómez y Rodríguez (2017), la exigencia del conocimiento de la historia como saber científico por parte de los maestros debe centrarse en las particularidades que posee el conocimiento histórico, situación que debe ser tenida en cuenta a la hora de ser llevado a las aulas de clase.

Pagès (2018) apunta a que el cambio didáctico debe darse en función de las metodologías que utilizan los historiadores, puesto que la historia no es solo información del pasado acabada e inamovible. De allí que el conocimiento histórico deba abordarse desde la complejidad misma de la disciplina histórica y, en consecuencia, desde los procesos que implican el desarrollo del pensamiento histórico y la comprensión de la temporalidad. La falta de conexión entre el saber disciplinar y el pedagógico ha derivado en que,

A pesar de la evolución de la historiografía y de la progresiva aparición de nuevos campos de estudio, de nuevos problemas y protagonistas que han caracterizado a la historia en el último siglo, el saber histórico escolar no se ha movido apenas de sitio, ha cambiado poco y lentamente (Pagès, 2018, p. 55).

Lo anterior llama la atención e impone una reflexión profunda acerca de la formación de los docentes que enseñan historia y la forma en cómo se estructuran los programas de formación del profesorado. En una indagación realizada por Villaquirán (2008) sobre las concepciones que tiene el profesorado venezolano sobre la historia destaca la variedad de ideas que existen acerca de su significado. Ello posee una relación directa con la metodología que se utiliza para enseñar el saber histórico desde una visión positivista de la historia que la entiende como un conocimiento acabado que separa al sujeto del objeto de investigación. De esta manera, se estaría enseñando una historia de los acontecimientos reconstruida desde las fuentes oficiales sin lugar a interpretaciones más allá de las que pueda brindar la descripción.

Maestro (1996), en España, también ha centrado sus investigaciones en la influencia que tienen las concepciones de la historia como saber escolar, lo que implica remitirse a la formación docente como un factor importante en la desconexión que existe entre el saber disciplinar y el saber escolar. Así lo

evidencian también los estudios realizados por Gómez et al. (2014), quienes afirman que existe un “escaso conocimiento epistemológico de la disciplina que han estudiado y que están dispuestos a enseñar” (p. 11). Esta situación se deriva de la metodología bajo la cual se ha formado el profesorado que enseña historia. Los planes de estudio se presentan desde un enfoque literario que promueve una historia patriótica de corte heroico. Esto es verificado por Lombardi (2000), quien da cuenta de que la historia se muestra como un cuento o epopeya que narra la vida y las hazañas de héroes desde una perspectiva lineal, un trazado característico de la historia de los siglos XVII al XIX, antes de la puesta en escena de otros enfoques historiográficos que ahondan en otros grupos sociales y otros procesos históricos (Fontana, 1992).

