

**Enseñanza de la Historia y guías de aprendizaje de la Escuela Nueva. Análisis a partir
de la conciencia histórica**

Trabajo de Grado, modalidad Monografía, para optar por el título de Historiador

Presentado por

Peter Alexander Muñoz Cuartas

Código: 202023272

Director

Dr. Nilson Javier Ibagón Marín

Profesor del Departamento de Historia



**Universidad del Valle
Facultad de Humanidades
Departamento de Historia
Santiago de Cali, Colombia
2024**

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mis padres, Ofelia Cuartas y Pedro Muñoz Castellanos, ya que mi formación académica hubiese sido imposible sin el apoyo incondicional de ellos. A pesar de las incontables adversidades, siempre han encontrado el modo de ayudar en la consecución de mis metas. De tal manera, que manifiesto el eterno agradecimiento y el profundo amor que tengo por mis papás, pues en mí está la impronta de sus esfuerzos, consejos, apoyos, cariño y acompañamiento.

En segundo lugar, deseo expresar mi gratitud con mi director de Trabajo de Grado, el Dr. Nilson Javier Ibagón Marín, puesto que la realización de la presente investigación no se hubiese materializado sin sus orientaciones, recomendaciones y correcciones. Siempre tuve un buen acompañamiento por parte de mi director y gracias a él logré emprender, transitar y finalizar este largo itinerario académico.

En tercer lugar, quiero reconocer la colaboración de la Dra. Mónica Gabriela Portilla Portilla, por orientarme en lo relacionado con el modelo Escuela Nueva y ayudarme a conseguir la guía de aprendizaje de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a La Gente, insumo indispensable para llevar a cabo todo el proceso analítico.

En cuarto lugar, agradezco a mi mejor amigo, Francisco Julián Guevara de la Rosa, por su asesoría en la organización del presente trabajo y también por la favorable disposición que siempre ha tenido para ayudarme en lo que necesite.

ÍNDICE

RESUMEN	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1. PROPUESTA CURRICULAR ESCUELA NUEVA.....	14
1. Antecedentes históricos y normativos de la Escuela Nueva en Colombia.....	14
1.1 Normatividad sobre Escuela Nueva.	16
2. Principios y componentes del modelo Escuela Nueva.....	18
2.1 Principios sobre los que reposa el modelo Escuela Nueva.....	18
2.1.1 Aprendizaje activo.	18
2.1.2 Promoción flexible.....	20
2.1.3 Fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad.....	20
2.2 Componentes del modelo Escuela Nueva.	21
2.2.1 Componente de capacitación y seguimiento.....	21
2.2.2 Componente administrativo.....	22
2.2.3 Componente comunitario.....	22
2.2.4 Componente curricular.....	23
2.2.4.1 Los rincones de aprendizaje.	24
2.2.4.2 Las bibliotecas escolares.	24
2.2.4.3 El gobierno escolar.....	24
2.2.4.4 Las guías de aprendizaje: estructura y racionalidad.....	25
3. Las guías de aprendizaje.	26
3.1 Tipos de actividades en las guías de aprendizaje.	28
3.1.1 Ministerio de Educación.	28
3.1.1.1 Parte A.....	28
3.1.1.2 Parte B.	29
3.1.1.3 Parte C.....	29
3.1.1.4 Parte D.....	29
3.1.2 Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.	29
3.1.2.1 Actividades básicas.	29
3.1.2.2 Actividades prácticas.....	30
3.1.2.3 Actividades de aplicación.....	30
CAPÍTULO 2. EL TEXTO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDIO	31
1. Definición conceptual del texto escolar.	31
2. El texto escolar como aparato ideológico.	34

3. El texto escolar como dispositivo de poder.....	37
4. Texto escolar y enseñanza de la historia.	40
CAPÍTULO 3. CONCIENCIA HISTÓRICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.....	47
1. El concepto de Conciencia Histórica.	48
2. Conciencia histórica, pensamiento histórico y enseñanza de la historia.....	51
2.1 Competencias de pensamiento histórico.....	54
2.1.1 Empatía o creatividad histórica.....	55
2.1.2 Formas de representar la historia.	56
2.1.3 La interpretación de fuentes históricas.	57
2.1.4 La conciencia histórico-temporal.....	57
3. Dimensiones que configuran la conciencia histórica.	59
3.1 Cultura histórica.	60
3.2 Identidad Histórica.	62
3.2.1 Tipología tradicional.....	63
3.2.2 Tipología ejemplar.....	64
3.2.3 Tipología crítica.	64
3.2.4 Tipología genética.....	65
3.3 Competencia de pensamiento.	65
4. Conciencia histórica y texto escolar.....	68
4.1 Competencia perceptiva o de la experiencia histórica.....	68
4.1.1 La presentación de los materiales.	69
4.1.2 La pluridimensionalidad de la experiencia histórica.	69
4.1.3 La pluriperspectividad de la presentación histórica.....	70
4.2 Competencia interpretativa.....	71
4.2.1 La relación con la ciencia histórica.....	71
4.2.2 El empleo de capacidades metodológicas.....	71
4.2.3 La pluriperspectividad de la interpretación histórica.....	72
4.2.4 La fuerza de convicción.	73
4.3 Competencia orientativa.	73
4.3.1 Perspectivas globales y el punto de vista de los estudiantes.....	73
4.3.2 Formación de juicios históricos.	74
4.3.3 Referencias al presente.	74
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE	75
1. Definición de las muestras y sus características.....	75

1. 1 Guía de Aprendizaje del Ministerio de Educación.	76
1.2 Guía de Aprendizaje de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a La Gente.....	77
2. Análisis de contenidos a partir de las competencias constitutivas de la Conciencia Histórica.	78
2.1 Competencia Perceptiva.	78
2.1.1 Presentación de materiales históricos.	79
2.1.2 Pluridimensionalidad de la experiencia histórica.	84
2.1.3 Pluriperspectivismo de la experiencia histórica.....	87
2.2 Competencia Interpretativa.....	91
2.2.1 La relación con la ciencia histórica.....	91
2.2.2 Empleo de capacidades metodológicas.....	96
2.2.3 Pluriperspectividad en la interpretación histórica.....	101
2.2.4 Fuerza de convicción.	102
2.3 Competencia Orientativa.	103
2.3.1 Perspectivas globales y el punto de vista de los estudiantes.....	103
2.3.2 Formación de juicios históricos.	107
2.3.3 Referencias al presente.	107
CONCLUSIONES	111
ANEXOS	115
BIBLIOGRAFÍA	119

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Tipologías de la conciencia histórica	63
Figura 2. Fuente iconográfica que muestra la otredad del pasado por parte de una experiencia subalterna como Huamán Poma de Ayala.	80
Figura 3. Fuente iconográfica relacionada con El Período Colonial.	81
Figura 4. Fuente iconográfica relacionada con el Proceso de Independencia.	82
Figura 5. Manuela Sáenz.	83
Figura 6. María Cano.	83
Figura 7. La Revuelta de los Comuneros definida como Revolución y con mala digitación temporal.	93
Figura 8. Ejercicio que organiza cronológicamente algunos acontecimientos del Proceso de Independencia.	95
Figura 9. Tabla estadística empleada por la guía de aprendizaje como insumo para problematizar la reducción de la población rural.....	97
Figura 10. Frases de personajes históricos como Santander, La Pola y Bolívar -según la guía de aprendizaje.	105
Figura 11. Enunciación de virtudes para enlazarlas con las frases de los personajes históricos.	105

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Sistematización de las Guías de Aprendizaje.	115
Anexo 2. Matriz de análisis - Competencias de la Conciencia Histórica.	115

RESUMEN

Frente a las deficiencias que afronta el sistema educativo en la ruralidad, el modelo Escuela Nueva se ha configurado como una propuesta curricular orientada a mejorar el sistema de educación básica primaria que tienen muchas comunidades campesinas. Dentro de su marco curricular, el uso de insumos como son las guías de aprendizaje se constituye en elementos indispensables que están presentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en especial, por estar gestados bajo unas racionalidades que buscan ajustar los contenidos a los contextos inmediatos de los estudiantes rurales. En este sentido, estos dispositivos al comprender unas características específicas, contemplar unas racionalidades ideológicas y culturales, entrañar unas relaciones de poder, etc., se caracterizan por estructurar los saberes escolares en general y la historia como saber escolar en particular y que, en conjunto, intervienen en la formación de subjetividades. En concordancia, surge el interés por analizar la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia presente en las guías de aprendizaje, en parte, para mirar si ella logra cumplir los principios del modelo Escuela Nueva al formar estudiantes con capacidad de mejorar las condiciones de vida colectivas en la comunidad rural que habitan. Con relación a dicho interés, la categoría de conciencia histórica se constituye como una herramienta analítica fundamental para abordar los contenidos sustantivos de corte histórico que albergan las guías de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: enseñanza y aprendizaje de la historia, modelo Escuela Nueva, guías de aprendizaje, texto escolar, conciencia histórica.

INTRODUCCIÓN

En Colombia, existe una amplia brecha de desigualdad entre las zonas urbanas y rurales, desproporción que se puede constatar, de modo particular, al compararlas en términos educativos¹. En efecto, este ejercicio suministra información valiosa que permite establecer las diferencias que poseen, a partir de la identificación de variables comunes. De todas ellas, el campo curricular se configura como un elemento que muestra singularidades importantes, puesto que los contenidos escolares y las propuestas de enseñanza y aprendizaje diseñadas para la ruralidad, se han tenido que ajustar a las especificidades de sus contextos, con el fin de responder a las necesidades de las comunidades. Por consiguiente, la racionalidad implícita en el funcionamiento curricular establecido para las zonas rurales, difiere considerablemente con respecto al mundo urbano, lo cual se refleja en las propuestas concretas encaminadas a mitigar las deficiencias educativas que afrontan estas poblaciones.

Bajo este marco, el modelo Escuela Nueva como propuesta curricular, institucionalizado en la década de los setenta como programa oficial, ha desempeñado un papel fundamental en la atención de las deficiencias del sistema de educación básica primaria en la ruralidad, en especial, por estar dirigido hacia la expansión de la cobertura escolar y a la disminución de deserciones, a la vez que direcciona sus esfuerzos en la mejora de la calidad educativa. En la consecución de estos objetivos, el marco curricular del modelo Escuela Nueva se fundamenta en la estandarización de contenidos a nivel nacional, reflejada en el uso de dispositivos como son las guías de aprendizaje, los cuales se constituyen en insumos que orientan la práctica pedagógica de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes sin desconocer los contextos específicos.

Desde luego, las particularidades propias de las comunidades rurales dan cuenta de la multiculturalidad existente en el país, de modo, que una mirada omnicomprensiva de la realidad sólo conlleva al desconocimiento de la esencia de cada una de ellas y, por extensión, de sus necesidades más elementales. En este sentido, se precisa de una lectura sin limitación alguna que permita entender la realidad como una construcción social, la cual “está condicionada por las circunstancias de cada individuo, por la naturaleza cultural del grupo en que se nace, (...)”,

¹ Sua, María. “Calidad de la Educación Rural en Colombia: desigualdades sociales, función social educativa y currículo rural”. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, no. 7 (2023): 31-54.

por la red de instituciones que teje la sociedad”². En suma, la realidad no puede concebirse como una sola, pues son múltiples las realidades que coexisten de acuerdo con la enunciación o características de cada individuo o colectividad. Bajo ese marco, la escuela cumple un papel fundamental en los contextos rurales, pues se caracteriza por ser “una institución pública abierta a los requerimientos del entorno en la medida que faculta a los sujetos para realizar lecturas comprensivas sobre la problemática rural con el fin de diseñar propuestas creativas encaminadas a la promoción del bienestar colectivo”³.

Con base en lo anterior, el modelo Escuela Nueva ha contribuido significativamente al reconocimiento de la matriz cultural de cada comunidad rural, pues permitió vincular la escuela con su medio circundante y fortalecer la interacción que tienen. En este sentido, los procesos de aprendizaje están orientados a favorecer las condiciones de vida de las poblaciones rurales, a medida que toma elementos circundantes del sujeto para dar sentido a los mismos procesos. Sin embargo, los parámetros en la enseñanza y el aprendizaje bajo esta modalidad, están definidos por el uso de dispositivos pedagógicos como son las guías de aprendizaje, las cuales detallan qué y cómo se debe enseñar, estructurando los contenidos y estableciendo objetivos de aprendizaje, además de definir los roles de los docentes y estudiantes. Por tanto, es importante comprender la racionalidad implícita de este tipo de materiales educativos, tanto en su producción como en su uso ya que, pese a no constituirse como tal en textos escolares formales, desempeñan un papel central en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las aulas, espacios por excelencia en la construcción de subjetividades.

Así pues, en tanto que son dispositivos pedagógicos, las guías de aprendizaje también se constituyen en medios transmisores de ideologías y concepciones en torno al maestro, el estudiante, el tiempo escolar, etc., cuyos contenidos fueron definidos y seleccionados por una sociedad que los considera valiosos para ser transferidos a futuras generaciones⁴. Adicionalmente, al traer consigo un conjunto de objetivos que deben cumplirse para completar el proceso de aprendizaje, la guía ocupa un papel preponderante en torno a la construcción de

² Rodrigo Parra Sandoval, “La escuela campesina”, en *Escuela y Modernidad en Colombia. La Escuela Rural*. Tomo II (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996), 107.

³ Álvaro Rivera, “Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad”, *Itinerario Educativo* 29, no. 65 (2015) :102.

⁴ Cadavid, Ana. “Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia”. *Tendencias pedagógicas*, no. 37 (2020): 18-30. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>.

conocimiento, que se erige tomando en cuenta componentes circundantes de los entornos rurales. En este sentido, al ser dispositivos diseñados con la intencionalidad de orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula y al estar constituidos como medios transmisores de concepciones, ideologías y valores morales que una sociedad estipula legítimos, las guías de aprendizaje se ajustan a la definición de texto escolar, hecha por algunos autores como Choppin⁵, Johnsen⁶, Torres y Moreno⁷, Ramírez⁸, Espinoza⁹, Apple¹⁰, entre otros; por tal motivo, en el presente trabajo las guías de aprendizaje son consideradas como textos escolares.

En virtud de lo mencionado, la producción de estos dispositivos está determinada por la confluencia de numerosas lógicas, que estructuran y condicionan campos de conocimiento escolar, como es el caso de la historia, empleados con la finalidad de formar subjetividades que tengan la capacidad para contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida colectivas en las zonas rurales. En efecto, las áreas de conocimiento albergadas en las guías de aprendizaje cumplen una función en el moldeamiento de conductas y en la gestación de formas de pensamiento en los estudiantes. De manera particular, la historia como saber escolar detenta un papel importante por su gran potencial educativo en la formación de ciudadanías críticas, puesto que “permite conocer las bases históricas de los problemas actuales y las claves del funcionamiento social en el pasado”¹¹. Este tipo de planteamientos hacen parte de una línea propositiva que concibe la historia como un conocimiento indispensable en la configuración

⁵ Choppin, Alain. “El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica”. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela* vol. 5, no. 7 (2018): 147-192.

⁶ Johnsen, Egil. *Libros de texto en el calidoscopio: Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Madrid: Pomares-Corredor, 1996.

⁷ Torres, Yury y Raúl Moreno. “El texto escolar, evolución e influencias”. *Laurus* 14, no. 27 (2008): 53-75.

⁸ Ramírez, Tulio. “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”. *Docencia Universitaria* Vol. III, no. 1 (2002): 101-124.

⁹ Espinoza, Juan. “El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil - militar en Chile (1973-1990)”. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, no. 11 (2012): 69-83.

¹⁰ Apple, Michael. “El libro de texto y la política cultural”. *Revista de Educación*, no. 301 (1991): 109-126.

¹¹ Joaquín Prats, “En defensa de la Historia como materia educativa”, *Tejuelo*, no. 9 (2010): 14-15.

de identidades individuales y colectivas, además de orientar la actuación de los sujetos en función de las interpretaciones construidas sobre el pasado¹².

Bajo estas consideraciones, la enseñanza de la historia se perfila como un elemento fundamental para que los estudiantes comprendan las condiciones de vida actuales que tienen sus comunidades rurales, con el fin de formar en ellos habilidades orientadas a identificar y solucionar las problemáticas que afrontan. En efecto, un esquema de enseñanza y aprendizaje de la historia basado en la memorización y reproducción acrítica de información, dinamita todo intento por forjar subjetividades críticas y participativas, en especial, porque dicha acumulación de datos no favorece la adquisición de capacidades cognitivas¹³. A pesar de estas consideraciones, la enseñanza de la historia en los contextos rurales ha estado condicionada a la política nacional¹⁴, limitando sus alcances formativos, tal como se evidencia en la misma estructuración de las guías de aprendizaje del modelo Escuela Nueva, pues la historia como conocimiento escolar está incorporada en el área de conocimiento de las Ciencias Sociales.

Si bien la Ley 1874 de 2017 reestableció la enseñanza obligatoria de la historia en Colombia, algunos autores como Darío Campos¹⁵ señalan que existe un factor que se ha mantenido con las diferentes propuestas curriculares: la persistencia de temas tradicionales de historia que no guardan una estrecha relación con el presente y el futuro. Desde luego, estas reformas tienen un alcance nacional que terminan condicionando propuestas como el modelo Escuela Nueva diseñadas para mitigar las deficiencias escolares de los contextos rurales. Por tal motivo, se erige como una necesidad el preguntarse por las posibilidades que tiene este modelo en la

¹² Rüsen, Jörn. *Tiempo en ruptura*. Traducido por Christian Sperling. Editado por Silvia Pappe, Miguel Hernández y Christian Sperling. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 2013.

¹³ Miralles, Pedro y Cosme Gómez. “El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias”. En *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro, 83-114. Cali: Universidad Icesi/Universidad del Valle, 2021.

¹⁴ Para una mayor información en torno a las vicisitudes que ha afrontado la enseñanza de la historia en el contexto colombiano, se recomienda leer: Rodríguez, Sandra. “Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011”. En *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Coord. por Sebastián Plá y Joan Pagès, 109-154. México D. F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

¹⁵ Campos, Darío. “Conocimiento y pensamiento histórico: hacia una propuesta curricular”. En *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro, 115-154. Cali: Universidad Icesi/Universidad del Valle, 2021.

consecución de sus fines, si realmente logra formar sujetos críticos con relación a sus entornos y si la historia, como conocimiento que tiene gran utilidad en la configuración de identidades individuales y colectivas, se constituye como un insumo importante en la comprensión del presente para la proyección de un futuro deseado.

A partir de los elementos anteriormente expuestos surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia en las guías de aprendizaje de ciencias sociales diseñadas desde el modelo de Escuela Nueva en Colombia?

Con relación a la pregunta, el objetivo general de este trabajo de investigación está centrado en analizar la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia contenida en las guías de aprendizaje de ciencias sociales de grado quinto de primaria diseñadas por el Estado y una entidad privada desde el modelo Escuela Nueva. De forma complementaria se han establecido los siguientes objetivos específicos: primero, comprender los antecedentes, principios y componentes teóricos y metodológicos que configuran la propuesta de Escuela Nueva y que dan forma a los dispositivos pedagógicos que emplea, como son las guías de aprendizaje; segundo, identificar las características, referentes ideológicos y culturales y las relaciones de poder que, en conjunto, están presentes en la producción del texto escolar; y tercero, estudiar a través de la categoría de conciencia histórica las limitantes y potencialidades de las propuestas de enseñanza de la historia contempladas en las guías de aprendizaje diseñadas para la enseñanza de las ciencias sociales en la ruralidad colombiana.