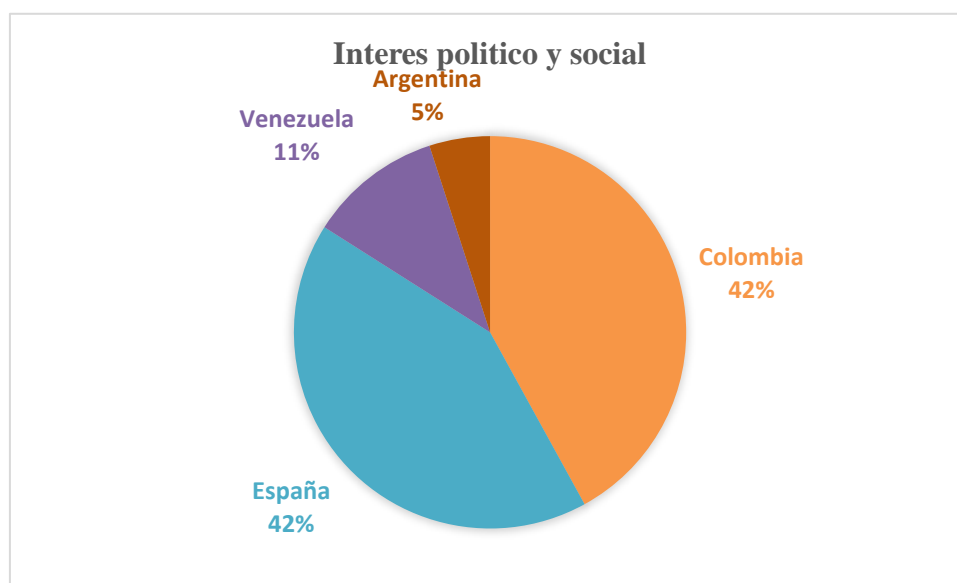
A diferencia del contexto latinoamericano, encontramos que en España la historiografía ha logrado permear, de algún modo, el saber escolar y la forma en que se enseña historia. Fernández (2016) encuentra que: “El libro de texto es uno de los mejores instrumentos para conocer como se ha desarrollado la Historiografía, la Didáctica de la Historia y cómo han llegado estas disciplinas a la sociedad” (p. 451). Sin embargo, existen otras investigaciones, como las realizadas por Montenegro (1999) y Maestro (1996), que refieren que el cambio metodológico se da en función de la profundización y ampliación que los maestros hacen en el aula de clase teniendo como base la historiografía y las tendencias actuales, aunque predominen las antiguas concepciones que privilegian el dictado en detrimento de que los estudiantes construyan su propia representación del pasado a partir del uso de las fuentes, tal como lo afirman Gómez y Rodríguez (2017).

En conclusión, el saber disciplinar debe tener una conexión directa con el saber escolar a través de una reflexión pedagógica que conlleve a una transposición didáctica en la que, como lo mencionan Jaramillo y Melo (1997), “El profesor de historia no deberá hacer afirmaciones sin la debida documentación, ni la adecuada prueba” (p. 4). Este planteamiento coincide con lo expuesto por Barbieri (2022), quien subraya que la historia científica y la historia escolar no deben bifurcarse, sino que relacionarse. Lo deseable es una enseñanza que se apoye en la historiografía y que contribuya a la formación de ciudadanos con las capacidades necesarias para la interpretación del conocimiento histórico y la comprensión del presente. Lo anterior, sin olvidar que la historia en tanto interpretación posee múltiples visiones del pasado, es importante que el profesorado pueda evidenciar dicha variedad en el aula y por tanto develar los propósitos ideológicos y políticos que se insertan en estas narrativas. Este objetivo debe conducir a una comunicación de la historia desde esos parámetros dado que, pese a la incursión en las aulas de la historiografía del siglo XX con los aportes del materialismo histórico y de los Annales, la desconexión entre escuela e investigación histórica permanece. Sin embargo, el ámbito educativo ha terminado reproduciendo lugares comunes, sin una renovación historiográfica, producto, posiblemente, del discurso que postula que para enseñar no es necesario conocer la disciplina.

Uso político y social de la historia como disciplina escolar

Resaltar el uso político que ha tenido la historia escolar es de alto interés, en especial en países como Colombia y España (ver Figura 4), donde se han realizado balances historiográficos y análisis a los textos escolares denominados manuales de instrucción. Estos libros, construidos como referentes para la enseñanza de la historia, no son obligatorios en la actualidad, aunque aún siguen siendo una orientación importante para los maestros.

FIGURA 4
INTERÉS POLÍTICO Y SOCIAL SEGÚN PAÍS



Fuente: Elaboración Propia

Las investigaciones evidencian que la enseñanza de la historia ha estado ligada al auge y la consolidación de los Estados-nación y a la formación de la ciudadanía, en especial durante el siglo XIX y principios del XX. La relación entre los saberes escolares, sobre todo los históricos, al servicio de las élites políticas ha sido ampliamente destacada en diferentes contextos. Por ello, aunque en muchas ocasiones no se considere que los libros de texto del siglo XIX hacen parte de la historiografía, autores como Ospina (2006) aseguran que:

El novísimo texto de historia de Colombia de Francisco J. Vergara y Velasco, si bien tiene un fin pedagógico, es una de las primeras obras de la historiografía colombiana, no exenta del interés político a favor del proyecto de construcción nacional (p. 65).

Ahora bien, una de las razones que pueden llevar a establecer una relación directa de la política con la producción historiográfica de la época puede obedecer en Colombia, como lo resaltan Ospina (2006), Reyes (2009), Rocha (2008) y Pérez (2008), a una centralización en los aspectos de carácter político en los estudios que se han realizado. Lo anterior indica que algunos libros de texto, en su origen, no tienen como objetivo las aulas, pero terminan llegando a ellas mediante adaptaciones. Otro elemento esencial es la tardía

profesionalización de la historia, específicamente en el contexto colombiano, así como el surgimiento de los Estados-nación modernos y la educación en general como base de su construcción.

Por su parte, Reyes (2009) hace énfasis en que una característica específica del siglo XIX es la creación de la identidad nacional y la formación de mitos fundacionales alrededor de figuras heroicas. Ello coincide con los resultados de los análisis realizados por Rocha (2008) a los libros de historia que sirvieron de referente durante ese siglo. El proyecto de nación ha estado ligado al proceso educativo y, con este, a la enseñanza de la historia, para lo cual fueron dispuestos “instrumentos de difusión, formación, enseñanza y aprendizaje de la historia nacional de acuerdo con la versión oficial de los hechos por parte del Estado” (Pérez, 2008, p. 125). Esto impactó en los planes de estudio de las escuelas, tal como lo mencionan Gómez y Rodríguez (2017) para el caso de España. Por lo demás, este uso político de legitimación de realidades e identidades se extendió también a la geografía. En Colombia, Ibagón (2020) apunta que los discursos nacionalistas buscaron generar anclajes que permitieran crear una conciencia alrededor de una identidad nacional.

Sin embargo, llama la atención que, a pesar del reconocimiento de la importancia de los libros de texto en la enseñanza de la historia, existan pocas investigaciones sobre estos y que las que existen se hayan enfocado en identificar elementos distintos a su carácter político, lo que da cuenta de la poca relevancia que se le ha dado como recurso pedagógico y didáctico. Restrepo (2018), en el balance historiográfico que realiza de los libros de texto en Colombia, refiere que “[l]a historia como disciplina científica en constante construcción, merece profundas e ineludibles reflexiones en torno a su estudio, metodología, objetivos y, como es el caso de este escrito, de su enseñanza” (p. 92). Esta afirmación parte de la constatación del predominio de una historia escolar de enfoque tradicional, que enfatiza el aprendizaje de fechas, lugares y personajes, es decir, aspectos de la construcción de la nación extraídos de los libros sin mayor utilidad. Esta manera de enseñar refuerza discursos que ya han sido reevaluados y que no contribuyen al desarrollo del pensamiento histórico y crítico.

En la primera mitad del siglo XX encontramos un escenario no muy diferente al del siglo XIX, como lo han hecho ver Acevedo y Samacá (2012) en su estudio de los manuales de instrucción utilizados durante estos dos siglos. Esta revisión tuvo en cuenta las *Memorias para la historia de la nueva Granada*, de José Antonio de Plaza; *La guía de institutores*, de Romualdo Guarín y el *Compendio de historia de Colombia*, de Henao y Arrubla, escrito en el centenario de la Independencia. El siglo XX continúa con el mismo propósito de afianzar ciertos rasgos del pasado nacional en los centros regionales y las academias de historia a través del perfeccionamiento de la moral patriótica.

Los problemas que se han investigado en torno al uso político y social de la historia han estado enmarcados en la relación existente entre los discursos que han permeado la escuela con la intención de construir la base de los nuevos Estados-nación. Dichos análisis se han dado a partir de la revisión de los manuales de instrucción y las obras que sirvieron de soporte para la enseñanza de la historia, principalmente entre el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX. Tal período se caracteriza por un conocimiento histórico, cuyas narrativas y prácticas, según autores como Melo (1996), dan cuenta de una historiografía romántico-patriota. Para Ospina, (2006) esta es de corte positivista europeo, con un propósito centrado en la difusión desde la instrucción de un ideal político específico.