En conformidad con el interés por responder a la pregunta planteada y en concordancia con los objetivos, la metodología de investigación se fundamentó en el análisis de contenido de tipo cualitativo, propuesto por Krippendorff¹⁶, procedimiento útil en el abordaje de las explicaciones históricas contenidas en las guías de aprendizaje. A partir de esta propuesta metodológica, se establecieron unas unidades de muestreo y de registro, que hacen referencia a los dispositivos pedagógicos y al conjunto de criterios que posibilitaron el análisis, respectivamente. Con relación a las unidades de muestreo, se seleccionaron dos guías de aprendizaje de Ciencias Sociales de grado 5, una elaborada por el Ministerio de Educación en el año 2011, de alcance nacional y fácil acceso a través del Internet, y otra producida por la

¹⁶ Krippendorff, Klaus. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S.A., 1990.

Fundación Escuela Nueva Volvamos a La Gente en el año 2020, cuya circulación está condicionada en función de los convenios que suscribe con Secretarías de Educación e Instituciones Educativas. En cuanto a las unidades de registro, estas fueron definidas a partir de dos ejes importantes que permitieron diseñar unas matrices para analizar los contenidos, a saber: el primer eje se configuró con base en la información que ofrece las guías de aprendizaje en relación a la nominación que tienen, la entidad que las produjo, los ejes temáticos, los contenidos sustantivos de corte histórico, el número de páginas que contemplan y demás (ver la matriz en el Anexo 1); el segundo eje se estructuró de acuerdo con los postulados del historiador alemán Jörn Rüsen¹⁷ con referencia a la conciencia histórica como categoría importante para analizar la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia que contienen las guías de aprendizaje del modelo Escuela Nueva (ver la matriz en el Anexo 2). Por último, se establecieron unas unidades de contexto en virtud de las características, principios y racionalidades del modelo Escuela Nueva y de la teoría de conciencia histórica, con el propósito de ofrecer insumos y herramientas analíticas a las unidades de muestro y registro señaladas con antelación.

Bajo ese marco metodológico, el presente trabajo se ha estructurado a partir de cuatro capítulos que guardan una relación con los objetivos planteados, a saber: el primer capítulo, está centrado en abordar la racionalidad del modelo Escuela Nueva, sus antecedentes históricos, los principios, componentes teóricos y prácticos que lo configuran y, finalmente, una exploración de las guías de aprendizaje como instrumentos fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. El segundo capítulo, se enfoca en una aproximación teórica y conceptual de los elementos que intervienen en la producción del texto escolar, al ofrecer información sobre las características que lo componen, los referentes ideológicos y culturales que transmite, la trama compleja de relaciones de poder que condicionan su gestación. Todos estos aspectos posibilitan asimilar las guías de aprendizaje como un texto escolar, pues aquellas cumplen cada uno de esos puntos, además de tener una gran incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los diferentes campos de conocimiento en general y de la historia en particular; por tal motivo, se esboza la relación que tienen estos dispositivos pedagógicos con la enseñanza de la historia para mostrar antecedentes y propuestas. El tercer capítulo, se focaliza en desarrollar toda la construcción teórica en torno al concepto de conciencia histórica,

¹⁷ Rüsen, Jörn. “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 12 (1997): 79-93.

por la utilidad que tiene como categoría analítica al ofrecer insumos fundamentales en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

Finalmente, a partir de la base teórica desarrollada en los tres capítulos anteriores, el cuarto capítulo se caracteriza por exponer los resultados del análisis efectuado, a partir del concepto de conciencia histórica, en dos guías de aprendizaje de grado 5 producidas por dos agentes diferentes en distintas temporalidades, con el fin de mostrar la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia fomentado por estos dispositivos pedagógicos, en contextos rurales marcados por numerosas deficiencias y dificultades, además si este se ajusta con la intencionalidad del modelo Escuela Nueva en la promoción de una educación que conecte la institución con la comunidad, con miras a propiciar subjetividades críticas y autónomas. Este trabajo tiene una gran importancia puesto que, hasta la fecha, no se ha producido investigación alguna que tenga como finalidad abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en las guías de aprendizaje del modelo Escuela Nueva, pensada para un contexto rural. De esta manera, que la presente propuesta se interesa por contribuir a la creación de un itinerario que incentive la producción de nuevas investigaciones con relación a la enseñanza de la historia como saber escolar en contextos diferentes del urbano, si realmente se ajustan a sus condiciones de vida, si incentivan la toma de elementos circundantes para la creación de un conocimiento significativo, uno que, apoyado en el pasado, permita comprender los antecedentes de la vida actual colectiva con el fin de identificar las problemáticas que adolecen, y ello favorezca idear un futuro mejor.

CAPÍTULO 1. PROPUESTA CURRICULAR ESCUELA NUEVA

En el campo de la discusión propuesta es fundamental comprender las lógicas y racionalidades desde las cuales se asienta y erige la propuesta curricular del modelo Escuela Nueva, puesto que una aproximación a sus principios y componentes posibilita conocer los mecanismos de formación de estudiantes de básica primaria en los contextos rurales, todo ello con el fin de situar la discusión en torno a la enseñanza y aprendizaje de la historia, a partir de las guías de aprendizaje como dispositivos escolares que son la piedra angular de la propuesta curricular dicho modelo. Para tal propósito se han definido tres ejes de discusión: el primer eje se enfoca en la identificación de los antecedentes históricos y normativos de la Escuela Nueva en Colombia, con el interés de mostrar los motivos que espolearon su institucionalización como programa oficial y los cambios más representativos que ha tenido a lo largo del tiempo, así como las normas y decretos sobre los cuales se rige y dispone su implementación; el segundo eje, aborda los principios y componentes teóricos y prácticos del modelo Escuela Nueva, puesto que un acercamiento a estos permite la comprensión de las racionalidades sobre las cuales se forman los estudiantes de básica primaria, además que pueden servir como variables de análisis a la hora de mirar la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia bajo estos lineamientos; finalmente, el tercer eje se centra en una exploración alrededor de las guías de aprendizaje, las lógicas que las componen, el lugar que ocupa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, los roles que define del maestro y el estudiante, pero también las actividades que en ellas se proponen, las cuales pueden ser tomadas en consideración, junto con los principios y componentes, para definir y delimitar aún más las variables de análisis a medida que la presente propuesta se adentre a examinar y valorar la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la historia en estos dispositivos escolares.

1. Antecedentes históricos y normativos de la Escuela Nueva en Colombia.

El modelo Escuela Nueva tiene su emergencia como programa oficial por parte del Ministerio de Educación en Colombia en la década de los setenta del siglo XX, el cual tuvo como finalidad dar solución a problemas de deficiencia en el sistema de educación primaria rural. De este modo, el modelo se erigió con base en cumplir dos objetivos, a considerar: el primero, aumentar la expansión de cobertura y escolaridad y, con ello, reducir el número de estudiantes que desertan; segundo, mejorar la calidad educativa en el sector rural. Desde sus inicios, la Escuela

Nueva como programa contó con apoyo financiero de organismos nacionales e internacionales, como la UNESCO, el Banco Mundial, la Federación de Cafeteros, etc¹⁸.

El modelo Escuela Nueva se inspiró en la Escuela Unitaria que fue propuesta por la UNESCO en la década de los sesenta, la cual se caracterizó por ubicarse en contextos rurales complejos y en zonas urbanas marginales, que contaran con uno o dos docentes para atender todos los grados de la básica primaria, desde preescolar hasta quinto grado. En esencia, se consolidó como una escuela multigrado para atender a niños que se encontrasen en distintos niveles. Con base en esta modalidad, el programa Escuela Nueva se consolidó como un modelo para ser aplicado en una escuela multigrado, el cual también se caracteriza, en la actualidad, por la atención a niños de una zona rural dispersa; sin embargo, su diferenciación más elemental radica en el diseño y uso de una particularidad fundamental para el funcionamiento de todo su sistema: la guía de aprendizaje como material de trabajo, lo que favoreció a los docentes en tanto que podían contar con mayor disponibilidad de tiempo y ofrecer un mejor acompañamiento a los niños, pues bajo la Escuela Unitaria, eran los mismos maestros quienes diseñaban sus propias fichas de trabajo. De esta manera, la implementación del modelo Escuela Nueva

Produjo significativos cambios en la educación rural; especialmente, una nueva metodología participativa de trabajo entre alumnos y docentes, la utilización de guías de aprendizaje, cambios en las estrategias de capacitación de los docentes y directivos docentes, asistencias técnicas y dotación de bibliotecas a las escuelas¹⁹.

En la década de los años ochenta, específicamente, en 1987, el Ministerio de Educación adquirió un crédito con el Banco Mundial, el cual estuvo destinado para mejorar la calidad educativa y favorecer el acceso a la educación básica primaria en las zonas rurales, donde el modelo Escuela Nueva tuvo un impulso en su desarrollo y expansión por medio de la adecuación de numerosas escuelas rurales, en la capacitación de los docentes y en la entrega de material escolar.

¹⁸ Cadavid, Ana. “Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia”. *Tendencias pedagógicas*, no. 37 (2020): 18-30. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>.

¹⁹ Ministerio de Educación Nacional, *Escuela Nueva. Manual de implementación Escuela Nueva: Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010), 7.

A comienzos del año 2000, el Ministerio de Educación continuó con el fortalecimiento del modelo Escuela Nueva en Colombia gracias al Proyecto de Educación Rural (PER), el cual contó con una financiación parcial por parte del Banco Mundial. Bajo este marco, los fondos estuvieron destinados a la asistencia técnica, a los Centros de Recursos de Aprendizaje (CRA) con dotación de materiales, también para las bibliotecas escolares, etc. Finalmente, los materiales o dispositivos pedagógicos como son las guías de aprendizaje han asistido a numerosas modificaciones con la publicación de varias versiones, sin embargo, a nivel nacional y por medio de modalidad virtual se pueden acceder a las más actualizadas que son las de la versión 2010.

1.1 Normatividad sobre Escuela Nueva.

El modelo Escuela Nueva al hacer parte del sistema educativo, se encuentra sujeto o regulado tanto por la Constitución de 1991 como por la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994. En primer lugar, el artículo 67 de la Constitución hace de la educación un derecho para toda persona y le asigna una función social, en la medida en que busca posibilitar el acceso al conocimiento, a valores culturales, etc²⁰. En segundo lugar, la Ley 115 de 1994 concibe a la educación como un servicio público que debe ajustarse a las necesidades e intereses de las personas que hacen parte de la sociedad colombiana²¹. En este sentido, esta ley reglamenta sobre educación campesina y rural, la cual establece que

(...) el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos.

Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a

²⁰ República de Colombia. “Artículo 67”. En *Constitución Política de Colombia*, 16. Bogotá: Congreso de la República, 1991. [Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf](http://corteconstitucional.gov.co/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf) (corteconstitucional.gov.co).

²¹ Castañeda, Rosa. “Exigencias Realidades en Escuela Nueva Multigrado. Mirada de Actores en Institución Pública Rural de Boyacá”. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, 2021. URL: <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8917>.

*mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país*²².

De igual modo, el artículo 77 de la Ley General de Educación concede una relativa autonomía escolar a la educación formal (sistema de grados o niveles), que le permite a las instituciones ajustar las áreas del saber a las necesidades y particularidades de las regiones, además de posibilitarles la adopción de métodos de enseñanza que mejor consideren en beneficio de la comunidad. Sin embargo, el modelo Escuela Nueva fue priorizado como metodología para la educación básica primaria en zonas rurales desde 1990, a través del decreto 1490 de ese año y ratificado por el decreto 1075 de 2015 del sector Educación.

Los decretos 1490 de 1990 y 1075 de 2015 son fundamentales, pues reglamentan sobre la metodología Escuela Nueva, al priorizar su aplicación en sectores rurales, en especial aquellos definidos como veredas, corregimientos, caseríos, poblaciones dispersas lejos de la alcaldía municipal. Las escuelas rurales que cuenten con esta modalidad están coordinadas, de acuerdo con lo que reglamentan los decretos, con las Secretarías de Educación, Centros Experimentales Pilotos y con el Ministerio de Educación para la adecuación del currículum²³ a las

²² Congreso de la República, “artículo 64”, en *Ley General de Educación* (Bogotá: Congreso de la República, 1994), 15. Se considera importante analizar la racionalidad implícita en este artículo, pues autores como Álvaro Rivera plantean como discusión que el bienestar de los sectores rurales se piensa desde una lógica productiva, en detrimento del fortalecimiento de valores culturales y democráticos, para ello ver: Álvaro Rivera, “Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad”, *Itinerario Educativo* 29, no. 65 (2015) :105.

²³ En la presente propuesta de trabajo, se concibe el currículum como un proceso, en contraposición a posturas tradicionales que lo definen como un plan de estudios, lo cual desconoce la complejidad de su gestación y su consecuente funcionalidad. En efecto, el currículum se configura a partir una serie de niveles, planteados por José Gimeno Sacristán, que son: un currículum prescriptivo que alude a las disposiciones legales que enmarcan o delimitan los fines de la educación; un currículum presentado que selecciona, organiza y entrega un determinado conjunto de objetivos y contenidos, definidos por el nivel anterior, que son entregados a las comunidades educativas; un currículum moldeado que hace referencia a la interpretación y resignificación de los contenidos por parte de las instituciones educativas, con el fin de ajustarlos a las realidades particulares; un currículum en acción que alude a la práctica del docente con miras a la construcción de conocimiento, tomando en cuenta el currículum prescrito y moldeado. Para una mayor profundización, se recomienda leer: Gimeno, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2002; Cuervo, Edison. “El currículum y las teorías curriculares. Aportes para un debate amplio sobre la calidad en educación superior”. *Revista Debates*, no. 71 (2015): 13-23.

particularidades de cada zona rural, la capacitación docente, la dotación o entrega de los materiales de trabajo, etc.

2. Principios y componentes del modelo Escuela Nueva.

De acuerdo con Urrea y Figueiredo de Sá²⁴, el modelo se fundamenta en tres principios, a saber: primero, el aprendizaje activo; segundo, la promoción flexible; tercero, el fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad. Estos tres preceptos se estructuran en un sistema compuesto, a su vez, por cuatro componentes que se encargan de garantizar la funcionalidad y finalidad del modelo Escuela Nueva: componente de capacitación y seguimiento; componente administrativo, componente comunitario; finalmente, pero no menos importante, el componente curricular. Cada uno de ellos están indisolublemente aunados en un sistema que posibilita la efectividad del modelo; ante la deficiencia o inatención de uno, el modelo estaría incompleto.

2.1 Principios sobre los que reposa el modelo Escuela Nueva.

A partir de los principios de aprendizaje activo, promoción flexible y fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad, el modelo Escuela Nueva se caracteriza por situar al estudiante como actor principal de su proceso de aprendizaje, al permitirle avanzar de acuerdo con sus propias capacidades y necesidades, con la colaboración de docentes y miembros de su familia, lo cual propicia un proceso formativo significativo a partir del nexo que se establece entre la escuela y la comunidad rural. Dada la importancia que tienen estos principios en la configuración del modelo, a continuación se abordan por separado.

2.1.1 Aprendizaje activo.

La fundamentación pedagógica de este modelo reposa alrededor de los aportes resultantes de la renovación pedagógica que emanó del Movimiento Escuela Nueva en el primer cuarto del siglo XX. De esta manera, son importantes las consideraciones y elementos presentados por

²⁴ Urrea, Sara y Elizabeth Figueiredo de Sá. “Escuela nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje”. *Revista Acta Scientiarum. Education* 40, no. 3 (2018): 1-8. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>.

pedagogos como Dewey, Frerrière, Montessori, Decroly, entre otros. Este movimiento tuvo como fin plantear una educación alternativa a la tradicional: su característica más importante fue poner como centro de toda actividad escolar los intereses y necesidades individuales del niño. Por tanto, se replantea cada uno de los aspectos que comprende la vida cotidiana escolar, en su dimensión relacional entre maestro-alumno y entre los actores escolares con su medio, así como nuevas metodologías y elementos que determinan el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Antes de la puesta en escena del movimiento Escuela Nueva, en el sistema escolar la concepción de infancia no existía, es decir, el niño no se reconocía ni social ni culturalmente y, por tanto, no había una clara diferenciación entre este y el adulto²⁵. Es por eso, que su principio más importante fue considerar “al alumno como centro de la actividad escolar, por lo cual la enseñanza debía partir de su realidad, valorando la actividad del niño como fuente de desarrollo y aprendizaje, y considerando la escuela como un espacio lleno de vida”²⁶. Indudablemente hubo una transformación en el papel del maestro, quien ya no detentaba una posición de privilegio y por encima del alumno, por el contrario, este se convirtió en un orientador o guía a través de una relación horizontal con el educando en la que el conocimiento no se deposita en este, sino que se construye en colectivo.

Además de la transformación de los roles de docentes y alumnos, también se modifica la forma en la que se piensa el espacio, pues se hace un mayor énfasis en el orden como condición de aprendizaje y, de este modo, el ambiente cobra un papel preponderante puesto que estimula el proceso de aprendizaje, en tanto que sea atractivo y agradable para los niños. Adicionalmente, el juego también ocupa un puesto importante en la actividad escolar, pues los niños desarrollan sus habilidades intelectuales, morales y espirituales en su interacción con materiales didácticos que estimulan sus sentidos y posibilitan experiencias. Por último, la competitividad no tiene cabida en la actividad escolar, pues se estimula la cooperación sin que ello interfiera en los ritmos individuales de cada niño. De este modo, la escuela -bajo la concepción de Dewey- se

²⁵ Para ello ver: Maria Pla Molins, Elena Cano y Núria Lorenzo, “Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, coordinado por Jaume Trilla (Barcelona: Editorial Graó, 2001), 78.

²⁶ Margarita Muset, “Ovide Decroly, la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales”, en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, coord. por Jaume Trilla (Barcelona: Editorial Graó, 2001), 99.

presenta como “una comunidad en miniatura, una sociedad embrionaria en la que cada niño tenía su propio trabajo y desempeñaba su propio papel”²⁷.

2.1.2 Promoción flexible.

Al tener en consideración las dificultades que se presentan en los diferentes contextos rurales del país, se puede reconocer que muchos habitantes del campo se encuentran vulnerables ante las distintas dinámicas sociales y naturales que se desarrollan en sus espacios, principalmente aquellos que están fuera del alcance estatal. El sistema escolar en la ruralidad no es ajeno a esta situación, es por eso que la promoción flexible como principio del modelo Escuela Nueva ofrece una alternativa a la educación tradicional, pues posibilita que el avance o ascenso entre grados o niveles esté determinado por el currículo y no por el factor tiempo. De esta manera, los niños pasan al grado siguiente de acuerdo con el ritmo de cada uno, es decir, con la capacidad que estos posean para cumplir cada objetivo de aprendizaje estipulado por el currículo. Por tanto, en el modelo Escuela Nueva los niños no se adaptan a un calendario estipulado por la institución, sino que la escuela es la que se ajusta a las necesidades de los estudiantes y sus familias. Esto posibilita que, si “un niño se ausenta temporalmente, puede retomar el estudio sin tener que retirarse de la escuela”²⁸.

2.1.3 Fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad.

Un principio fundamental del modelo Escuela Nueva es la relación inherente que se establece con la comunidad en la que se encuentra inscrita la escuela, pues como menciona Rivera, la comunidad rural es un “ecosistema social, cultural, económico y político [que] se caracteriza justamente porque posee una identidad propia, es capaz de otorga[r] sentido a la vida humana y ofrece un proyecto de felicidad”²⁹. En este sentido, se precisa que esa relación escuela-

²⁷ Jesús Palacios, “A. Ferriere: La escuela nueva, el nuevo espíritu”, en *La educación en el siglo XX (I). La tradición renovadora [Rousseau, Ferriere, Piaget, Freinet]* (Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 2007), 60-61.

²⁸ Rosa Torres, “ALTERNATIVAS DENTRO DE LA EDUCACIÓN FORMAL: el programa Escuela Nueva en Colombia”, *Revista Colombiana de Educación*, no. 32 (1996): 3, DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7756>.

²⁹ Álvaro Rivera, “Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad”, *Itinerario Educativo* 29, no. 65 (2015) :102.

comunidad se fortalezca en un conocimiento de las particularidades de la comunidad, es decir, en un reconocimiento espacial y recopilación de sus antecedentes históricos y culturales.

Por su parte, la forma en que son diseñadas las actividades propuestas por el currículo promueve un trabajo de carácter individual, pero también en colectivo que no sólo se circunscribe alrededor de los estudiantes, ya que las familias ocupan un papel importante para la resolución de algunos ejercicios, lo cual evidencia un involucramiento en el proceso de aprendizaje que trasciende el espacio escolar. En otras palabras, el modelo Escuela Nueva se caracteriza por articular el centro educativo con el entorno en el que sus habitantes, en especial los padres de familia, desempeñan una pieza fundamental del proceso aprendizaje, pues ello posibilita la confluencia del conocimiento escolar y el conocimiento popular de la propia comunidad, en la que ambas formas de conocimiento interactúan en provecho de esta.

2.2 Componentes del modelo Escuela Nueva.

Como ya se mencionó, son cuatro los componentes (componente de capacitación y seguimiento; componente administrativo, componente comunitario; componente curricular) que se estructuran o articulan con los tres principios sobre los que reposa el modelo Escuela Nueva, que en conjunto garantizan el funcionamiento del sistema. Cada uno de ellos goza de gran importancia, pues ante la inoperancia de uno, el modelo pierde su esencia. De modo que es menester abordarlos para entender su funcionamiento.

2.2.1 Componente de capacitación y seguimiento.

Este componente está relacionado con la capacitación de los docentes bajo el modelo Escuela Nueva en articulación con estrategias de políticas de calidad y cobertura. Al tener en cuenta el valor que tiene el espacio en el que se encuentra inscrita la escuela y al reconocer la complejidad de los contextos que lo caracterizan, el proceso de enseñanza debe ser flexible con el propósito de atender las necesidades inmediatas y particulares de los estudiantes que habitan la comunidad. De esta manera, el docente requiere contar con una formación inicial e inacabada, pues es preciso que esté en constante actualización, no sólo en los temas relacionados con la comunidad rural, sino también con todo lo concerniente a las guías de aprendizaje y su funcionamiento en los espacios pertinentes.

Por tanto, el docente que haga parte del modelo Escuela Nueva debe tener conocimiento sobre el manejo de los dispositivos pedagógicos que se emplean, la organización de los rincones de aprendizaje, comprender los aspectos metodológicos y diseñar estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, el papel que desempeña el docente bajo esta modalidad demanda un mayor compromiso, pues en su calidad de orientador debe cumplir a cabalidad cada uno de los objetivos estipulados por el currículo.³⁰ No obstante, al revisar el uso de las guías se logran identificar algunas debilidades, como señalan Urrea y Figueiredo de Sá al exponer que “un ejemplo de ello es la relación entre la guía y el profesor ya que él está descrito de manera explícita e implícita como un elemento subordinado a lo que determine la guía”³¹. A pesar de ello, es importante hacer hincapié en el rol que asume el maestro como acompañante, pues la relación que establece con el educando es de tipo horizontal, contraria con prácticas verticales y disciplinarias propias de una educación tradicional.

2.2.2 Componente administrativo.

Este componente comprende todo aquello relacionado con la gestión del modelo Escuela Nueva, en especial se caracteriza por estructurar el componente curricular desde el Proyecto Educativo Institucional y desde los planes de estudio. Al posibilitar un espacio de respuesta a las inquietudes, problemas y necesidades que surjan en las escuelas, en los docentes y estudiantes, se presenta como una estrategia descentralizada, en concordancia con el énfasis comunitario propio del modelo. Con respecto a los actores o agentes administrativos, estos sostienen una relación colaborativa y orientadora con los maestros, en contraposición con relaciones rígidas e impositivas, lo cual idealmente facilita la capacitación de estos con relación a las estrategias y dispositivos pedagógicos.

2.2.3 Componente comunitario.

Este componente se articula con uno de los principios mencionados del modelo Escuela Nueva: el fortalecimiento del vínculo entre escuela y comunidad. En general, este busca crear una

³⁰ Ana Cadavid, “Escuela Nueva en Colombia, un análisis del componente curricular” (Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia, 2019), 95, URL: <https://hdl.handle.net/10495/13915>.

³¹ Sara Urrea y Elizabeth Figueiredo de Sá, “Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje”, *Revista Acta Scientiarum. Education* 40, no. 3 (2018): 6, doi: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>.

relación sólida y de mutuo beneficio entre la escuela, incluyendo a los agentes administrativos, los docentes y estudiantes con la comunidad, es decir, tiene como finalidad involucrar dentro de las actividades escolares a todos sus miembros. De manera simultánea, la escuela a través de la realización de sus actividades promueve acciones en beneficio de la comunidad. Como menciona Vicky Colbert, la escuela nueva permite “revitalizar su cultura local a través de las actividades y de los instrumentos de la escuela”³². Por tanto, el modelo Escuela Nueva contribuye en la preservación de la identidad cultural contra mecanismos homogeneizantes, es decir, se presenta como un espacio de resistencia contra acciones que silencien y/o destruyan costumbres autóctonas³³.

Bajo el modelo Escuela Nueva, la institución ya no se presenta como un espacio aislado de la realidad propia de la comunidad, como ocurriría con una escuela convencional, sino que se manifiesta como un escenario de carácter público en el que se llevan a realización distintas prácticas sociales. El énfasis por el aprender-haciendo de los niños se da con relación a su acontecer cotidiano, es por ello que la construcción del conocimiento tiene como finalidad su aplicación y mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad, pues dicha construcción requiere de la participación no sólo del maestro y estudiante, sino también de los padres de familia. Como menciona Rivera, “la EN promovió un proceso de aprendizaje donde la construcción práctica y vivencial del conocimiento operó en torno a la interacción del estudiante con su medio”³⁴. Adicionalmente, las actividades escolares, culturales y recreacionales que se ejecuten en la institución educativa pueden contar con la participación de la comunidad en su organización y estar al tanto, a su vez, de los informes que emerjan de los resultados académicos y reuniones del gobierno escolar.

2.2.4 Componente curricular.

Este componente se caracteriza por el desarrollo de los contenidos desde unos métodos de aprendizaje activo, además de la importancia que tiene la perspectiva cultural y social de la comunidad para el desenvolvimiento de estos. Los elementos propios de este componente son

³² Vicky Colbert, “Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”, *Revista colombiana de Educación*, no. 51 (2006): 197, DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>.

³³ Álvaro Rivera 2015.

³⁴ Álvaro Rivera, “Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad”, *Itinerario Educativo* 29, no. 65 (2015) :107.

fundamentales para el proceso de aprendizaje, los cuales son: los rincones de trabajo o aprendizaje, las bibliotecas-aulas, el gobierno escolar y las guías de aprendizaje. Una particularidad del sistema Escuela Nueva es que todas las actividades curriculares no se realizan exclusivamente en el aula de clase, pues aquel al estar fundamentado en un modelo pedagógico con aplicación en contextos rurales, cuenta con huertas, jardines y demás instalaciones de tipo deportivo y comunitario, donde también se desarrollan algunas actividades. A continuación, se establece la lógica de cada uno de estos elementos:

2.2.4.1 Los rincones de aprendizaje.

Estos cumplen la función de ser espacios de observación y experimentación que están ubicados en las aulas de clases, se caracterizan por estar organizados por áreas de estudio, es decir, sirven para ser complementarios de cada una de las asignaturas básicas, puesto que tienen materiales a disposición de los estudiantes, que son aportados por los padres de familia y la comunidad, para el desarrollo de las actividades establecidas por las guías de aprendizaje o los mismos docentes. Es menester que sean revisados continuamente por parte de los educadores, por si la ausencia de un material determinado irrumpe en el proceso de aprendizaje.

2.2.4.2 Las bibliotecas escolares.

Son fuentes de consulta complementaria y tienen como finalidad proporcionar a los niños medios de investigación, además de forjar en ellos un hábito de lectura. Sin embargo, su uso no se limita exclusivamente a estudiantes y maestros, su disposición también está al alcance de la comunidad. Cada una de las asignaturas básicas cuenta con un ejemplar o material de consulta en la biblioteca, lo cual desarrolla en los niños un espíritu investigador aparte de proporcionar información adicional sobre los temas que más les agradan o interesan; es por eso, que los docentes tienen como tarea plantear actividades que promuevan su uso. Por último, estas bibliotecas también se definen por contener bibliografía o información sobre la comunidad, en concordancia con la relación inherente entre el centro educativo y el entorno.

2.2.4.3 El gobierno escolar.

Una de las finalidades del modelo Escuela Nueva es el mejoramiento de la calidad educativa, en torno a la construcción y distribución del conocimiento y su interés en la formación de

ciudadanos. En correspondencia, el gobierno escolar se caracteriza por fomentar el desarrollo de valores de participación ciudadana a través de las actividades que se desarrollan en él; con la realización de elecciones, campañas, etc., “se busca involucrar a los niños de manera responsable en la co-gestión de la escuela, iniciarles en la vida cívica y democrática, desarrollar actitudes de cooperación, compañerismo y solidaridad, así como la capacidad para liderar, tomar decisiones, hablar en público”³⁵. En definitiva, al contar la organización escolar con la participación de los niños, los padres perciben que sus hijos desarrollan habilidades en la toma de decisiones y se vuelven más activos.

Los cargos del gobierno escolar que comprenden al presidente, vicepresidente, secretario y tesorero, líderes de comités, son elegidos por los niños de la escuela, lo cual crea en ellos la experiencia democrática; la elección es periódica para el incentivo de los valores anteriormente mencionados. Las actividades que se desarrollan involucran a los padres de familia y a la comunidad en general. El trabajo en conjunto gravita en la realización de croquis o mapas de la vereda, entre otras tareas. Sin embargo, de acuerdo con Parra, algunos gobiernos escolares, en especial en las escuelas con menor eficiencia, son manipulados por los maestros en la realización de las actividades y, por extensión, determinadas por lo que dicta o define el currículo.

2.2.4.4 Las guías de aprendizaje: estructura y racionalidad.

La guía de aprendizaje como dispositivo escolar del modelo Escuela Nueva, ocupa un lugar central dentro del componente curricular, pues en ella se estructuran los contenidos de las distintas áreas del saber y define desde su carácter instruccional un conjunto de objetivos de aprendizaje que deben cumplir los estudiantes, además de definir los roles del educador y educando. Por tanto, al representar un elemento clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje y, bajo el marco de la presente propuesta que toma a la guía de aprendizaje como objeto de investigación, se considera que esta merece un estudio pormenorizado en otro apartado, que permita dilucidar cada una de sus características y las lógicas que por ella transitan.

³⁵ Rosa Torres, “ALTERNATIVAS DENTRO DE LA EDUCACIÓN FORMAL: el programa Escuela Nueva en Colombia”, *Revista Colombiana de Educación*, no. 32 (1996): 3, DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7756>.

3. Las guías de aprendizaje.

Las guías de aprendizaje, al formar parte del componente curricular, desempeñan un papel central no sólo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en la definición de las relaciones entre docente y estudiantes. En concordancia, las guías como dispositivos pedagógicos estructuran los temas y contenidos que se desean enseñar, además de establecer un conjunto de objetivos que se esperan cumplir a través del desarrollo de ciertas actividades para alcanzar unos aprendizajes esperados. Es así como las guías de aprendizaje “detallan qué y cómo enseñar, consigue la estandarización de los contenidos a nivel nacional y todo ello con viabilidad económica de diseño y distribución en las escuelas primarias rurales del país”³⁶. Cuando emergió el modelo Escuela Nueva como sistema integrado, las guías de aprendizaje al ser diseñadas de forma homogénea desde un currículo nacional unificado, se convirtieron en materiales ideales para ser distribuidas por la mayoría de las escuelas rurales de todo el país.

Un distintivo de las Escuelas Nuevas que las hace contrastar con escuelas convencionales es el uso de las guías de aprendizaje, pues una escuela tradicional el texto escolar se caracteriza por ser una ayuda educativa sin mayores injerencias en la vida escolar, en cambio, la guía se presenta como centro del mundo escolar y desplaza al docente³⁷ en el proceso de enseñanza y aprendizaje al convertirlo en su ejecutante, pues como menciona Parra

*La guía no es una ayuda para llevar a cabo un desarrollo del currículo sino que es el currículo mismo (...) en la guía se esconde, como fuente de autoridad, el experto que diseña y convierte al maestro de aula en su operador*³⁸.

³⁶ Ana Cadavid, “Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia”, *Tendencias pedagógicas*, no. 37 (2021): 19, DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>.

³⁷ Esta realidad puede considerarse contradictoria con los mismos principios sobre los cuales reposa el modelo Escuela Nueva, especialmente, el de aprendizaje activo, pues esta pedagogía pone como centro de toda actividad escolar al niño con sus intereses y ritmos. De igual manera, restar cierta autonomía al docente en favor su sujeción a lo que estipula el currículum, lo convierte más en un operador que en un acompañante u orientador del proceso de enseñanza y aprendizaje.

³⁸ Rodrigo Parra Sandoval, “La escuela campesina”, en *Escuela y Modernidad en Colombia. La Escuela Rural. Tomo II* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996), 160.

En concordancia, la guía de aprendizaje como dispositivo pedagógico que define los parámetros del proceso de enseñanza y aprendizaje, además de estructurar los temas y contenidos a enseñar, también se constituye como un medio transmisor de ideologías, de un sistema de ideas, valores y concepciones propios de una sociedad pues, la guía al ser el currículum mismo, “juega un papel destacado en la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumno no acostumbran a ser plenamente conscientes”³⁹.

Ahora bien, las guías de aprendizaje son catalogadas por asignaturas o áreas del saber (matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, ciencias naturales, etc.) y sus contenidos son organizados de acuerdo con los diferentes grados o niveles⁴⁰. La estructura de cada guía de aprendizaje está compuesta por cuatro unidades y cada unidad comprende un conjunto de objetivos de aprendizaje que se deben conseguir, los cuales son denominados bajo el rótulo de guías. Se reconoce que, a lo largo de la presente discusión, el material o dispositivo escolar característico del modelo Escuela Nueva ha sido nombrado *guía de aprendizaje* de manera genérica, sin embargo, la palabra guía también es empleada dentro de la estructura del material para hacer referencia a las subdivisiones que tiene cada unidad, con relación a unos objetivos de aprendizaje asociados a los mismos contenidos.

El carácter auto instruccional de la guía está diseñado para que los niños cumplan, bajo unas indicaciones que alberga, los objetivos de acuerdo con el ritmo que tenga cada uno; así el avance entre niveles está determinado por las capacidades que tengan los estudiantes y no por el factor tiempo, lo cual refleja el principio de promoción flexible. Por tanto, el docente como conocedor del funcionamiento de la guía de aprendizaje “le enseña al niño a trabajar por medio de objetivos, los objetivos que lleva incluidos la guía, lo evalúa de acuerdo con el cumplimiento de los objetivos”⁴¹.

Con relación a la estructura metodológica de las guías de aprendizaje, es importante hacer énfasis en que la construcción del conocimiento se hace de manera individual, pero también a

³⁹ Jurjo Torres, “Introducción”, en *El currículum oculto* (Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1998), 10.

⁴⁰ Es importante mencionar que grado primero sólo cuenta con guías de matemáticas; es a partir de grado segundo que se cuenta con las demás guías de los distintos saberes.

⁴¹ Rodrigo Parra Sandoval, “La escuela campesina”, en *Escuela y Modernidad en Colombia. La Escuela Rural. Tomo II* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996), 160.

través de la interacción y el diálogo con otros, es decir, por medio del trabajo colectivo, ya sea por parejas o por equipos. Adicionalmente, el proceso de aprendizaje también involucra tanto al docente como a los padres de familia y al resto de la comunidad rural, cumpliendo así otro principio del modelo Escuela Nueva al fortalecer la relación entre la comunidad y la escuela. De esta manera, el desarrollo y cumplimiento de las guías u objetivos de aprendizaje se delimitan en momentos importantes que condicionan el proceso formativo, a partir de actividades que deben realizar los estudiantes por sí solos, en colaboración con otros estudiantes y con la participación de los padres de familia como de otros miembros de la comunidad rural, teniendo en cuenta conocimientos previos o aprendidos durante el proceso. Sin embargo, estos momentos pueden variar en número dependiendo de la entidad productora de las guías de aprendizaje. Por ejemplo, las guías de aprendizaje creadas por el Ministerio de Educación definen cuatro momentos fundamentales, en contraste con otros dispositivos que establecen tres momentos, como el caso de las guías elaboradas por La Fundación Escuela Nueva Volvamos a La Gente. A continuación, se explica con mayor profundidad los momentos o partes que contempla cada objetivo de aprendizaje o guía.

3.1 Tipos de actividades en las guías de aprendizaje.

Como se mencionó con anterioridad, cada objetivo de aprendizaje se encuentra estructurado en componentes que definen la ruta de enseñanza y aprendizaje. Estos elementos pueden variar en número y nominación, de acuerdo con la entidad productora. De esta manera se mencionan las partes identificadas en dos guías de aprendizaje gestadas por agentes diferentes.

3.1.1 Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación, definió cuatro componentes importantes que estructuran los objetivos de aprendizaje, a saber: partes A, B, C y D, que son abordadas a continuación.

3.1.1.1 Parte A.

Este componente se caracteriza por presentarle al estudiante situaciones o problemas deben resolver, a partir de sus conocimientos previos, con la posibilidad de poder investigar e idear soluciones.

3.1.1.2 Parte B.

Este componente se especializa por ampliar y profundizar los conocimientos del estudiante, a partir de historias, juegos, cuentos, concursos. En este punto, el estudiante puede hacerlo con la colaboración de otros compañeros, para contrastar y diferenciar soluciones con el fin de crear las más adecuadas.

3.1.1.3 Parte C.

En este componente, el estudiante realiza actividades que precisan y amplían lo aprendido en la parte A y B.

3.1.1.4 Parte D.

Este componente, tal vez el más importante de todos, está enfocado en propiciar la aplicación de los conocimientos de las Ciencias Sociales en la vida cotidiana de los estudiantes. En este punto, se involucra a los miembros de la comunidad en la comprensión y solución de problemáticas actuales.

3.1.2 Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.

La Fundación Escuela Nueva Volvamos a La Gente, definió tres partes importantes que estructuran los objetivos de aprendizaje, a saber: actividades básicas, actividades prácticas y actividades de aplicación, las cuales serán definidas a continuación.

3.1.2.1 Actividades básicas.

Son aquellas que están pensadas para dar introducción sobre un tema que se aborda a lo largo de toda la guía, por tanto, están enfocadas en despertar el interés de los niños por el mismo. Se caracteriza por estimular la socialización y discusión de saberes o experiencias previas que los niños tengan con relación al tema. De esta manera, la interacción de los estudiantes con el texto, con los compañeros y con el docente está pensada para desarrollar y fortalecer habilidades de observación y reflexión que propicien la adquisición de nuevos aprendizajes.

3.1.2.2 Actividades prácticas.

Son aquellas que tienen como fin verificar los aprendizajes por medio de la práctica, en donde la realización de los ejercicios está pensada en desarrollar habilidades y destrezas que den cuenta de un desempeño eficaz. En definitiva, estas actividades posibilitan la articulación entre teoría y práctica a través de la actuación del alumno con base en el nuevo conocimiento, a la par que el maestro comprueba la adquisición del nuevo aprendizaje.