El pensamiento histórico: un aporte desde la didáctica de la historia

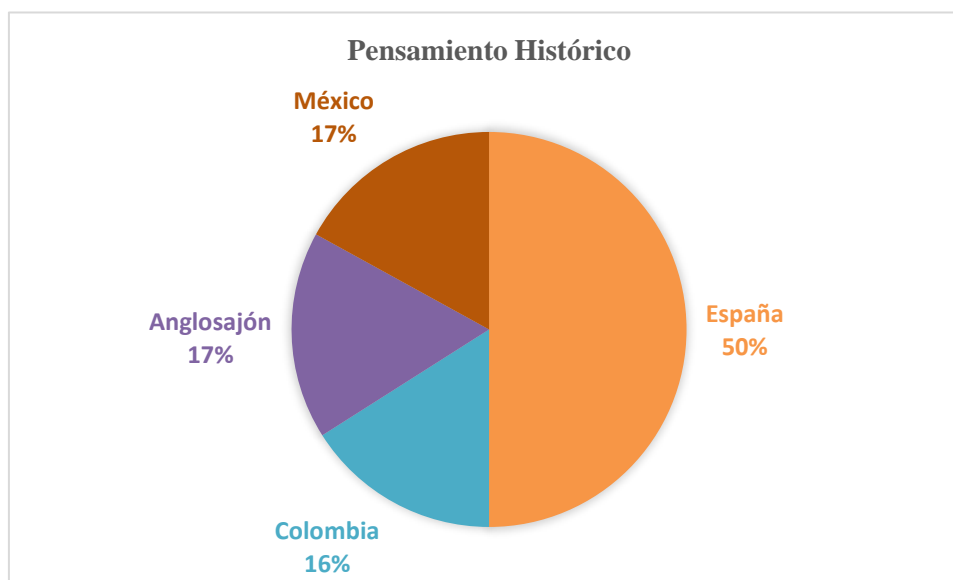
El pensamiento histórico ha tomado fuerza durante las dos últimas décadas por ser considerado, dentro de la investigación en didáctica de la historia, como una alternativa a la enseñanza de la historia tradicional. Esta, como se mencionó, tenía como objetivo fundamental servir de estructura para crear una visión del pasado que legitimara la formación de los Estados-nación modernos de manera descriptiva, tal como lo afirman Gómez y Rodríguez (2017) para el caso español.

Santisteban (2010), a partir de su investigación sobre las competencias del pensamiento histórico, refiere que:

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es la formación de pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos, consciente de la distancia que lo separa del presente (p. 35).

Esta preocupación ha generado un gran interés en autores y grupos de investigación españoles y anglosajones. En América Latina es un tema que se encuentra en desarrollo y que si bien ha sido considerado por su importancia, no ha conducido aún al desarrollo de esquemas conceptuales más amplios (ver Figura 5).

FIGURA 5
PENSAMIENTO HISTÓRICO SEGÚN PAÍS



Fuente: Elaboración Propia

El argumento que soporta la importancia del desarrollo del pensamiento histórico como objetivo fundamental de la enseñanza de la historia se basa en la premisa de que el conocimiento histórico exige el abordaje no solo de fechas, personajes y lugares. Por el contrario, las investigaciones realizadas por autores como Gómez, Ortuño y Molina (2014) coinciden en que la enseñanza de la historia debe permitir la comprensión del pasado con toda su complejidad, ya que al desarrollar el pensamiento histórico se estimulan otro tipo de pensamientos, como el crítico, lo que acrecienta en el estudiantado un mayor interés por la historia.

Las últimas investigaciones en torno a la enseñanza de la historia evidencian la importancia de trabajar sobre metodologías que permitan el desarrollo de habilidades y capacidades propias del pensamiento histórico que contribuyan a establecer la conexión que debería existir entre la historia como disciplina científica y la historia como saber escolar. El pensamiento histórico ha sido definido por Plá (2013) como “una construcción, es decir, que no está dado por una verdad o por el desarrollo filogenético. Por tanto, depende del pensamiento de los historiadores que lo construyen de manera sistemática, normada y a partir de las necesidades del presente” (p. 242). En el mismo sentido, Seixas y Morton (2012) lo definen “como el proceso creativo que realizan los historiadores para interpretar las fuentes del pasado y generar las narrativas históricas” (p. 285). Por lo tanto, se trata de un pensamiento propio de los historiadores, que permite conectar teoría y práctica y que es susceptible de ser llevado al aula y desarrollado en los estudiantes de la educación primaria y secundaria.