3.1.2.3 Actividades de aplicación.

Son aquellas que tienen como fin la aplicación del nuevo aprendizaje por parte de los estudiantes en una situación cotidiana con su familia y comunidad, lo cual trae consigo un mejoramiento de las condiciones de vida, pero también le otorga un sentido al aprendizaje. Tal como expone Castañeda, son actividades que “estimulan al estudiante a profundizar sus conocimientos recurriendo a otras fuentes como la biblioteca, vecinos de su comunidad o familia; a solucionar problemas o situaciones propias”⁴².

⁴² Rosa Castañeda, “Exigencias y Realidades en Escuela Nueva Multigrado. Mirada de Actores en Institución Pública Rural de Boyacá” (Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, 2021), 45, URL: <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8917>.

CAPÍTULO 2. EL TEXTO ESCOLAR COMO OBJETO DE ESTUDIO

En los procesos de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en la educación formal en Colombia, el texto escolar ocupa un lugar importante como material de apoyo para docentes y estudiantes. Para las escuelas rurales que han adoptado el modelo Escuela Nueva, la guía de aprendizaje, pese a no ser un texto escolar en su formalidad, cumple una función central en dichos procesos. Bajo el marco de la presente discusión, resulta pertinente conocer sus características y/o dimensiones, lógicas y demás aspectos que inciden en la producción de estos dispositivos pedagógicos. Por tal motivo, en el presente capítulo se efectúa una aproximación a los elementos teóricos y conceptuales sobre el texto escolar con el fin de comprender los alcances, limitaciones, intencionalidad y posibilidades sobre el uso de estos dispositivos. De esta manera, se definen cuatro ejes de discusión: el primer eje se orienta hacia una definición conceptual del texto escolar, con el fin de delimitar sus características más elementales que lo diferencian de otros libros escolares; el segundo eje está centrado en profundizar sobre su conceptualización a través de considerarlo como aparato ideológico, en tanto que transmite unos referentes culturales propios de una sociedad; el tercer eje se enfoca en dilucidar el texto escolar como espacio de relaciones complejas, en tanto que aquel se constituye como dispositivo de poder y de saber que tiene repercusiones en su relación con el maestro y los estudiantes; como cuarto eje se esboza la relación que tiene el texto escolar con la enseñanza de la historia⁴³.

1. Definición conceptual del texto escolar.

El asumir la tarea de delimitar al texto escolar a través de su conceptualización, requiere tener en consideración que dentro del contexto escolar se enuncia de manera indistinta a este material con nominaciones como libro de texto, manual escolar, libro escolar, etc⁴⁴. Sin embargo, en el

⁴³ Estas dimensiones se han trabajado para los textos escolares, no obstante, como se ha mencionado con anterioridad, en el presente trabajo las guías de aprendizaje se han asumido como tales y, por tanto, estos ejes también aplican para ellas.

⁴⁴ Como señala Choppin, no existe una definición única del texto escolar, pues su significado está supeditado a unas coordenadas espaciales y temporales desde las cuales es enunciado, además de estar condicionado por un soporte, por unos niveles de enseñanza, por contextos económicos, políticos, sociales, etc. De la gran variedad de acepciones, se resaltan algunas: manual escolar hace referencia al dispositivo creado en el siglo XIX cuyo uso se extendió hacia parte del siglo XX y que, además de estructurar los saberes y guiar la enseñanza, definían un

presente trabajo la definición conceptual del texto escolar está encaminada a identificarlo como material que es diseñado y producido para ser empleado de manera exclusiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para tal conceptualización se han acogido las distinciones que plantean autores como Choppin y Johnsen, en torno a la intencionalidad con la que se diseñan, producen y usan los textos escolares⁴⁵, pues del abanico de libros que se emplean en la enseñanza, sólo una parte de ellos se han creado para tal propósito, es decir, que su producción brota del campo epistémico de la enseñanza escolar.

De esta manera, el texto escolar es entendido como un instrumento de enseñanza, el cual incorpora un conjunto de temáticas y contenidos educativos, una estructura que los sistematiza, unos enfoques pedagógicos, etc.; no obstante, el texto escolar en tanto construcción sociohistórica, es decir, al ser elaborado en unas coordenadas espaciales y temporales determinadas, está sujeto tanto a permanencias como a cambios. En concordancia, a lo largo del devenir histórico son diferentes los usos que se han realizado del texto escolar⁴⁶, además que sus contenidos, incluso su forma, varían a medida que cambian las sociedades en que son producidos.

Otros elementos que permiten caracterizar al texto escolar, de acuerdo con Selander, es que son materiales que reproducen unos conocimientos ya sabidos, en lugar de presentarlos como conocimientos nuevos⁴⁷. En este punto es fundamental la traducción del conocimiento

tipo de cultural y agrupaban un conjunto de valores fundadores; libro escolar hace alusión a todo texto que es empleado al interior de la escuela, mas no fue producido para contribuir al proceso de enseñanza y aprendizaje; finalmente, el libro de texto hace referencia a todo dispositivo fabricado para ser usado exclusivamente en la enseñanza. Para ello ver: Choppin, Alain. “El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica”. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela* vol. 5, no. 7 (2018): 147-192. En el presente trabajo se acoge la última definición y se hace la salvedad del uso indistinto de libro de texto, texto escolar y dispositivo pedagógico.

⁴⁵ Para una mayor contextualización de las discusiones planteadas por los autores mencionados en torno a la definición de los textos escolares, ver: Choppin, Alain. “Pasado y presente de los manuales escolares”. *Revista Educación y Pedagogía* vol. XIII, 29-30 (2001): 209-229, y Johnsen, Egil. *Libros de texto en el calidoscopio: Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Madrid: Pomares-Corredor, 1996.

⁴⁶ Esto principalmente cuando se convierte en instrumento básico con la masificación de la educación en las postrimerías del siglo XIX, para ello ver: Ramírez, Tulio. “El texto escolar como Objeto de Reflexión e Investigación”. *Docencia Universitaria* Vol. III, no. 1 (2002): 101-124.

⁴⁷ Selander, Staffan. “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”. *Revista de Educación*, no. 293 (1990): 345-354.

académico o científico en conocimiento escolar, pues los conocimientos que trae consigo el libro de texto están expuestos en un lenguaje didáctico que posibilita su apropiación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A medida que son organizados, los contenidos se estructuran secuencialmente para ser articulados con el conocimiento básico de los educandos y, por consiguiente, a sus respectivos niveles escolares. Por tanto, los textos escolares integran unas instrucciones y orientaciones que influyen o regulan su uso, acorde con los objetivos institucionales y con los currículos oficiales. En este sentido, el libro de texto también se erige como un mediador entre el currículo y el acto de enseñar, en tanto que favorece experiencias de aprendizaje⁴⁸; sin embargo, esta potencialidad también depende de la capacidad interpretativa y operativa del docente.

El énfasis del texto escolar como facilitador del proceso de enseñanza y aprendizaje, también lo visibiliza como mediador entre el docente y el alumno, pues finalmente como recurso pedagógico está hecho para ser empleado por estos actores escolares. Bajo ese marco, se convierte en puente o punto de convergencia entre la ciencia-conocimiento y el ser humano en cabeza del docente y los alumnos. Sin embargo, la misión de los textos escolares trasciende los intereses de una formación académica, pues también contribuye a una formación integral gracias a la inculcación de actitudes y comportamientos en contextos específicos, pues se caracteriza por ser un medio transmisor de valores y principios morales fundamentales en la formación de conductas y pensamientos. De esta manera, su producción se encuentra condicionada por la visión que tengan los autores y editoriales, las políticas estatales en materia de recursos didácticos, lineamientos curriculares -que orientan no sólo su diseño y construcción, sino también su uso-, etc.

Finalmente, es importante tener en cuenta que ante los avances tecnológicos que se han venido desarrollando en las últimas décadas, el libro de texto como recurso didáctico puede ser tanto físico como virtual⁴⁹. Esta consideración está expresada en artículos del presente siglo, pues algunas definiciones lo caracterizan exclusivamente por su materialidad física. En este sentido,

⁴⁸ Rodrigo, Cesar. “El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje”. *Educación* vol. 37, no. 1 (2013): 119-129.

⁴⁹ Esta especificidad es importante en tanto que es útil para la presente propuesta de trabajo, pues las guías de aprendizaje oficiales, es decir, elaboradas por el Estado se encuentran digitalizadas. Para conocer más sobre el planteamiento del texto escolar como modalidad física y virtual, ver: Torres, Yury y Raúl Moreno. “El texto escolar, evolución e influencias”. *Laurus* 14, no. 27 (2008): 53-75.

autores como Tulio Ramírez, asumen la palabra texto escolar como la materialización de un “discurso compuesto por palabras, palabras y símbolos o palabras, símbolos e ilustraciones, estructurado de una manera secuencial y sistemática (..) y creado con la intención expresa de ser utilizado como un recurso pedagógico en el proceso de enseñanza-aprendizaje”⁵⁰. Sin embargo, la producción del contenido y la selección de la forma en los textos escolares hacen parte un entramado mucho más grande de control simbólico, cuyo análisis permite advertir y conocer la apropiación de discursos hegemónicos⁵¹. De esta forma, la definición del texto escolar se complejiza al considerar una dimensión ideológica, la cual merece un estudio más pormenorizado en el siguiente apartado.

2. El texto escolar como aparato ideológico.

La selección de saberes, conocimientos y representaciones en la producción del texto escolar responde a una determinada visión del mundo que está íntimamente ligada a unos intereses particulares. En correspondencia, la elaboración del texto nunca es neutral ni objetiva, pues es un transmisor de “creencias, valores, dimensiones morales y éticas, ideologías, representaciones sociales y culturales de la infancia, mujeres, hombres, instituciones, entre otros”⁵². De esta manera, la elección de los contenidos y la construcción de narrativas presentes en el texto escolar visibiliza determinados conocimientos, hechos, actores sociales, a la vez que excluye a otros. En suma, este proceso de inclusión/exclusión junto con la transmisión del sistema de valores propios de una sociedad está definido por unos sectores hegemónicos, los cuales priorizan una visión particular de la realidad, en detrimento de otras interpretaciones. Como bien mencionan autores como Ajagan y Muñoz, “los textos tienden a ser monológicos, no hay en ellos espacio para la diversidad, para la presencia de distintas voces”⁵³. Esta situación es mucho más grave si no se cuestionan estas narrativas hegemónicas, es decir, si se interiorizan

⁵⁰ Tulio Ramírez, “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”, *Docencia Universitaria Vol. III*, no. 1 (2002): 111.

⁵¹ Castro, Jorge. “Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX”. En *Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza. Madrid: UNED ediciones, 2001.

⁵² Juan Espinoza, “El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil - militar en Chile (1973-1990)”, *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, no. 11 (2012): 70.

⁵³ Luis Ajagan y Carlos Muñoz, “Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural”, en *Revista Brasileira de Educação vol 23*, (2018): 3.

sin ningún tipo de discusión el conjunto de estereotipos, sesgos, mensajes clasistas o sexistas que se transmiten en los textos escolares.

Por tanto, es fundamental comprender que la producción de los textos escolares responde a unas racionalidades que no son sólo académicas, sino también políticas y económicas que determinan el modo de usarlo y, por extensión, influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues “el uso del texto escolar se ha visto sometido a una serie de condicionamientos de orden ideológico, gubernamental, financiero y académico que impactan la labor pedagógica del docente y dificultan los procesos de aprendizaje de los estudiantes”⁵⁴. En concordancia, se deben tener en consideración dos aspectos fundamentales: el primero vinculado con los problemas planteados desde la sociología en torno al texto escolar como elemento homogeneizante, el segundo que lo concibe como una mercancía económica que debe ser distribuida en el mercado editorial. Por tal motivo, se procede a desarrollar cada punto a continuación.

El primer aspecto está relacionado con lo planteado por los sociólogos Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, quienes señalan a la educación “como reproductora de la cultural, la estructura social y la económica a través de estrategias de clase”⁵⁵, una cultura que es definida por las clases dominantes o hegemónicas, las cuales establecen unos mecanismos de dominación en beneficio de sus propios intereses y que legitiman, a través del sistema educativo, un conjunto de valores y normas culturales presentados como universales, que reafirman la organización social. En este sentido, dentro de la cultura material de la escuela, los dispositivos pedagógicos como son los libros de texto escolar cobran gran importancia, ya que cumplen una función fundamental como “elementos de control, homogeneizados y homogeneizantes”⁵⁶, en la reproducción de la hegemonía cultural. En sumatoria, el texto escolar hace parte de un conjunto de dispositivos pedagógicos pensados desde la educación

⁵⁴ Jorge Coronado, Dora Castañeda y Carlos Tique, “La pertinencia del uso del texto escolar: características, condiciones y restricciones”, *El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*, coordinado por Daysi Velásquez (Bogotá: Universidad de la Salle, 2015), 38.

⁵⁵ María Ávila, “Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* vol. 19, no. 1 (2005): 161.

⁵⁶ María Taborda y Ruth Quiroz, “El cuaderno escolar: prácticas escritas en el desarrollo del pensamiento social”, en *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales* Vol. 5, no. 6 (2016): 7.

para reproducir el orden social⁵⁷ y mantener su control sin que las clases dominantes recurran a mecanismos de coacción, por tal motivo, “no es la «sociedad» la que ha creado esos libros de texto, sino grupos específicos de personas”⁵⁸.

El segundo aspecto concierne con la racionalidad de mercado que interviene en la producción del libro de texto, pues su fabricación hace parte de una actividad económica perteneciente a la industria editorial, en estrecha relación con las políticas curriculares legisladas por los distintos Estados⁵⁹. De esta manera, el libro de texto se concibe como una mercancía que debe ser distribuida en el mercado escolar, cuya elaboración se encuentra condicionada por unas dinámicas económicas, políticas y culturales que determinan sus contenidos y su forma. Una aproximación más acertada a este hecho requiere reconocer el vínculo existente entre la industria editorial y los grupos empresariales de carácter financiero y mediático, los cuales están presentes en actividades de control y venta de la información. En conjunto, estos centros o grupos editoriales han logrado internacionalizarse a tal grado de permear o atravesar las fronteras de muchos países, con lo cual la legislación educativa de cada nación puede ser objeto de considerables presiones o influencias en favor de ciertos intereses económicos⁶⁰. En este sentido, la cultura y el conocimiento escolar inmerso en el libro de texto no sólo está definido por un sector hegemónico que busca reproducir el orden social, sino también por “el control económico de la comunicación y la edición que ejercen los grupos multinacionales”⁶¹.

Como se pudo apreciar, la racionalidad académica no es la única que interviene en el proceso de producción del libro de texto, lo cual le convierte en centro de disputas epistémicas para la construcción y transmisión de un conocimiento oficial y legítimo que, por lo general, está regido bajo la dicotomía de inclusión/exclusión. En este sentido, el conocimiento que trae consigo el libro de texto se caracteriza por visibilizar un tipo específico de experiencia histórica y de expresión cultural, a la vez que omite otras versiones, en especial, de actores y colectivos que a lo largo del tiempo han sido invisibilizados por no encajar de manera ontológica con los

⁵⁷ Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Distribuciones Fontamara, S.A: 1995.

⁵⁸ Michael Apple, “El libro de texto y la política cultural”, en *Revista de Educación*, no. 301 (1993): 113.

⁵⁹ Martínez, Jaume. “Los libros de texto como práctica discursiva”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación Vol. 1*, no. 1 (2008): 62-73.

⁶⁰ Martínez, Jaume. “Los libros de texto como práctica discursiva”. 62-73.

⁶¹ Apple, “El libro de texto y la política cultural”: 115.

marcos establecidos. En otras palabras, el conocimiento es presentado en los libros de texto como único y verdadero, en donde la producción intelectual que es diferente no es tomada en consideración, en parte, por no ser resultado de unos métodos científicos que hunden sus raíces en lo que se ha denominado colonialidad del saber⁶², como patrón de poder que interviene en la configuración de distintas subjetividades. En virtud de lo anterior, es importante profundizar en las relaciones de poder que condicionan la materialización de los libros de texto.

3. El texto escolar como dispositivo de poder.

El considerar el texto escolar como dispositivo de poder, desde la perspectiva de Foucault, lo hace concebir como un espacio de relaciones complejas en donde un conjunto heterogéneo de discursos y reglamentaciones configuran el campo de acción de los otros. En concordancia, su fabricación está condicionada por la definición de una forma de enseñar y aprender, un tipo de conocimiento escolar, una legislación educativa, unos intereses editoriales, etc., que se entrecruzan y van dando forma al libro de texto en su plenitud. No obstante, este espacio de relaciones precisa de articular el ejercicio del poder con herramientas de comunicación, en tanto que el texto permite regular lo que el maestro enseña y la manera de hacerlo, como la forma en que el educando aprende. Asimismo, esta interacción entre poder y comunicación posibilita diferenciar dos tipos de saber: el saber del texto que se erige como una autoridad frente al saber que posee el maestro⁶³.

En este punto, es importante considerar que el alcance de estos dispositivos se encuentra de algún modo limitado por los usos -también abusos- que realizan los maestros con estos materiales de la cultura escolar. El libro de texto, a pesar de estar investido de autoridad, “no posee un poder supremo sino que la diversidad de lecturas que realizan los docentes y

⁶² La colonialidad del saber hace referencia a la existencia válida de un único tipo de conocimiento que se ha construido a partir de la diferenciación ontológica. En otras palabras, la colonialidad del saber es la expresión de una única visión o perspectiva para explicar el mundo, en la cual se desconocen otras experiencias o formas de construir conocimiento. El concepto hace parte de una reestructuración de las Ciencias Sociales que pretende visibilizar otras producciones intelectuales y distintas maneras de ser y estar en el mundo. Para ello ver: Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

⁶³ Palacio, Luz y Marta Ramírez. “Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo”. *Revista Educación y Pedagogía* vol. X, no. 21 (1998): 217-235.

estudiantes en cada contexto específico genera resistencias y cuestionamientos”⁶⁴. Bajo esta línea, son significativos los planteamientos del historiador Roger Chartier⁶⁵ con relación a los procesos de apropiación y representación, puesto que pueden ser múltiples. En correspondencia, los modos de representación -imagen recreada- de la realidad están determinados por diversos mecanismos que la aprehenden y estructuran, lo cual posibilita una reflexión en torno a los tipos de apropiación que hacen los lectores de textos.

Ahora bien, resulta pertinente recuperar la noción de escritura planteada por Michel Foucault⁶⁶, con el propósito de reconocer la complejidad inherente a todo proceso de producción del libro de texto. De esta manera, la discusión se amplía al traer en escena este concepto desarrollado por Foucault, pues permite comprender las condiciones donde se materializa este dispositivo; así, el estatuto de escritura profundiza “pensar la condición en general de todo texto, la condición a la vez del espacio en que se dispersa y del tiempo en que se despliega”⁶⁷. El filósofo francés también propone cuestionar el concepto tradicional de autor, en parte, porque este “no es exactamente ni el propietario ni el responsable de sus textos; no es su productor ni su inventor”⁶⁸. Este planteamiento evita caer en una comprensión simple sobre la gestación del libro de texto, pues este no se reduce exclusivamente a la parte escrita, muy por el contrario, también abarca las formas con las que es constituido. En este sentido, “la escritura producida por un profesional es solo uno de los numerosos elementos constitutivos de lo que convencionalmente llamamos libro de texto”⁶⁹.

Con relación a lo anterior, la parte textual redactada por un escritor -que tiene implícita una propuesta pedagógica-, dialoga con el conjunto de símbolos visuales que imprimen otros profesionales como son los diseñadores gráficos. Contrario a lo que se podría pensar, la parte estética del libro de texto también es constructora de sentidos y significados, aspecto importante

⁶⁴ María Fernández y Presentación Caballero, “El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, no. 1 (2017): 207.

⁶⁵ Chartier, Roger. “Introdução”. En *A História Cultural. Entre práticas e representações*. 13-28. Lisboa: Difel, 2005.

⁶⁶ Foucault, Michel. *¿Qué es un autor?* Córdoba: Ediciones Literales, 2010.

⁶⁷ Michel Foucault, *¿Qué es un autor?* (Córdoba: Ediciones Literales, 2010), 15-16.

⁶⁸ Michel Foucault, *¿Qué es un autor?* (Córdoba: Ediciones Literales, 2010), 6.

⁶⁹ Erinaldo Cavalcanti, “La enseñanza de la Historia y los libros de texto, producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado”, *Debates por la Historia* vol. 9, no. 2 (2021): 34.

si se tiene en cuenta que la primera lectura que se realiza es la visual⁷⁰. En este punto, vuelven a ser significativos los aportes de Chartier, pues señala que “las formas producen sentido y que un texto estable en su escritura está investido de una significación y de un estatuto inéditos cuando cambian los dispositivos del objeto tipográfico que propone su lectura”⁷¹. Como se puede apreciar, en el proceso de producción del libro de texto intervienen otros profesionales diferentes a quien redacta la parte textual, pues el escritor no es quien define la forma en que se va a presentar su redacción, aunque pueda emitir algunas sugerencias.

Si bien los encargados de diseñar la forma en que se presenta el libro tienen una función fundamental, se encuentran de algún modo limitados, al igual que el escritor, por las políticas públicas que definen los criterios sobre los cuales se erigen y dirigen los elementos constitutivos de este dispositivo escolar. Como se ha mencionado con anterioridad, el libro de texto no sólo es un transmisor de conocimientos escolares, sino también de representaciones e imaginarios sociales, de valores culturales y principios morales establecidos por una sociedad en particular, que condicionan los contenidos y la forma de este dispositivo. De este modo, el proceso de gestación del libro de texto escolar se encuentra sujeto a unas regulaciones políticas y administrativas que se ajustan al conjunto de conocimientos e ideales considerados como válidos a transmitir. Por tal motivo, cobra relevancia el currículo prescrito⁷², pues los criterios desde los cuales se seleccionan los contenidos están definidos por organismos estatales a través del sistema educativo, que tiene como una de sus funciones la reproducción social. En virtud de ello, la fabricación de este dispositivo escolar se encuentra condicionado por numerosas variables, pues en su producción intervienen diversos profesionales en su redacción y diseño, como las reglamentaciones establecidas por las políticas públicas que regulan su materialización.

⁷⁰ Cavalcanti, Erinaldo. “La enseñanza de la Historia y los libros de texto, producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado”, *Debates por la Historia* vol. 9, no. 2 (2021): 23-53.

⁷¹ Roger Chartier, “Debates y representaciones”, en *El mundo como representación. Estudios sobre la historia cultural* (Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 1992), 51.

⁷² La noción es tomada de las reflexiones hechas por José Gimeno Sacristán, la cual designa un conjunto de políticas curriculares y disposiciones legales, que definen y regulan los fines del sistema educativo, además de condicionar la práctica educativa, a partir de la enunciación oficial de unos objetivos, contenidos, criterios de evaluación, etc. Para una mayor profundización del tema, se recomienda leer: Gimeno, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2002.

En cuanto al análisis del libro de texto escolar, que lo revela como un espacio de relaciones complejas el cual delimita la acción de los otros, es fundamental considerar los usos que se hace sobre el mismo. En correspondencia, las relaciones de poder se pueden expresar en la cotidianidad escolar, pues si bien su uso por parte de maestros y estudiantes posibilita un margen de resistencia, el no seguir los parámetros mínimamente establecidos por este dispositivo escolar puede conducir, en especial para los educandos, en su reprobación. Por tal motivo, existe de por medio una presión sobre ellos que pueden incidir en la interiorización acrítica de los conocimientos⁷³. Ahora bien, los saberes escolares implícitos en el libro de texto cumplen una función instruccional a la vez que van configurando paulatinamente subjetividades, es decir, van moldeando conductas y forjando formas de pensamiento. Bajo esta línea, la historia como saber escolar ha cumplido una función trascendental, pues la instrumentalización del pasado ha estado encaminada hacia la formación de identidades nacionales que invisibilizan otras narrativas y, por extensión, desconocen otros actores sociales. Sin embargo, para abordar la relación entre la historia como saber escolar y el texto escolar es importante analizar a este desde una perspectiva temporal y espacial, por tanto, se considera preciso desarrollar una discusión más pormenorizada en otro apartado.

4. Texto escolar y enseñanza de la historia.

Al abordar la enseñanza de la historia y su vínculo con el texto escolar, es importante realizar un rastreo hacia el origen de esta relación con el fin de comprender las dinámicas que ha tenido con el transcurrir del tiempo, lo cual conduce a un reconocimiento de los alcances, limitaciones y posibilidades que brotan de esta interacción. En este sentido, ambas esferas se encuentran indisolublemente ligadas con la masificación de la escuela en el siglo XIX, como un fenómeno sociocultural que asumió por tarea llevar a cabo procesos de socialización y de transmisión cultural⁷⁴, la construcción de una comunidad política y el establecimiento de una moral social⁷⁵. La importancia que adquirió la escuela se entiende en torno a la necesidad de legitimar los emergentes Estados nacionales, que tenían por interés cohesionar a una población heterogénea a través de mecanismos de homogeneización: uno de ellos fue la construcción de un pasado

⁷³ Ramírez, Tulio. “El texto escolar como objeto de reflexión e investigación”. *Docencia Universitaria Vol. III*, no. 1 (2002): 101-124.

⁷⁴ Ibagón, Nilson. “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación”. *Hojas y Hablas*, no. 11 (2014): 37-46.

⁷⁵ Arias, Liliana. “Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia”. *Pedagogía y Saberes*, no. 42 (2015): 31-41.

común que contribuyera en la formación de una identidad nacional. De esta manera, la historia se configuró como objeto de instrumentalización política y, su relación con la escuela, se sustentó a partir de dos dimensiones fundamentales en constante tensión: la dimensión ilustrado-cognitiva que desarrollaba al individuo a través de su educación en valores cívicos, sociales y cognitivos; la dimensión romántico-conativa que instauraba la identidad nacional a partir de la exaltación de hazañas patrias⁷⁶.

En virtud de lo anterior, Miralles y Gómez⁷⁷ señalan que las funciones de la historia van a estar supeditadas a los conceptos de ciudadanía e identidad, los cuales son promovidos por las lógicas de la Ilustración y el Romanticismo, respectivamente. De igual modo, también mencionan que la enseñanza de la historia desde una u otra racionalidad trae consigo sus complejidades ante el antagonismo existente entre ambas, pues la primera “pretende ayudar a la construcción de identidades múltiples o inclusivas”⁷⁸, mientras que el segundo fomenta “la creación de identidades colectivas excluyentes al tener como eje discursivo el relato nacional, cuando no étnico o cultural basado en subrayar las diferencias existentes entre el «nosotros» y los «otros»”⁷⁹. No obstante, desde sus inicios la historia como saber escolar se configuró a partir de la promoción de una Historia Patria que exaltaba las virtudes de las gestas de independencia, la cual se materializó en una narrativa lineal acrítica. Es así como el diseño de los planes de estudio concentró en torno a los manuales de historia compilaciones cronológicas sobre eventos políticos y militares que daban cuenta de la evolución de un estadio primigenio a uno civilizado⁸⁰.

En cuanto a los orígenes de la historia como conocimiento escolar, vale la pena mencionar que este no se fundamentó sobre un conocimiento académico, pues la institucionalización de la historia como estatuto científico es mucho más tardío. Como bien menciona Raimundo Cuesta

⁷⁶ Carretero, Mario y Miriam Kriger. “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En *Aprender y Pensar la historia*. Comp. por Mario Carretero y James F. Voss, 71-98. Madrid: Amorrortu editores, 2004.

⁷⁷ Miralles, Pedro y Cosme Gómez. “Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”. *Historia y Memoria de la Educación*, no. 6 (2017): 9-28.

⁷⁸ Pedro Miralles y Cosme Gómez, “Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”, *Historia y Memoria de la Educación*, no. 6 (2017): 11.

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Arias, Liliana. “Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia”. 31-41.

para el caso español, “la historiografía de la época se encontraba en una fase preprofesional, y por lo tanto, la Historia escolar se instituye antes de que existiera tal comunidad historiográfica”⁸¹. De esta manera, los manuales de historia reproducían una narrativa sobre el pasado bajo una concepción reificada, acrítica y ahistórica, pues su finalidad se centraba en la formación de una conciencia patriótica a partir del vínculo entre un pasado investido de cierta sacralidad y una visión de progreso. Para el caso concreto de Colombia, Germán Colmenares comenta que “la carencia más obvia de los manuales dedicados a la enseñanza de la *historia patria* ha sido su falta de apoyo en la investigación histórica”⁸². La discusión en torno a la producción de estos manuales de historia radica en la lógica decimonónica sobre la que son constituidos, pues vale la pena mencionar que su uso se extendió hacia buena parte del siglo XX.

En virtud de lo anterior, la historia como saber escolar no tenía nexo alguno con un saber académico, por tal motivo se percibe una concepción del pasado muy diferente de la actual. No obstante, es importante situar espacial y temporalmente la producción de este conocimiento, para tener en cuenta la función asignada a la historia centrada en cohesionar a una población heterogénea inmersa en un contexto marcado por conflictos y disputas políticas, como por la precariedad de un Estado que precisaba de una fuerte legitimación⁸³. Con el fin de poner fin a confrontaciones entre distintas visiones sobre cómo organizar tanto la sociedad como el aparato estatal, la creación de la Academia de Historia en 1902 fue la expresión de un interés en la promoción de un pasado en torno a unos símbolos patrióticos que reconciliaran a la población

⁸¹ Raimundo Cuesta, “El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza”, *Encuentros sobre Educación*, no. 3 (2002): 31.

⁸² Germán Colmenares, “La batalla de los manuales en Colombia”, en *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*, comp. por Michael Riekenberg (Buenos Aires: Alianza Editorial S.A., 1991), 128.

⁸³ En este punto, los aportes de Eric Hobsbawm y Terence Ranger son pertinentes, pues al cuestionar la antigüedad de las naciones al explicar la relación existente entre el nacionalismo y el uso de la historia a partir de la invención de tradiciones, plantea que estas se caracterizan en tres tipos: primero, aquellas que establecen cohesión social o pertenencia a una comunidad real o artificial; segundo, las que legitiman instituciones o relaciones de autoridad; y tercero, aquellas que inculcan creencias y sistemas de valores vinculados con el comportamiento. En este sentido, el cúmulo de símbolos patrióticos y ceremonias incorporados en las narrativas históricas tienen como finalidad cohesionar a una población heterogénea alrededor de una identidad nacional u homogénea, a la par que legitima el aparato estatal en torno a una comunidad imaginaria como la nación. Para mayor contextualización ver: Hobsbawm, Eric y Terence Ranger. *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, S. L., 2002.

del país. Desde sus inicios, la academia contó con la prerrogativa de orientar la enseñanza de la historia, tal como se evidencia en la selección del manual de los intelectuales José María Henao y Gerardo Arrubla como texto oficial para la escuela. En este sentido, la historia se constituyó como un “elemento clave para la conformación de la nación cultural, al movilizar símbolos de unidad, sentimientos patrióticos y una memoria sobre el pasado que no comprometiera el progreso y la paz”⁸⁴.

El problema de esta concepción de la historia radica en sus grandes limitaciones, pues al ser formulada desde una lógica decimonónica, el conocimiento escolar es presentado como una verdad absoluta e incuestionable de carácter excluyente al visibilizar sólo unos actores históricos como, por ejemplo, los padres de la patria, lo cual dificulta una comprensión del pasado al equiparar el saber histórico con la mera memorización y divulgación de fechas, personajes y acontecimientos. Pese a los avances alcanzados en las últimas décadas con las reformas curriculares en Colombia⁸⁵, todavía persisten en muchos libros de texto escolar la reproducción de discursos y prácticas decimonónicas, puesto que no dan cuenta de la compleja pluralidad cultural del país ni de la existencia de múltiples experiencias históricas, al priorizar una narrativa reduccionista de índole unidimensional y monocausal⁸⁶. Este hecho resulta preocupante en un contexto como el colombiano marcado por la violencia y el conflicto, ante

⁸⁴ Liliana Arias, “Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia”, *Pedagogía y Saberes*, no. 42 (2015): 31-41.

⁸⁵ A partir de la década de 1980, se han llevado a cabo reformas curriculares en Colombia con el propósito de transformar la lógica y redefinir el sentido desde los cuales se direcciona la enseñanza de saberes escolares. De manera particular, la enseñanza de la historia también afrontó una considerable modificación al enfatizarse en la necesidad de superar narraciones lineales del pasado y de metodologías memorísticas. En este sentido, con la promulgación de los decretos 1002 de 1984 y 1167 de 1989, la historia fue incorporada -junto con otras disciplinas como la geografía, sociología, antropología, etc.- a un campo curricular de mayor amplitud conocido como las ciencias sociales que, en conjunto, ha tenido como función la formación de valores de convivencia y el fomento del reconocimiento de la compleja composición social y cultural del país. Otras reglamentaciones que han transformado la esencia misma de la enseñanza de la historia son la Ley General de Educación de 1994, los Lineamientos Curriculares de 1998 y los Estándares Básicos de Competencias en el área de Ciencias Sociales de 2002. Para ello ver: Rodríguez, Sandra. “Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011”. En *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Coord. por Sebastián Plá y Joan Pagès, 109-154. México D. F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

⁸⁶ Con esto no se quiere decir que las reformas curriculares no han representado un avance en la forma de concebir la enseñanza de la historia en Colombia, antes bien se desea señalar la existencia de una fuerte tensión ideológica entre una lógica tradicional y una lógica mucho más amplia sobre cómo debe construirse el conocimiento histórico en las escuelas.

la existencia de variopintos actores sociales que también han participado en el devenir histórico. Como bien señalan Miralles y Gómez, “la compleja composición de la sociedad actual demanda de las propuestas de enseñanza de la historia la aceptación de la alteridad, el reconocimiento de la diversidad de identidades, y el derecho de los individuos a demandar su propia identidad”⁸⁷.

Sin lugar a duda, uno de los mayores logros de las reformas curriculares en las últimas décadas ha sido la vinculación entre la historia como saber escolar y la historia como saber disciplinar. En este sentido, los nuevos currículos y, en específico, los libros de texto han ido integrando paulatinamente innovaciones historiográficas que dan relevancia a otras temáticas y perspectivas diferentes a las de corte político y militar. De este modo, se abrió el camino para la resignificación del pasado y ello ha permitido visibilizar otras experiencias históricas como las de los sectores subalternos⁸⁸. Frente a la falta de correspondencia entre el conocimiento histórico y la vida cotidiana de los alumnos, la enseñanza de la historia reciente ha representado un avance significativo, en tanto que promueve una reflexión en torno a los alcances y limitaciones de este saber escolar. El interés centrado en experiencias dolorosas y traumáticas propias de sociedades golpeadas por un intenso conflicto, se encuentra pensado en desarrollar en los estudiantes el reconocimiento de la realidad del país, en reconstruir lo sucedido con el fin de superar los hechos violentos no resueltos.

Como se ha podido apreciar, los avances en materia historiográfica han permitido romper con la hegemonía de una narrativa oficial al situar la construcción del conocimiento histórico en una constante tensión con diferentes perspectivas, con la puesta en escena de otros agentes históricos, lo cual denota el carácter complejo de la Historia al elaborar explicaciones sobre el pasado desde una perspectiva contingente y multicausal. Bajo esta premisa, el sentido mismo de la enseñanza de la historia ha asistido a significativas transformaciones que entran en conflicto con narraciones limitadas, cargadas de sesgos y estereotipos y que, en últimas, hacen concebir este saber como una cuestión ajena a la realidad social. Por tal motivo, es pertinente reformular constantemente la lógica desde la cual se enseña sobre el pasado, puesto que la historia cumple un papel importante en la construcción de subjetividades, sin embargo, esta

⁸⁷ Pedro Miralles y Cosme Gómez, “Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”: 15.

⁸⁸ Rodríguez, Sandra. “Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011”. México D. F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

debe partir del reconocimiento de otras experiencias que han sido silenciadas por discursos y prácticas con claras raíces eurocéntricas y etnocéntricas. Bajo esta línea, una aproximación a los fenómenos del pasado debe posibilitar la comprensión de los elementos que los produjeron, los actores que intervinieron, etc.

Finalmente, en un contexto marcado por la violencia y el conflicto como lo es el colombiano, cuestionar los principios y lógicas que definen la enseñanza y aprendizaje de la historia representa una necesidad de primer orden para superar pasados recientes marcados por dolorosos traumatismos. En este sentido, incorporar nuevas voces y experiencias históricas hacen parte de una apuesta política que pretende comprender el pasado y elaborar propuestas con miras a un futuro, con el fin de superar el olvido y la impunidad en contextos que han padecido conflictos no resueltos⁸⁹. Por tal motivo, “la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales asumió el estudio del pasado reciente como lucha política, porque permitía cuestionar verdades oficiales y hacer visibles versiones subalternas que fueron por algún tiempo desconocidas”⁹⁰. No obstante, el incorporar este nuevo campo de saber que permite replantear el sentido de la enseñanza de la historia en el currículo prescriptivo, trae consigo una fuerte tensión por la persistencia de ciertos discursos y prácticas tradicionales que priorizan determinadas realidades y conocimientos presentes en los contenidos a enseñar.

En relación con lo anterior, cada vez va adquiriendo mayor importancia la necesidad de replantearse la enseñanza de la historia y elaborar nuevos horizontes que posibiliten trascender narrativas oficiales, en especial, ante el interés de ciertos grupos invisibilizados que reivindican su participación en la trama histórica. De igual modo, cuestionar el sentido del conocimiento histórico enseñado desde las escuelas permite pensar su utilidad en la sociedad, en detrimento de un conocimiento aislado de la vida cotidiana de las personas. En este sentido, surgen corrientes que se presentan como una alternativa para pensarse la enseñanza de la historia como un modelo de pensamiento: una corriente es la conciencia histórica que permite entender el aprendizaje y enseñanza de la historia a partir de un enfoque de orientación temporal ligado con la vida prácticas de los individuos. Por tal motivo, en un capítulo posterior se desarrollan

⁸⁹ Escobar, Liliana. “La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: apuntes para la construcción de su campo investigativo”. *Revista Cambios y Permanencias* vol. 8, no. 2 (2017): 1010-1026.

⁹⁰ Diego Arias, “Abordajes escolares de violencia política y el conflicto armado en Colombia”, *Educación y Ciudad*, no. 34 (2018): 28.

cada uno de los elementos y posibilidades que apertura la conciencia histórica en la enseñanza de la historia.

CAPÍTULO 3. CONCIENCIA HISTÓRICA Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

A la hora de replantear el sentido de la enseñanza de la historia, es menester considerar y reevaluar tres dimensiones sobre las que se sustenta: la Historia por enseñar, la Historia enseñada y la Historia aprendida, las cuales se relacionan entre sí y definen, a partir de la participación de agente educativos y docentes, la historia como saber escolar⁹¹. En este sentido, la primera dimensión se enfoca en qué enseñar y se encuentra definida por el currículo prescripto: una reevaluación debería estar encaminada hacia el reconocimiento del dinamismo de la Historia, el reconocimiento de otras experiencias históricas, la complementación de la Historia como saber académico y saber escolar. La segunda dimensión se interesa en cómo enseñan los docentes: una reformulación implica modificar los sentidos y las prácticas de la Historia como saber escolar para estimular ejercicios críticos, un mayor conocimiento por parte de los docentes en el manejo de conceptos y metodologías históricas, etc. La tercera dimensión se especializa en el por qué, el cómo y el para qué de la enseñanza de la historia: una reevaluación pone en el centro la importancia de la Historia para la vida cotidiana de las personas, el cuestionamiento de representaciones previas consideradas absolutas sobre la Historia, etc.