Cambiar los propósitos de la enseñanza de la historia implica un cambio no solo en la concepción de la historia como conocimiento acabado y desconectado del campo investigativo, sino también, como lo mencionan Ibagón y Münzenmayer (2019), un cambio metodológico que se evidencie en la planeación didáctica y el soporte disciplinar con que cuentan los y las docentes que enseñan historia. Las prácticas pedagógicas deben ser reformuladas con el fin de promover ejercicios de pensamiento crítico orientados a la formulación de hipótesis que conduzcan a la reflexión sobre el pasado a partir del presente.

En esta dirección se enmarcan las investigaciones de Seixas y Morton (2012), Sáiz (2013), Vansledright (2014), Wineburg (2001) y Barton y Levstik (2004), quienes coinciden en trasladar los métodos utilizados por el historiador al aula de clase. Sus propuestas han aportado elementos necesarios para desarrollar el pensamiento histórico, tales como el uso y el tratamiento de fuentes, la perspectiva histórica, el cambio y la continuidad como categorías importantes en la comprensión de la historia, el planteamiento de problemas históricos y la historia como investigación en el aula. Sin embargo, estos modelos son poco conocidos por el profesorado que se encuentra en ejercicio y apenas se han comenzado a incorporar en la formación de maestros.

Ahora bien, no solo se trata de un cambio en lo conceptual y lo metodológico. VanSledright (2014) destaca la importancia de cambiar también la evaluación de la materia. Para él las pruebas que promueven la estandarización del conocimiento no contribuyen a que los estudiantes demuestren una comprensión profunda de la historia, de ahí que evaluar desde el pensamiento histórico implica hacer uso de diferentes instrumentos de calificación ligados a las rúbricas. En ese sentido, Seixas & Peck (2004) refieren que uno de los problemas en la enseñanza y la evaluación está en que enseñamos y evaluamos “hechos” dejando solos a los estudiantes en la difícil tarea que implica dar sentido a la información que se les presenta.

De acuerdo con lo investigado por Pagès (2018), el cambio está en trasladar el protagonismo que tradicionalmente ha tenido el profesor para delegarlo al estudiante. De esta manera se le otorga un papel activo en la construcción del conocimiento histórico y el maestro se convierte en un guía que contribuye y crea las condiciones para el desarrollo del pensamiento histórico en el estudiante, ya que de él “depende básicamente que el conocimiento histórico que estos y estas poseen se convierta en el conocimiento histórico de la ciudadanía” (p. 54).

Por otro lado, se encuentran las investigaciones de Leinhardt, Beck y Satainton (1994), quienes asumen el pensamiento como razonamiento histórico y lo entienden como “el proceso mediante el cual los hechos centrales (sobre eventos y estructuras) y los conceptos (temas) se organizan para construir un caso histórico interpretativo” (p. 134). Destaca también la propuesta de Chávez (2020), que aborda el pensamiento histórico desde cuatro dimensiones: la personal, que incluye las representaciones sociales de los estudiantes; la metodológica, referida al método del historiador y la representación histórica; la cognitiva, relacionada con conceptos de la disciplina histórica y, finalmente, la

dimensión social, entendida como la función que cumple la historia en la comprensión del presente y la proyección de futuro.