Entre las numerosas corrientes que cuestionan una enseñanza de la historia tradicional y que se enmarca en un nuevo horizonte al incorporar las reformulaciones de las dimensiones anteriormente mencionadas es la conciencia histórica, puesto que se enmarca en un enfoque de orientación ligado a la praxis vital, pues da cuenta de la experiencia temporal de los sujetos por medio de la relación entre la interpretación que hacen del pasado, la comprensión presente - con la identificación de cambios y continuidades-, y la orientación de su vida práctica expresada en la formulación de proyectos a futuro con base en el conocimiento histórico. De esta manera, el presente capítulo se estructura a partir de cuatro puntos fundamentales, a saber: el primero hace un recorrido histórico, ilustrando las connotaciones que ha ido abarcando el concepto de conciencia histórica; el segundo, analiza la conciencia histórica como competencia de pensamiento histórico y su relación con la enseñanza y aprendizaje de la historia; tercero, se abordan tres elementos constitutivos desde los cuales se configura la conciencia histórica, a partir de la cultura histórica, la identidad histórica y la competencia histórica; y cuarto, se desarrolla la conciencia histórica como competencia narrativa, a partir de tres dimensiones

⁹¹ Ibagón, Javier y Andrea Minte. “El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío”. Revista Zona Próxima, no. 31 (2019): 107-131.

fundamentales como la perceptiva, interpretativa y orientativa, que ofrecen material de análisis a la hora de estudiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en libros de texto escolares.

1. El concepto de Conciencia Histórica.

Al estudiar la genealogía del concepto de *conciencia histórica*, su formulación se puede rastrear hasta Hegel y Dilthey, pero es el filósofo Hans-Georg Gadamer quien lo caracteriza explícitamente en su obra *El problema de la Conciencia Histórica* al definir el concepto como “el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones”⁹². Este planteamiento es interesante en cuanto permite presuponer que toda actividad humana forma parte de la historia y de la existencia de múltiples posiciones y experiencias que puede tener el ser histórico.

El concepto de *conciencia histórica* no tuvo amplia difusión desde Gadamer, sin embargo, fue recuperado por cierta historiografía alemana, específicamente, la historia social crítica que se ha caracterizado por su interés en aplicar la historia al servicio de la sociedad. Asimismo, desde el campo de la educación, la *conciencia histórica* es incorporada como categoría de análisis en los procesos de aprendizaje y enseñanza de la historia, en el que se han desarrollado buen número de trabajos con relación al concepto. En concordancia, los planteamientos esbozados por el historiador y filósofo de la historia Jörn Rüsen han servido de fundamento en distintos estudios educativos, pues considera la *conciencia histórica* como un “fenómeno que emerge del encuentro del pensamiento histórico científico con un pensamiento histórico general que las personas aplican a su vida cotidiana, un conjunto de operaciones mentales cognitivas y emocionales que utilizan el recuerdo del pasado”⁹³.

Tal como lo expone Mariela Coudannes, la *conciencia histórica* no se limita exclusivamente al campo de la historiografía o educación formal y, a través de los últimos estudios, se rechaza su definición desde una experiencia temporal netamente Occidental y europea, lo cual valida y

⁹² Hans-George Gadamer, “Los problemas epistemológicos de las Ciencias Humanas”, en *El problema de la conciencia histórica*, traducido por Agustín Domingo (Madrid: Editorial Tecnos, S. A, 1993), 41.

⁹³ Mariela Coudannes, “Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas”, *Revista Internacional de Ciencias Humanas* 3, no. 2 (2014): 26.

contempla otras formas de experimentar las relaciones del tiempo. En concordancia, el licenciado en Historia y Doctor en Filosofía, Miguel Guzmán López, desarrolla el concepto desde una fundamentación ontológica y hermenéutica, pues señala que “no se atribuye la conciencia histórica a una cultura o a una civilización, ni a una sola forma política de ver el mundo: la conciencia histórica es una para todo aquel que la experimenta”⁹⁴. Por tanto, las experiencias temporales no son privativas de una cultura o momento histórico, sino que son inherentes a la existencia misma de los sujetos en tanto que experimentan. Sin embargo, las relaciones temporales que tienen los sujetos dependen del marco cultural en el que se encuentran inscritos, pues las prácticas sociales y discursivas de una sociedad o grupo humano determinado influyen en las formas en que aquellos conciben y viven el tiempo; de esta manera, la conciencia histórica se encuentra estrechamente vinculada con la cultura histórica⁹⁵.

En cuanto al interés por analizar cómo circula el conocimiento histórico en los sujetos y las sociedades, el concepto de *conciencia histórica* como categoría ofrece numerosas posibilidades de entendimiento, por ejemplo, en temáticas relacionadas con el conflicto armado en Colombia. En este sentido, Liliana del Pilar Escobar⁹⁶ expone claramente cómo la enseñanza del conflicto armado, marcado por traumatismos y violencias, se convierte en un campo de disputa epistemológica y política en torno a las distintas formas en que los sujetos conciben el pasado. Es aquí donde la *conciencia histórica* presente en las distintas narrativas y que aúna la Historia con la memoria histórica, crea desde la enseñanza un campo de comprensión e integración de las distintas concepciones del pasado para generar proyectos encaminados a superar el conflicto armado. Ahora bien, como explicita Coudannes en su artículo, la memoria histórica no es lo mismo que conciencia histórica, pues:

⁹⁴ Miguel Guzmán López, “Conciencia histórica y relatos identitarios: en búsqueda de una ética de la experiencia social de la historia”, *Cuestiones de filosofía* 6, no. 26 (2020): 148.

⁹⁵ Se entiende por cultura histórica a la manera particular que tiene un grupo social de entender el tiempo y de relacionarse con su pasado. En este sentido, la cultura histórica designa un conjunto de narrativas y discursos, desde los cuales los miembros del grupo social interpretan, resignifican y transforman su pasado. Para una mayor profundización, se recomienda leer: Sánchez, Fernando. “La fragua de la identidad, memoria, conciencia histórica y cultura histórica”. En *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida*. Editado por Joan Palos y Fernando Sánchez, 185-211. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2013.

⁹⁶ Escobar, Liliana. “Pensar la enseñanza de la historia reciente desde la conciencia histórica”. *Ciudad Paz-ando* 12, no. 2 (2019): 21-31. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13964>.

*La primera insiste en la continua presencia de los objetos del pasado, tendiendo a estabilizar, fijar, institucionalizar significados e identidades, la segunda implica la capacidad de esclarecer el papel que juegan las intenciones dirigidas al futuro en la representación del pasado o sentidos que se le dan a su uso*⁹⁷.

A pesar de dicha distinción, la *conciencia histórica* se beneficia de la memoria histórica, pues ésta desde su dimensión imaginativa-histórica hunde sus raíces en el conocimiento del pasado que tiene una cultura particular y moldea la conciencia a través del conjunto de recuerdos, representaciones, tradiciones e identidades colectivas. Con relación a los procesos mentales de la *conciencia histórica*, Escobar sostiene que estos “permiten que los sujetos conozcan la alteridad del pasado (no todo es como el presente), generen marcos de interpretación para entender el presente y abran el futuro a las posibilidades de cambio”⁹⁸. Al retomar la idea de la inconclusión del sujeto histórico, la conciencia histórica se presenta como una estructura cognitiva que orienta de manera intencional la vida práctica de los sujetos a través de su relación con el pasado, es decir, con el conocimiento histórico aprehendido y, teniendo en cuenta que su presente es producto de unas condiciones del pasado, es consciente de su capacidad de transformar su realidad en la búsqueda de sentido a través de su propio movimiento. En concordancia, Sergio Carnevale plantea desde los fundamentos de Rüsen que “la conciencia histórica posee una competencia narrativa que es la capacidad de construir sentido histórico con el que organizar temporalmente el ámbito cultural, orientar la vida práctica y elaborar interpretaciones del mundo y de sí mismo”⁹⁹.

Finalmente, el analizar la conciencia histórica desde una consideración ontológica y hermenéutica, conduce a reconocer que el único ente capaz de percibir el cambio a través del tiempo es el sujeto, puesto que su condición de existencia o su manera de ser se debe gracias a esa capacidad de experimentar los cambios. Sin embargo, el tener conciencia de ello únicamente es posible si se reconoce la relación dialógica fundamental entre el sujeto y su

⁹⁷ Mariela Coudannes, “Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas”, *Revista Internacional de Ciencias Humanas* 3, no. 2 (2014): 26.

⁹⁸ Liliana Escobar, “Pensar la enseñanza de la historia reciente desde la conciencia histórica”, en *Ciudad Paz-ando* 12, no. 2 (2019): 26.

⁹⁹ Sergio Carnevale, “Historiografía, Memoria, Conciencia Histórica, y enseñanza de la Historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento”. *Primeras Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Norte y Noroeste*, (2013): 7. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2014/02/10-PONENCIA-CARNOVALE.pdf>.

mundo, ya que a través de su desplazamiento en la búsqueda de sentido y de concluir su inacabamiento, el sujeto comprende lo real externo y a sí mismo. De este modo, la continua interpelación del sujeto a su mundo o, si se quiere, a la tradición como conjunto de elementos que mantienen su presencia a través del tiempo, apertura la posibilidad de una asunción crítica, es decir, la manifestación de una postura frente a la tradición. Lo anterior permite que el sujeto desde la comprensión de sí mismo y de su mundo actúe con base en sus conocimientos e intereses, pues la conciencia histórica que, al comprenderse a sí misma desde su historia, hace referencia no “a un estado pasivo del ser sino a uno en constante cambio y desarrollo, en cuanto a que la comprensión es un saber-hacer práctico”¹⁰⁰. En otras palabras, la conciencia histórica supone un modo de pensar y actuar en el mundo con base en el conocimiento de sí misma, de su propia historia.

2. Conciencia histórica, pensamiento histórico y enseñanza de la historia.

El pensar la enseñanza y aprendizaje de la historia en términos de la conciencia histórica permite develar cuáles son sus alcances y limitaciones, amén de repensar el enfoque desde el que se gesta el saber histórico en los estudiantes. En este sentido, si se desea fomentar un aprendizaje significativo en el estudiantado, un método de enseñanza basado en la memorización y reproducción de información (datos, fechas, acontecimientos, conceptos, personajes) no es el más pertinente, tal como queda demostrado en numerosos estudios de acuerdo con Miralles y Gómez¹⁰¹. Frente a ello, un enfoque desde la conciencia histórica apertura un camino alternativo a los discursos y prácticas que han fundamentado la enseñanza y aprendizaje de la historia en torno a una narrativa simple, reduccionista y cerrada, la cual se presenta como una realidad externa, ajena y desconectada de los alumnos. Como bien señalan Lahera y Pérez, todo proceso de formación histórica “debería contribuir a desarrollar aprendizajes mediante la adquisición de herramientas conceptuales, destrezas y procedimientos que favorezcan la capacidad de aplicarlos a la propia realidad del alumno, para enfrentarse

¹⁰⁰ Miguel Guzmán, “El carácter dialógico de la conciencia histórica”, en *La estructura de la conciencia histórica en clave hermenéutico-ontológica* (Guajana: Programa Editorial Universitario, 2019), 81.

¹⁰¹ Miralles, Pedro y Cosme Gómez. “El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias”. En *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro, 83-114. Cali: Universidad Icesi/Universidad del Valle, 2021.

críticamente al mundo”¹⁰². De este modo, la historia como saber escolar cobra un sentido al ser útil en la vida cotidiana de los educandos y en las perspectivas que estos tengan a corto, mediano o largo plazo gracias a la conexión de sentido temporal entre pasado, presente y futuro.

Al momento de repensar un enfoque en la enseñanza y aprendizaje de la historia que sea pertinente en los procesos formativos de los estudiantes, resulta imprescindible cuestionar los fundamentos que han constituido la Historia como una mera narración lineal del tiempo. En concordancia, autores como Borries¹⁰³ han planteado concebirla como una modalidad de pensamiento que posibilita un mejor entendimiento del mundo y de sí mismo, como una herramienta útil en la traducción de fenómenos y orientaciones para el presente y futuro, a partir de la interpretación y comprensión de narrativas que hacen alusión al pasado, las cuales ilustran cambios y continuidades. Como bien ha sido enunciado, se resalta -desde otra perspectiva- una función social de la Historia en los procesos de formación de los sujetos evidenciando la complejidad existente en la construcción de conocimiento histórico. De esta manera, la Historia deja de pensarse como un ejercicio de erudición para concebirse como una herramienta fundamental en el desarrollo de competencias argumentativas y críticas en los estudiantes, en donde la discusión histórica se aleja de una racionalidad acrítica y se aproxima a una lógica más dinámica y reflexiva.

En virtud de lo anterior, es importante tener en cuenta que la definición de estas competencias mentales se concreta por medio de dos contenidos de tipo histórico: contenidos sustantivos o de primer orden y contenidos estratégicos o de segundo orden¹⁰⁴. Los primeros hacen alusión al conjunto de principios y conceptos vinculados a acontecimientos y procesos históricos, fechas y periodos, que están destinados a responder las preguntas ¿qué?, ¿cuándo?, ¿dónde? y ¿quién? Los segundos hacen referencia a las estrategias y procedimientos ligados a la labor del historiador para plantear y responder preguntas históricas, lo cual conduce a una comprensión más compleja del pasado. La interacción y correspondencia entre estas dos formas de contenidos son las que determinan los alcances y las posibilidades en la enseñanza y aprendizaje de la historia, pues a partir de esa relación la construcción del conocimiento

¹⁰² Deilyn Lahera y Francisco Pérez, “La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar”, *Debates Por La Historia* vol. 9, no. 1 (2021): 132.

¹⁰³ Borries, Bodo. “Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?”. *Educar em Revista*, no. 60 (2016): 171-196.

¹⁰⁴ Miralles, Pedro y Cosme Gómez. “El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias”. 2021.

histórico se problematiza desde una mirada reflexiva y crítica, que lo mantiene en permanente revisión y reformulación. En este sentido, la formación de competencias de pensamiento histórico se constituye en una necesidad fundamental para concebir al estudiante como un agente productor de conocimiento, en tanto que los procesos mentales que en él se desarrollan están destinados a valorar y estructurar la experiencia humana a lo largo del tiempo, en donde las diferentes visiones del pasado se relacionan de múltiples maneras con el presente¹⁰⁵.

Como se puede apreciar, una aproximación a un enfoque alternativo en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia devela nuevas maneras de concebir la producción del saber histórico y redefinir el rol de los estudiantes en los contextos escolares. Por consiguiente, a medida que se van gestando las competencias de pensamiento histórico, aparecen en escena otros elementos determinantes a la hora de buscar un aprendizaje significativo, a saber: necesidades, intereses y expectativas que tienen los alumnos¹⁰⁶. De esta manera, la enseñanza de la historia asume un vínculo con la praxis vital o vida cotidiana del estudiantado, al estar enfocada en el desarrollo de habilidades de pensamiento que posibiliten la toma de decisiones y la definición de posicionamientos en el presente, bajo una constitución de sentido de la experiencia temporal. Como bien señalan Carretero y Voss¹⁰⁷, la enseñanza de la historia ha ido abandonando con el paso de las décadas su papel moralizante para asumir una importante función en la formación de ciudadanos críticos y autónomos, luego la finalidad del aprendizaje histórico “no es comprender el pasado en sí mismo, sino darle *sentido* con el fin de producir una perspectiva o un marco orientador para comprender y sobre todo actuar -toma de decisiones- en el presente y el futuro”¹⁰⁸.

Un aprendizaje histórico centrado en la formación de habilidades de pensamiento implica la asunción de una lógica que priorice una discusión abierta en torno a la construcción de

¹⁰⁵ Ibagón, Nilson. “El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado”. En *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro, 155-184. Cali: Universidad Icesi/Universidad del Valle, 2021.

¹⁰⁶ Rüsen, Jörn. “Didáctica Da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão”. *Práxis Educativa* vol. 1, no. 2 (2006): 7-16.

¹⁰⁷ Carretero, Mario y James Voss. *Aprender y Pensar la Historia*. Madrid: Amorrortu editores, 2004.

¹⁰⁸ Nilson Ibagón, “Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la Historia” (Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2022), 44, URL: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122743>.

explicaciones históricas, en contraposición a una propuesta basada en la acumulación y reproducción acrítica de información. En este sentido, el eje estructurador de la narración histórica se encuentra enfatizado en la complejidad temporal, en el uso de fuentes y en el análisis de cambios sociales, y no en una sucesión lineal del tiempo ligada a hechos y personajes. Por tal motivo, un nuevo enfoque que modifique la enseñanza tradicional de la historia debe abandonar una lógica cronológica y moralista, pues como señala Santisteban:

Una de las finalidades más importantes de la enseñanza de la historia es formar el pensamiento histórico, con la intención de dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le 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 históricos, consciente de la distancia que los separa del presente¹⁰⁹.

Del conjunto de competencias que componen al pensamiento histórico, es la conciencia histórica como capacidad cognitiva la que mejor permite su comprensión, pues al estar ligada a la orientación temporal y a la praxis vital, da cuenta del sentido o conjunto de significados que le asignan al pasado los sujetos a medida que toman decisiones. No obstante, es fundamental conocer cada una de las competencias que dan forma al pensamiento histórico, ya que la dimensión cognitiva por sí sola no puede explicar todo el proceso de su constitución. A continuación, se presentan por separado.

2.1 Competencias de pensamiento histórico.

De acuerdo con Santisteban¹¹⁰, son cuatro las competencias que posibilitan el surgimiento del pensamiento histórico, a saber: primero, la imaginación histórica o creatividad histórica, segundo, las formas de representar la historia, tercero, la interpretación de fuentes históricas, y cuarto, el desarrollo de una conciencia histórico-temporal. Es importante anotar que estas cuatro habilidades de pensamiento están interrelacionadas, puesto que comparten rasgos en común que, en conjunto, posibilitan el surgimiento de un pensamiento histórico a partir de una

¹⁰⁹ Antoni Santisteban, “La formación de competencias de pensamiento histórico”, *Clío & Asociados*, no. 14 (2010): 35.

¹¹⁰ Santisteban, Antoni. “La formación de competencias de pensamiento histórico”. *Clío & Asociados*, no. 14 (2010): 34-56.

propuesta de enseñanza basada en la problematización del pasado. Para conocer los alcances y aportes de cada una, es importante desmenuzar los elementos que las componen, por tal motivo, van a ser abordadas a continuación.

2.1.1 Empatía o creatividad histórica.

A la hora de incentivar un proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia que sea significativo, la competencia de empatía o creatividad histórica desempeña una función fundamental, pues por medio de la imaginación histórica -que no debe confundirse con la mera fantasía- es posible recrear acontecimientos y procesos históricos. En concordancia, esta competencia reconoce desde una dimensión emotiva diferentes formas de vida, sistemas de creencias y valores que condicionaron las experiencias y actuaciones de las personas del pasado. No obstante, el empleo de la imaginación histórica no aspira a reconstruir una imagen completa del pasado, antes bien, se encarga de asignar un significado o sentido a los acontecimientos pretéritos por medio de la empatía y la contextualización, como señala Santisteban¹¹¹.

Por un lado, la empatía histórica permite desplegar la imaginación para comprender las motivaciones o actitudes que fueron las responsables de las acciones de los agentes históricos, lo cual conduce a una clara diferenciación entre formas de ser, estar y actuar entre el presente y el pasado como dos temporalidades singulares. En este sentido, esta habilidad posibilita el reconocimiento de la alteridad a través del tiempo, es decir, la incorporación de otras subjetividades, experiencias históricas y agentes históricos que han sido invisibilizados¹¹². Por otro lado, la contextualización se hace a partir del presente, lo cual evidencia que el pasado no es una entidad acabada, pues este puede cambiar de acuerdo con las ideas que se tengan desde el presente o sobre el futuro. En suma, estas dos habilidades de pensamiento creativo-histórico, resaltan la complejidad inherente en la reconstrucción de los acontecimientos del pasado, pues conducen al estudiantado a considerar el carácter contingente de la historia al imaginar que estos pudieron haberse desenvuelto de otras maneras, de este modo comprenden que los procesos históricos no son productos de un determinismo o fuerza mayor.

¹¹¹ Santisteban, Antoni. “La formación de competencias de pensamiento histórico”. *Clío & Asociados*, no. 14 (2010): 34-56.

¹¹² Ibagón, Javier y Andrea Minte. “El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío”. *Revista Zona Próxima*, no. 31 (2019): 107-131.

2.1.2 Formas de representar la historia.

Ante el interés por abordar el pasado como una realidad singular acontecida, el historiador se aproxima a esta temporalidad a través de unos intermediarios -vestigios que han perdurado en el tiempo-, amén de poner en marcha un conjunto de habilidades para lograr interpretarlos. No obstante, a la hora de presentar sus resultados, lo hace por medio de una narrativa, en forma de texto, tal como lo ha indicado Hayden White¹¹³ a la hora de exponer sus argumentos desde los cuales equipara formalmente el texto histórico con el texto literario. En conformidad, la disciplina histórica sólo puede representar el pasado por medio de una imagen re-creada¹¹⁴ y ello es posible gracias a la narración. Por tal motivo, la narración histórica se constituye en el modelo por excelencia de representación de la historia, la cual se caracteriza por poseer una estructura que ordena temporalmente los hechos históricos a la vez que les confiere un sentido o significado.

En el contexto educativo, la narración histórica desempeña un papel fundamental al contribuir a la formación de pensamiento histórico, puesto que la forma en que representa el pasado favorece o entorpece la comprensión de acontecimientos y procesos históricos por parte de los estudiantes. Como bien apunta Salazar, su valor en la educación radica “en el hecho de que es una representación de acontecimientos reales, organizados en una trama que responde a un problema planteado por la realidad, en la cual se muestra la experiencia humana y no sólo conceptos abstractos”¹¹⁵. De esta manera, el estudiante es pensado como un agente productor de conocimiento histórico, en tanto que se busca fomentar el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo, el cual le permita crear su propia representación del pasado. No obstante, es importante que este no confunda la narración con historia, en especial, porque deslegitimaría otras historias alternativas que se han erigido a partir de múltiples construcciones interpretativas¹¹⁶.

¹¹³ White, Hayden. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Traducido por Stella Mastrangelo. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, S. A., 1992.

¹¹⁴ Aurell, Jaume. “Northrop Frye y la revolución historiográfica finisecular”. *Revista de filología hispánica* vol. 25, no. 1 (2009): 122-137.

¹¹⁵ Julia Salazar, “Introducción”, en *Narrar y Aprender Historia* (México, D.F.: Universidad Nacional de México, 2006), 12.

¹¹⁶ Santisteban, Antoni. “La formación de competencias de pensamiento histórico”. *Clío & Asociados*, no. 14 (2010): 34-56.

2.1.3 La interpretación de fuentes históricas.

El uso de fuentes históricas en la enseñanza de la historia no debe circunscribirse a finalidades meramente ilustrativas, puesto que poseen un gran valor en la formación de pensamiento histórico, al mostrar a los estudiantes otra realidad diferente a la que ellos están habituados. De igual modo, una aproximación a estos vestigios que han perdurado a través del tiempo confiere cierta autonomía, ya que cada estudiante efectúa una exploración distinta de acuerdo con los intereses que van emergiendo. En efecto, son múltiples las maneras en que los alumnos pueden interpretar una fuente histórica, esto conduce a la idea de que el pasado no tiene una sola versión, antes bien, la historia es un continuo proceso de revisión y reconstrucción, donde los hechos y procesos pretéritos van adquiriendo un sentido y significado a medida que son evaluados por medio de las fuentes. En el desarrollo de esta habilidad de pensamiento, es fundamental tener en cuenta tres procesos: el primero, la lectura que realizan el estudiantado de las fuentes históricas; el segundo, la confrontación que hace de estas teniendo en cuenta múltiples interpretaciones; y tercero, la comprensión de la historia como un proceso inacabado y dinámico.

2.1.4 La conciencia histórico-temporal.

Del conjunto de competencias que definen y estructuran el pensamiento histórico, es la conciencia histórica desde su dimensión cognitiva la que desempeña una mayor tarea en su configuración. Algunos autores como Borries¹¹⁷ sostienen que la finalidad del proceso de enseñanza de la historia es la formación de una conciencia histórica, contraria a una idea basada en la mera transmisión de datos pretéritos. En correspondencia, un aprendizaje de la historia a partir de este enfoque contempla la praxis vital de los sujetos, en tanto que se interesa por el sentido o significado que estos les asignan a las experiencias temporales, de acuerdo con la diversidad interpretativa y explicativa existente alrededor de los fenómenos históricos. El desarrollo de una conciencia histórica, desde la cual se establece una relación de sentido entre pasado, presente y futuro, implica la configuración de una identidad individual y colectiva de los sujetos, que incide en las decisiones y posicionamientos que estos asumen en situaciones

¹¹⁷ Borries, Bodo. "Historical Consciousness and Historical Learning: some results of my own empirical research". En *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Editado por Lukas Perikleous y Denis Shemilt, 283-320. Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research, 2011.

determinadas de la cotidianidad. En este sentido, la conciencia histórica se puede considerar como

Un modo de pensar y actuar en el mundo, además de sus funciones gnoseológicas, conforma el imperativo ético para no quedar atrapados en los espacios de realidad definidos por las determinaciones del poder y que nos orienta a pensar el sujeto desde el movimiento de su misma interioridad. Su mayor expresión práctica se encuentra en la voluntad de construcción de realidades que los sujetos pueden desarrollar¹¹⁸.

En virtud de lo anterior, es lícito considerar que un proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia alternativo a modalidades tradicionales, conlleva a re-posicionar al estudiante como un agente constructor de conocimiento o, bajo la perspectiva de Hugo Zemelman, como un sujeto histórico con capacidad de “ubicar el conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad”¹¹⁹. No obstante, el interés en la gestación del conocimiento en el que participan los alumnos está centrado en la utilidad que tiene en el mejoramiento de las condiciones de vida. Al respecto, autores como Santisteban y Anguera¹²⁰ apuntan que la formación de una conciencia histórica conduce hacia la formación de una conciencia ciudadana, ya que al enfatizar en las permanencias y cambios en el devenir del tiempo, los sujetos a partir de la comprensión de la experiencia temporal optan por considerar al futuro como una temporalidad contingente, es decir, que desde su presente y a partir del conocimiento del pasado pueden orientar con responsabilidad su conducta ante la expectativa de un futuro deseado. De igual modo, estos autores consideran que el desarrollo de una conciencia histórica es asimilable a la conciencia crítica de Paulo Freire, pues este apela a su noción para referirse a la transformación opresiva de la realidad en la que están inscritos los sujetos, con el fin de potenciar sus calidades de vida.

De esta manera, la conciencia histórica se erige como un conjunto de operaciones que asignan sentido a las experiencias temporales, constituyendo una relación mediada entre pasado y

¹¹⁸ Hugo Zemelman, “Prefacio”, en *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento* (México D.F.: El Colegio de México, 2002), 5.

¹¹⁹ Hugo Zemelman, “Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción del conocimiento”, en *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento* (México D.F.: El Colegio de México, 2002), 9.

¹²⁰ Santisteban, Antoni y Carles Anguera. “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”. *Revista Clío & Asociados*, no. 19 (2014): 249-267.

presente que apertura un campo de posibilidades hacia el futuro. En este punto, es importante llamar la atención a no confundir conciencia histórica con memoria histórica, pues esta reivindica el pasado como conocimiento y actúa como lección moral, mientras que aquella se interesa por los procedimientos que permiten vincular las tres temporalidades humanas en determinados momentos. Por tal motivo, “la conciencia histórica se interpreta en el tiempo, es un proceso mental de interpretación de la experiencia humana que nos ayuda comprender el presente y a dibujar el futuro o los futuros”¹²¹.

Finalmente, es pertinente comentar que la gestación de una conciencia histórica se da a partir de cuatro fuentes de conocimiento histórico¹²², a saber: primero, la Historia oficial construida por las instituciones del Estado para legitimar el régimen dominante, en donde las comunidades que no se adhirieron a los proyectos del Estado-nación son invisibilizadas en las narrativas; segundo, la Contrahistoria construida por aquellos grupos que han sido silenciados por parte de la Historia oficial¹²³; tercero, la memoria de las sociedades ya sea escrita u oral, abarcando la memoria individual y colectiva, por tanto, enfatiza en la identidad de los grupos sociales expresada en tradiciones y costumbres, modos de pensar, estar y ser en el mundo; y cuarto, la ciencia histórica que está en permanente construcción, enfatizando en la problematización de los acontecimientos y procesos del pasado. Si bien la conciencia histórica se desarrolla a partir de estas cuatro fuentes de conocimiento histórico, su estructuración estaría incompleta sin estar vinculada a una cultura histórica, a una identidad histórica y al pensamiento histórico como competencia, por tal motivo, estas tres dimensiones van a ser contextualizadas a continuación.

3. Dimensiones que configuran la conciencia histórica.

De acuerdo con Borries¹²⁴, existen tres dimensiones que estructuran la conciencia histórica como fenómeno mental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, a saber: la

¹²¹ Antoni Santisteban y Carles Anguera, “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”, *Revista Clío & Asociados*, no. 19 (2014): 252.

¹²² Ferro, Marc. “Las fuentes de la conciencia histórica. “¿Crisis de la Historia o de la Disciplina?”. *Signos Históricos 1*, no. 2 (1999): 139-152.

¹²³ Ferro menciona que pese a la diferencia de contenido entre la Historia oficial y la Contrahistoria, ambas comparten algunos elementos estructurales, como la primacía del discurso, la jerarquización de fuentes y el empleo de las narrativas al servicio de una causa.

¹²⁴ Borries, Bodo. “Historical Consciousness and Historical Learning: some results of my own empirical research”. En *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Editado por

formación de una cultura histórica, el desarrollo de una identidad histórica y el proceso de pensar históricamente. En conjunto, estas subdivisiones denotan que la conciencia histórica se constituye a partir de la convergencia de narrativas históricas, de entramados culturales, etc., lo cual indica que el proceso formativo de la conciencia histórica es continuo y dinámico.

3.1 Cultura histórica.

Al momento de analizar los elementos que intervienen en la gestación de la conciencia histórica en los estudiantes, es fundamental tener en cuenta que parte de esos componentes no emanan del ámbito escolar, por el contrario, provienen de un contexto mucho mayor en el que se encuentra inserta la escuela: la sociedad. Dentro de una comunidad particular existe un conjunto de tradiciones, prácticas, discursos, formas de pensamiento, entre otros, que repercuten en las subjetividades de los sujetos que la integran, lo cual provoca una clara diferenciación con otros grupos humanos. En correspondencia, el cúmulo de aspectos anteriormente enunciados se expresan en criterios de sentido que otorgan un significado a la hora de comprender el mundo en general, las relaciones temporales en particular. Cuando se habla de una cultura histórica se hace alusión, como menciona Fernando Sánchez, al “modo concreto y peculiar que tiene una sociedad de entender la temporalidad y de relacionarse con su pasado”¹²⁵, es decir, al “conjunto de recursos, discursos y prácticas sociales a través de los cuales los miembros de una comunidad interpretan, transmiten, objetivan y transforman su pasado”¹²⁶.

Con base en lo anterior, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia interesados en ligar la formación histórica de los sujetos con la praxis vital, toman en consideración las referencias culturales que estos tienen al pertenecer a una comunidad, pues de algún modo influyen en sus posicionamientos reflexivos a la hora de construir explicaciones sobre los fenómenos históricos. De acuerdo con Rüsen¹²⁷, la cultura histórica abarca tres tipos de

Lukas Perikleous y Denis Shemilt, 283-320. Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research, 2011.

¹²⁵ Fernando Sánchez, “La fragua de la identidad, memoria, conciencia histórica y cultura histórica”, en *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida*, editado por Joan Palos y Fernando Sánchez (Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2013), 203.

¹²⁶ Ibid.

¹²⁷ Rüsen, Jörn. “¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”. En *Historische Faszination. Geschichskultur heute*. Traducido por Fernando Sánchez y Ib Schumacher, 1-31. Colonia: Böhlau Verlag, 1994.

referentes o dimensiones que contribuyen a la producción de significado, a saber: primero, una dimensión cognitiva encargada de convertir el conocimiento sobre el pasado en criterios de sentido para el presente y el futuro, con el fin de forjar una interpretación de la experiencia temporal. Aquí la ciencia histórica se caracteriza por regular metodológicamente las fases de la conciencia histórica. Segundo, una dimensión estética centrada en los sentidos y en los alcances psicológicos de las narrativas históricas. Gracias a ella los sujetos comprenden de modo sensorial el pasado a través de las distintas representaciones. Y tercero, una dimensión política que da cuenta de las complejas relaciones de poder y la legitimación de un orden político dominante, el cual es registrado en la conciencia de los sujetos a partir de símbolos con connotaciones históricas.

Con ello se cuestionan aquellas ideas que conciben la enseñanza y aprendizaje de la historia en espacios netamente escolares, pues existen múltiples fuentes de contenido histórico como son la familia, el espacio científico y político, en donde las relaciones de mediación y tensión dejan en evidencia el carácter complejo en la construcción de conocimiento científico y en la formación de una conciencia histórica¹²⁸. No obstante, cada una de estas esferas contribuyen en la producción de sentido al momento de evaluar las experiencias temporales de los sujetos. En este punto es importante mencionar que al estudiar la experiencia temporal de una determinada cultura, aquella se configura a partir de otras experiencias humanas en el tiempo, pues como menciona Koselleck, “en la propia experiencia de cada uno, transmitida por generaciones o instituciones, siempre está contenida y conservada una experiencia ajena”¹²⁹. Por tal motivo, el entorno cultural en el que están inmersos los estudiantes influye en los modos de orientación temporal que estos desarrollan, pues como menciona De Rezende Martins, “la conciencia histórica tiene en mente que la cultura histórica precede e involucra toda existencia concreta, ya que está constituida solo por la acción acumulada de agentes individuales”¹³⁰.

¹²⁸ Ibagón, Nilson. “Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la Historia”. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2022. URL: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122743>.

¹²⁹ Koselleck, Reinhart. “Sobre la semántica del cambio histórico de la experiencia”. En *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. 205-358. Barcelona: Editorial Paidós, 1993.

¹³⁰ Estevão De Rezende, “Historia, historiografía e investigación en educación histórica”, en *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*, editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro (Cali: Universidad Icesi/Universidad del Valle, 2021), 25.

Finalmente, un proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia bajo un enfoque de orientación temporal, permite esclarecer la importancia que tiene la cultura histórica en la gestación de conciencia histórica en los estudiantes, pues desde las múltiples fuentes de contenido histórico, el estudiantado como agente histórico se ve influenciado desde diferentes puntos en la asunción de posicionamientos críticos y reflexivos, bajo los criterios de sentido que moldean la experiencia temporal. De tal manera, un modelo de enseñanza y aprendizaje de la historia enfocado en la transmisión acrítica de información, sólo logra desconocer la complejidad inherente en todo proceso de construcción de conocimiento histórico.

3.2 Identidad Histórica.

Las representaciones del pasado tienen un gran peso en la formación de identidades históricas, pues aquellas facilitan la autocomprensión y la comprensión del mundo ante la necesidad de orientación y sentido que tienen los sujetos. En concordancia, los relatos históricos contribuyen a delinear identidades individuales y colectivas al ligar los hechos históricos a la subjetividad de los sujetos en particular y a la memoria de la sociedad en general. De esta manera, un proceso de enseñanza de la historia pensado para gestar un aprendizaje significativo en el estudiantado, debe partir de los intereses y expectativas que tienen los estudiantes, esto implica el reconocimiento de sus individualidades, pero también de la alteridad, pues al concebir el pasado como una entidad temporal singular, estos son capaces de autoreconocerse como productos y productores de la historia. Lo anterior tiene grandes implicaciones, pues ello lleva a cuestionar ciertas modalidades que invisibilizan narrativas no dominantes.

Un acercamiento a las experiencias temporales, acompañado del sentido asignado a los fenómenos históricos, potencializa un aprendizaje de la historia en donde el conocimiento histórico no es entendido como una mera reproducción de información, sino como un medio para comprender las condiciones actuales de vida y direccionar la conducta de las personas con base en ese conocimiento. No obstante, el modo en que los estudiantes estructuren las experiencias temporales depende de los significados con los que invistan a los fenómenos del pasado¹³¹. En este sentido, un proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia bajo la

¹³¹ Escobar, Liliana. “Pensar la enseñanza de la historia reciente desde la conciencia histórica”. (2019).

modalidad de conciencia histórica, conlleva a reconocer cuatro tipologías¹³² desde las cuales se puede comprender el pasado, a saber: tradicional, ejemplar, crítica y genética. En la Figura 1, se exponen de manera detallada particularidades de cada tipología. No obstante, a continuación, se desarrollan brevemente.

Figura 1.

Tipologías de la conciencia histórica.

LOS CUATRO TIPOS DE CONCIENCIA DE LA HISTORIA				
	TRADICIONAL	EJEMPLAR	CRITICA	GENETICA
Experiencia del tiempo	Origen y repetición de un modelo cultural y de vida obligatorio.	Variedad de casos representativos de reglas generales de conducta o sistemas de valores.	Desviaciones problematizadoras de los modelos culturales y de vida actuales.	Transformaciones de los modelos culturales y de vida ajenos en otros propios y aceptables.
Formas de significación histórica.	Permanencia de los modelos culturales y de vida en el cambio temporal.	Reglas atemporales de vida social. Valores atemporales.	Ruptura de las totalidades temporales por negación de su validez.	Desarrollos en los que los modelos culturales y de vida cambian para mantener su permanencia.
Orientación de la vida exterior.	Afirmación de los órdenes pre-establecidos por acuerdo alrededor de un modelo de vida común y válido para todos.	Relación de situaciones particulares con regularidades que atañen al pasado y al futuro.	Delimitación del punto de vista propio frente a las obligaciones pre-establecidas.	Aceptación de distintos puntos de vista en una perspectiva abarcativa del desarrollo común.
Orientación de la vida interior.	Sistematización de los modelos culturales y de vida por imitación -role-playing-.	Relación de conceptos propios a reglas y ppios. grales. -legitimación del rol por generalización-.	Autoconfianza en la refutación de obligaciones externas -role-playing-.	Cambio y transformación de los conceptos propios como condiciones necesarias para la permanencia y la autoconfianza. Equilibrio de roles.
Relación con los valores morales.	La moralidad es un concepto pre-establecido de órdenes obligatorios; la validez moral es incuestionable. Estabilidad por tradición.	La moralidad es la generalidad de la obligación de los valores y de los sistemas de valores.	Ruptura del poder moral de los valores por la negación de su validez.	Temporalización de la moralidad. Las posibilidades de un desarrollo posterior se convierte en una condición de moralidad.
Relación con el razonamiento moral.	La razón subyacente a los valores es un supuesto efectivo que permite el consenso sobre cuestiones morales.	Argumentación por generalización, referencia a regularidades y principios.	Crítica de los valores y de la ideología como estrategia del discurso moral.	El cambio temporal se convierte en un elemento decisivo para la validez de los valores morales.