Existen también otras propuestas igualmente referidas al pensamiento histórico, pero que han adoptado diferentes denominaciones. Saíz (2013) entiende el pensamiento histórico como una alfabetización histórica, relacionada con competencias educativas como la capacidad de plantear y dar solución a problemas, analizar fuentes históricas y construir narrativas. Por su parte, Van Boxtel & Van Drie (2008) hablan de razonamiento histórico y sus seis componentes: 1) hacer preguntas históricas, 2) usar fuentes, 3) contextualizar, 4) argumentar, 5) usar conceptos sustantivos de la ciencia histórica y 6) utilizar meta-conceptos. Meneses (2020) lo asocia a la experiencia histórica, a la que atribuye tres dimensiones: la vivencial, entendida como el conjunto de conocimientos y habilidades producto de la realidad vivida; la dimensión cognitiva, relacionada con el acto deliberado de razonamiento e interpretación mediante un proceso reflexivo, y la dimensión aplicada, que involucra elementos prácticos de los aprendizajes.

V. CONCLUSIONES

Tal como se ha señalado a lo largo del artículo, en la enseñanza de la historia ha predominado, por un lado, su uso político y social. Por el otro, se ha evidenciado en ella una desconexión entre el saber investigado y el saber escolar, que ha perpetuado discursos del siglo XIX y principios del XX. El pensamiento histórico, planteado como antítesis de esta forma de enseñar, ha ido adquiriendo relevancia en menos de dos décadas, pero las investigaciones que se han realizado en torno suyo son recientes.

Precisamente, la enseñanza de la historia como campo de investigación histórica y didáctica es poco explorada en Colombia, tal vez por la tardía profesionalización de la historia en el país, que remonta a la segunda mitad del siglo XX. Lo anterior, sumado al interés por explorar los manuales de instrucción y libros de texto desde la investigación histórica, con un énfasis en el vínculo de estos con la construcción de los Estados-nación modernos, ha desembocado en balances historiográficos que no han prestado mayor atención al campo pedagógico y didáctico.

Aunque las reflexiones y los análisis que surgen sobre la importancia de la historia como disciplina escolar y en la formación de la ciudadanía son abundantes y llamativos, pocas son las propuestas concretas que logran mantener actualizado el saber escolar en sintonía con los avances que se producen en la historia como disciplina científica. Esto, a pesar de que se sabe que el pensamiento histórico es una herramienta esencial para procurar el desarrollo de las capacidades y habilidades requeridas para abordar la complejidad del conocimiento histórico desde el abordaje y el tratamiento de las fuentes primarias y secundarias.

Finalmente, es importante resaltar que tras la exploración aquí realizada emergen nuevas líneas de investigación por realizar para evidenciar las relaciones existentes entre la historiografía, el pensamiento histórico y la enseñanza de la historia. Se trata de indagaciones que conecten los siglos XIX, XX y XXI teniendo en cuenta no solo las fuentes documentales, sino el quehacer del maestro. Es decir, de estudios que propongan modelos conceptuales para la enseñanza de la historia y el desarrollo del pensamiento histórico en el contexto colombiano, así como de estrategias que conduzcan a la vinculación entre la historia y la pedagogía.

REFERENCIAS

- Acevedo, A., & 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.
- Barbieri, M. (2022). Historiografía y educación histórica: ¿Senderos que se bifurcan? *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 13. <http://revele.uncoma.edu.ar/index.php/resenas/article/view/3648>
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum.
- Barton, K., Levstik, L., & Tyson, C. (2008). *Handbook of research in social studies education*. New York: Routledge.
- Braudel, F. (1989). *El mediterráneo: El tiempo y el espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Colmenares, G. (1991). La batalla de los manuales en Colombia. En M. Riekenberg (Ed.), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica* (pp. 122 -134). Alianza, FLACSO, Georg Eckert Institut.
- Chávez, C. A. (2020). *Formación del pensamiento histórico en estudiantes de formación inicial docente: Un estudio de casos en universidades chilenas*. (Tesis de doctorado inédita). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Esquivel, F. (2013). Lineamientos para diseñar un estado de la cuestión en investigación educativa. *Revista Educación*, 37(1), 65-87.
- Fernández, A. (2016). *La enseñanza de la historia a través de los textos escolares (1975-2000): Historiografía, metodología y formación de identidades*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40416/1/T38094.pdf>
- Fontana, J. (1992). *La Historia después del fin de la historia. Reflexiones acerca de la situación actual de la ciencia histórica*, Barcelona, Crítica.
- Gómez, C., Ortuño, J. & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente: Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27.
- Gómez, C. & Rodríguez, R. (2017). La historia como materia formativa: Reflexiones epistemológicas e historiográficas. *Revista de Historiografía*, 27, 265-286.
- Ibagón, N. (2018). Alfabetización histórica y pensamiento histórico: Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela. *Educación y Cultura*, 128, 69-74.

- Ibagón, N. (2020). Historia patria y currículo oficial: Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la historia a enseñar, 1903-1984. *Diálogo Andino*, 62, 103-115.
- Ibagón, J. & Münzenmayer, M. (2019). El pensamiento histórico en contextos escolares: Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío. *Zona Próxima*, 31.
- Jaramillo, J. & Melo, J. (1997). Claves para la enseñanza de la historia. *Revista Colombiana de Educación*, 35.
- Leinhardt, G., Beck, I. & Satainton, C. (Eds.) (1994). *Teaching and learning in history*. Routledge.
- Lombardi, A. (2000). La enseñanza de la historia: Consideraciones generales. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 9-23.
- Maestro, P. (1996). *Historiografía, didáctica y enseñanza de la Historia*. (Resumen de tesis doctoral inédita). Universidad de Alicante. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/31163/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Melo, J. O. (1996). *Historiografía colombiana: Realidades y perspectivas*. Seduca.
- Meneses, B. (2020). El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia: Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral. (Tesis doctoral inédita). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Montenegro, A. (1999). Convergencias y divergencias entre la creación del conocimiento histórico y su enseñanza en Colombia durante el siglo XX. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 2(2), 131-149.
- Ospina, C. (2006). Análisis del texto de Francisco Javier Vergara y Velasco, novísimo texto de historia de Colombia, 1908. *Memoria y Sociedad*, 10(21), 49-67.
- Pagès, J. (2018). Aprender a enseñar historia: Las relaciones entre la historia y la historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, 4(7), 53-59. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/6369/5467>
- Plá, S. (2013). Pensar históricamente: Reflexiones. En X. Rodríguez, A. Toriz & M. del C. Acevedo (Eds.), *Memoria: Tercer Encuentro Nacional de Docencia, Difusión y Enseñanza de la Historia y Primer Encuentro Internacional de la Enseñanza de la Historia*, del 26 al 28 de septiembre de 2012 (pp. 240-251). Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, L. (2008). El papel bicentenario de los textos escolares en la enseñanza del día de la Independencia. *Docencia Universitaria*, 9(1), 125-144.
- Pérez, S. G. (1994). *Investigación cualitativa: Retos e interrogantes*. La Muralla.

- Restrepo, J. D. (2018). Reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en Colombia: Un breve balance historiográfico. *Revista de Ciencias Sociales*, 3(161).
- Reyes, C. (2009). Balance y perspectivas de la historiografía sobre Independencia en Colombia. *Historia y Espacio*, 5(33), 15-40. https://historiayespacio.univalle.edu.co/index.php/historia_y_espacio/article/view/1727/1833
- Rocha, S. (2008). La escritura de los manuales escolares de historia en Colombia durante la segunda mitad del siglo XIX. (Monografía para optar por el título de historiadora inédita). Universidad Industrial de Santander.
- Sáiz, J. (2013). Alfabetización histórica y competencias básicas en libros de texto de historia y en aprendizajes de estudiantes. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 27, 43-66.
- Santisteban, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados*, 14, 34-56. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=arti&d=Jpr4019>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: Cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99.
- Seixas, P. & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Seixas, P. & Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears & I. Wright (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Van Dijk, T. (2005). Política, ideología y discurso. *Quórum Académico*, 2(2), 15-47.
- Van Drie, J. & van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20, 87-110.
- VanSledright, B. (2014). *Assessing historical thinking and understanding: Innovate designs for new standards*. Routledge.
- Villaquirán, T. (2008). La enseñanza de la historia en la escuela básica venezolana. *Visión del profesorado*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/41455/1/TVS_TESIS.pdf
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.