Fuente. Rüsen, Jörn. “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. *Propuesta Educativa*, no. 7 (1992): 27-36.

3.2.1 Tipología tradicional.

Las tradiciones se constituyen en el principio básico de cohesión social y son elementos fundamentales en la orientación de la vida cotidiana. Una conciencia histórica tradicional enfatiza el valor del pasado en el presente y su preservación en el futuro, a partir de la idea de

¹³² Es importante mencionar que un sujeto puede transitar por estas cuatro tipologías, es decir, no deben pensarse como estadios de evolución o desarrollo de la conciencia histórica.

continuidad de prácticas de vida y modelos culturales que trascienden en el tiempo¹³³. De este modo, la identidad de los sujetos se constituye como “un esquema que debe ser internalizado y puesto en funcionamiento tanto en la vida personal como en la social”¹³⁴. Esta tipología de conciencia histórica dota a los sujetos de la capacidad necesaria para hacer reminiscencia de los orígenes comunes del grupo social al que pertenecen, a la par que las costumbres preservadas se caracterizan por ser puntos indispensables en la legitimación de obligaciones y prácticas. Aquí la historia adquiere un cariz acabado, incuestionable, forjando identidades con un origen común, en donde se excluyen otras subjetividades.

3.2.2 Tipología ejemplar.

Las experiencias históricas se constituyen en modelos o reglas generales que moldean la conducta. De algún modo, un abordaje de los fenómenos históricos está direccionado a encontrar en ellos lecciones que trascienden las relaciones temporales y configuran identidades individuales y colectivas. Las reglas se convierten en elementos necesarios y su “apropiación idealmente vuelve la vida más “fácil”, pues hay preconfiguraciones de los modos de actuar que ya han sido validadas, hecho que asegura de entrada su *conveniencia*”¹³⁵. Aquí ya no hay un pasado único, como en la tipología tradicional, sino la toma de fenómenos específicos que transmiten una lección la vida actual. De esta manera, el empleo de ejemplos históricos son vehículos transmisores de formas de pensamientos, de ser y de actuar en el mundo. En este tipo de conciencia histórica, la historia se presente como un argumento moral que condiciona la acción de los sujetos.

3.2.3 Tipología crítica.

La tipología crítica se conforma a partir de una contranarrativa que niega los referentes identitarios, es decir, los roles y normas preestablecidas, las tradiciones y demás, ya no moldean

¹³³ Rüsen, Jörn. “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. *Propuesta Educativa*, no. 7 (1992): 27-36.

¹³⁴ Nilson Ibagón, “Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la Historia”, 54.

¹³⁵ Nilson Ibagón, “Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la Historia”, 54.

la conducta de los sujetos en la vida cotidiana¹³⁶. Muy por el contrario, se construyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia nuevos patrones o modelos desde los cuales los sujetos orientan su conducta. Aquí se destaca la validez de múltiples experiencias temporales y la existencia de diversos horizontes de expectativa. En correspondencia, se toma un distanciamiento con ideales del pasado que se presentan como únicos, por tal motivo, hay una ruptura con aquellas interpretaciones del pasado que son mostradas como absolutas y verdaderas.

3.2.4 Tipología genética.

Las relaciones temporales se entienden a partir de la variable cambio. En este sentido, el pasado se convierte en factor de comprensión de las condiciones actuales de vida y, a partir de su apropiación, en un punto desde el cual se puede la calidad de vida de los sujetos. De este modo, la identidad se define a partir del cambio temporal, que incorpora pasado, presente y futuro; así, son aceptadas diversas maneras de posicionarse en el tiempo. A partir de esta tipología, el pasado no se presenta como inacabado y llano, sino que varía dependiendo de la interpretación que se efectúa sobre él desde el presente. Aquí el sentido temporal extiende su alcance hasta el futuro y se reconoce a los sujetos actuales como agentes históricos con capacidad de moldear las condiciones actuales de vida.

3.3 Competencia de pensamiento.

Como se ha mencionado, la forma por excelencia de representar el pasado es la narración histórica, pues a través de ella los sujetos estructuran y dan sentido a los acontecimientos pretéritos. En conformidad, la narración se erige como una competencia de pensamiento en la que se materializa la función orientativa de la conciencia histórica, al guiar intencionalmente la actuación de los sujetos. Aquí la narración no se entiende como una mera descripción cronológica de sucesos del pasado, sino como una “habilidad de la conciencia humana para llevar a cabo procedimientos que dan sentido al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada”¹³⁷. Como

¹³⁶ Rüsen. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”. (1992).

¹³⁷ Jörn Rüsen, “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”, *Propuesta Educativa*, no. 7 (1992): 29.

bien apunta Cataño, “por medio de la narrativa, el tiempo adquiere esa cualidad subjetiva de incorporación de sentido, que es necesaria por los individuos en su ambiente cultural”¹³⁸. En resumen, la conciencia histórica se expresa por medio de la narración, como operación intelectual, gracias a la concreción de tres procesos fundamentales en la construcción de sentido, a saber: competencia perceptiva, competencia interpretativa y competencia orientativa, las cuales se articulan y configuran a la narración como habilidad de pensamiento. A continuación, son abordadas.

Al examinar la competencia perceptiva, se tiene que esta se relaciona íntimamente con el contenido de la narración. Básicamente, se caracteriza por ser la habilidad encargada de reconocer la singularidad y el valor que detenta el pasado con relación al presente, en donde el empleo de fuentes históricas y referentes historiográficos en la estructura narrativa, desempeñan un papel central al enfatizar los lugares de producción. Aquí la observación y la contemplación se constituyen en operaciones indispensables para rescatar la calidad temporal del pasado al diferenciarlo de las condiciones actuales de vida¹³⁹. De esta manera, la competencia perceptiva se erige como una habilidad centrada en la capacidad de apreciar y tener experiencias temporales.

En cuanto a la competencia interpretativa, esta se vincula inherentemente con la forma de la narración histórica. Como habilidad intelectual, se encarga de acortar las diferencias temporales entre pasado, presente y futuro, al concebirlas como partes constitutivas de un todo temporal. Esta manera de definir la temporalidad humana posibilita la traducción de experiencias del pasado, para comprender el presente y formular expectativas con miras al futuro¹⁴⁰, en una relación cargada de significado y sentido. El uso de principios teóricos y procedimientos metodológicos propios de la investigación histórica, permiten abordar los procesos del pasado como objetos susceptibles de conocimiento a partir de la argumentación fundamentada.

¹³⁸ Carmen Cataño, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”, *Revista Historia y Sociedad*, no. 21 (2011): 234-235.

¹³⁹ González, M. Paula. “Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, no. 5 (2006): 21-30.

¹⁴⁰ Ibagón, Nilson. “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: principios teóricos”. En “*Una historia difícil de narrar*”. *El periodo de La Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales*. 23-56. Cali: Universidad del Valle, 2019.

Por último, la competencia orientativa está ligada con la función que desempeña la narración histórica. Al tomar como centro de operación a la experiencia temporal en su plenitud, esta habilidad posibilita orientar reflexivamente la toma de decisiones que hacen los sujetos desde sus representaciones históricas, como bien menciona Rüsen, “implica guiar la acción por medio de las nociones de cambio temporal, articulando la identidad humana con el conocimiento histórico”¹⁴¹. De esta manera, esta competencia esboza la función práctica de la conciencia histórica, pues

*partiendo de las experiencias interpretadas se avanza en el dominio racional de la praxis vital, el cual está definido por una relación dinámica entre las necesidades de orientación en la vida práctica y la búsqueda consciente de dicha orientación por medio de la Historia*¹⁴².

En conjunto, estas habilidades de la competencia narrativa a través de la cual se expresa la conciencia histórica, permiten constituir una cuarta habilidad, conocida como competencia motivacional, la cual se encuentra ligada con la intencionalidad existente en la actuación de los sujetos, con base en la relación de sentido entre pasado, presente y futuro. En este punto, es importante mencionar al lector, que estas competencias se encuentran indisolublemente vinculadas, pues como advierte Cataño, “no puede pensarse en una experiencia histórica completa, que no comporte un significado o una orientación histórica sin experiencia; cada modelo de interpretación está al mismo tiempo conectado con la experiencia y la orientación”¹⁴³.

En virtud de lo anterior, la competencia narrativa y sus diferentes procedimientos complejizan la discusión en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. No obstante, esta ofrece un conjunto de elementos de análisis a la hora de abordar la construcción de conocimiento histórico en los contextos escolares, a partir de la modalidad de conciencia histórica. Si bien la gestación de la conciencia histórica como operación intelectual en las aulas es más complejo que la que se desarrolla en los libros de texto, “éstos la documentan y permiten

¹⁴¹ Jörn Rüsen, “El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral”: 30.

¹⁴² Nilson Ibagón, “Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la Historia”, 62.

¹⁴³ Carmen Cataño, “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”: 235.

analizar las representaciones y competencias que se promueven”¹⁴⁴. Por tal motivo y de acuerdo con los intereses del presente trabajo investigativo, se estudian a continuación cada una de las partes constitutivas de las competencias que fueron enunciadas, para ser tomadas en consideración al analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en los dispositivos pedagógicos empleados por maestros y estudiantes: los textos escolares.

4. Conciencia histórica y texto escolar.

No cabe duda de que los textos escolares son herramientas indispensables en las aulas, por tal razón, Rüsen¹⁴⁵ los concibe como dispositivos necesarios para impulsar y favorecer el aprendizaje de la historia. En concordancia, el historiador alemán diseñó una propuesta analítica desde la cual pensó las características indispensables que debe poseer todo texto escolar, si se desea fomentar un modelo alternativo de enseñanza y aprendizaje de la historia¹⁴⁶. Su propuesta toma como eje central la conciencia histórica y su materialización como competencia narrativa. En este sentido, estableció una serie de principios analíticos para analizar desarrollo de las tres dimensiones de la competencia narrativa -perceptiva, interpretativa y orientativa- en el texto escolar. A continuación, van a ser enunciados y tratados.

4.1 Competencia perceptiva o de la experiencia histórica.

Como punto de partida, Rüsen¹⁴⁷ considera necesario tener en cuenta tres características a la hora de analizar el contenido de la narración histórica que trae consigo el texto escolar, a saber: primero, la presentación de los materiales históricos; segundo, la pluridimensionalidad de la experiencia histórica; y tercero, la pluriperspectividad de la presentación histórica.

¹⁴⁴ M. Paula, “Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto”, *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, no. 5 (2006): 21.

¹⁴⁵ Rüsen, Jörn. “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 12 (1997): 79-93.

¹⁴⁶ Valls, Rafael. “Los manuales escolares de historia y los posibles criterios para su análisis y valoración”. En *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. 17-38. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

¹⁴⁷ Rüsen, Jörn. “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”. (1997).

4.1.1 La presentación de los materiales.

Se interesa por los modos en que se usan las fuentes históricas: si se desea fomentar un aprendizaje significativo de la historia en los estudiantes, se deben emplear diferentes materiales o vestigios del pasado, como son fotografías, pinturas, mapas, textos y demás, para provocar en el estudiantado numerosas experiencias históricas. En este sentido, se supera cierta lógica desde la cual se usan los documentos históricos como meras ilustraciones que corroboran la explicación histórica; por el contrario, son materiales con gran potencial educativo, pues la idea central es que estén dirigidos a los sentidos de los educandos con el propósito de mostrar la otredad del pasado y favorecer las experiencias temporales. Con ello, las fuentes históricas poseen dos facetas: la primera, se convierten en vehículos transmisores de experiencias pretéritas; y segundo, ellas mismas son representaciones o discursos de procesos o acontecimientos del pasado que dan cuenta de la forma en que fueron captados por sus productores¹⁴⁸. Por ende, la presentación y manejo de los materiales históricos en los textos escolares deben favorecer la discusión y problematización de temáticas históricas a partir de nuevos interrogantes¹⁴⁹. Aquí el conocimiento histórico está en permanente construcción.

4.1.2 La pluridimensionalidad de la experiencia histórica.

Se relaciona con el desarrollo de las dimensiones sincrónica y diacrónica en la experiencia histórica: conceptos como continuidad y cambio cobran un mayor protagonismo, amén de estar interrelacionados en las explicaciones históricas. De esta manera, se supera cierta visión que considera el tiempo como lineal, en donde la sucesión de etapas cronológicas está orientada hacia el alcance de un mejor estadio, de acuerdo con la idea de progreso propio de la modernidad. En palabras de Ibagón,

a partir del uso de la pluridimensionalidad se destaca en el análisis histórico que el ritmo y sentido del cambio presentan variaciones entre sociedades -así vivan en el

¹⁴⁸ Valls, Rafael. “Los manuales escolares de historia y los posibles criterios para su análisis y valoración”. 2008.

¹⁴⁹ Ibagón, Nilson. “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: principios teóricos”. 2019.

*mismo tiempo- y, por lo tanto, no se puede entender desde parámetros homogéneos y progresivos*¹⁵⁰.

En suma, este principio complejiza la construcción de conocimiento histórico, en tanto reconoce que cada grupo humano, en determinadas coordenadas espaciotemporales, posee su propia noción de cambio temporal, la cual se refleja en la experiencia histórica particular de su sociedad. De esta manera, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia desde el modelo de conciencia histórica, se aleja de la idea de un pasado único y verdadero al incorporar en la trama histórica numerosas experiencias temporales. Por tanto, se debe superar todo marco de interpretación que, desde una mirada omnicomprendensiva, valore en los mismos términos la historia de cada pueblo.

4.1.3 La pluriperspectividad de la presentación histórica.

Se caracteriza por reconocer la variedad explicativa sobre hechos o procesos históricos, por ende, se deja de lado cierta lógica que prioriza una sola perspectiva desde la cual se abordan los sucesos del pasado. En este sentido, la narración histórica al incorporar múltiples miradas sobre un mismo acontecimiento o proceso pretéritos, da cuenta del carácter conflictivo de la historia, pues ello permite ilustrar las continuas tensiones en las relaciones sociales¹⁵¹. En palabras de Rüsen: “el mismo hecho puede ser percibido por los afectados de forma diferente e incluso contraria”¹⁵². En vista de lo anterior, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia es enriquecido al fomentar la argumentación y contraargumentación, en detrimento de narraciones que muestran la realidad como una sola, con el agravante ocultamiento de agentes que hicieron parte de los acontecimientos pretéritos y que fueron silenciados por una lógica hegemónica.

¹⁵⁰ Nilson Ibagón, “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: principios teóricos”, en *“Una historia difícil de narrar”. El periodo de La Violencia en los textos escolares de Ciencias Sociales* (Cali: Universidad del Valle, 2019), 40.

¹⁵¹ Ibagón, Nilson. “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: principios teóricos”. 2019.

¹⁵² Jörn Rüsen, “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”, *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 12 (1997): 89.

4.2 Competencia interpretativa.

En cuanto a la forma de la narración histórica en los libros de texto, Rüsen¹⁵³ plantea necesario priorizar cuatro aspectos importantes, con relación al sentido o significado que asigna la competencia interpretativa a los fenómenos del pasado, a saber: primero, la relación con la ciencia histórica; segundo, el empleo de capacidades metodológicas; tercero, la pluriperspectividad de la historia; y cuarto, la fuerza de convicción.

4.2.1 La relación con la ciencia histórica.

A partir del reconocimiento de los diferentes campos epistémicos desde los cuales se producen el saber escolar y el saber académico, el libro de texto escolar debe reflejar el estado actual de las investigaciones históricas, sin que ello lo convierta en un medio formativo regido por los estándares de la disciplina histórica. En este sentido, el libro de texto “no debe contener fallos y esto significa que no debe presentar interpretaciones históricas que contradigan el estado de conocimientos científicos”¹⁵⁴. De este modo, se establece un punto de convergencia entre la ciencia histórica y la enseñanza de la historia en favor de la construcción de nuevos conocimientos, pues las interpretaciones de aquella se constituyen como un soporte o respaldo a las explicaciones históricas expuestas en los libros de texto escolar. En la medida en que estos dispositivos pedagógicos se apoyan en la disciplina histórica, la construcción del conocimiento histórico se encuentra sustentada en interpretaciones contemporáneas, en contraposición con aquellas que ya fueron rebatidas o falseadas, lo cual potencializa el proceso de un aprendizaje significativo de la historia en los estudiantes. Empero, el libro de texto escolar no está para reproducir al pie de la letra el resultado de las investigaciones, pues estas deben ser matizadas o traducidas a un lenguaje escolar.

4.2.2 El empleo de capacidades metodológicas.

El libro de texto escolar debe recoger los principios y procedimientos metodológicos, propios de la disciplina histórica, con el propósito de evitar la formulación de explicaciones históricas

¹⁵³ Rüsen, Jörn. “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”. (1997).

¹⁵⁴ Jörn Rüsen, “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”: 89.

acabadas y cerradas. En este sentido, el empleo de metodologías implica “el desarrollo de problemas, el establecimiento y la verificación de hipótesis, la investigación y el análisis de material histórico, la aplicación crítica de categorías y patrones de interpretación globales”¹⁵⁵. No obstante, el uso de principios y procedimientos de la Historia debe converger con reflexiones pedagógicas y didácticas para diferenciar las formas de producción de conocimiento que se gestan, tanto en aquella como en la enseñanza y aprendizaje de la historia. Con ello, queda constatada la complejidad existente en la producción de conocimiento histórico, en especial, ante el énfasis por incorporar explicaciones multicausales, potencializando la comprensión de la experiencia temporal en plenitud al considerar continuidades y cambios, el carácter contingente de la historia, etc.¹⁵⁶

4.2.3 La pluriperspectividad de la interpretación histórica.

Esta dimensión pretende mostrar la historia como un proceso, en contraposición con aquellas explicaciones que crean la falsa idea de la historia como un hecho fijo. Para tal propósito, el libro de texto debe reconocer la existencia de múltiples posturas interpretativas desde las cuales se puede explicar un mismo fenómeno histórico. Con ello, “la explicación histórica se enriquece por medio de la comparación y contraposición de posturas teóricas e historiográficas diversas”¹⁵⁷. En vista de lo anterior, se favorece la comprensión de la experiencia temporal al evidenciar que cada postura analítica o interpretativa se inscribe en unas coordenadas espaciotemporales específicas. Esto potencializa los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, puesto que las narraciones históricas no se confunden con la historia misma ya que, en contraste con narrativas reduccionistas, se prioriza una narración abierta que incorpora explicaciones críticas con base en diferentes posicionamientos interpretativos, lo cual posibilita el desarrollo cognitivo necesario para relacionar presente, pasado y futuro.

¹⁵⁵ Jörn Rüsen, “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”: 90.

¹⁵⁶ Ibagón, Nilson. “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: principios teóricos”. 2019.

¹⁵⁷ Nilson Ibagón, “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: principios teóricos”, 45.

4.2.4 La fuerza de convicción.

Todo libro de texto precisa desarrollar una coherencia argumentativa en sus explicaciones históricas, por tanto, su narración debe distinguir los hechos históricos de las hipótesis planteadas. Frente a narraciones simples y reduccionistas, se incorporan variables de incertidumbre y relatividad fundamentadas en las diferentes interpretaciones gestadas en torno a los fenómenos históricos¹⁵⁸. Con ello se evita la presentación de verdades absolutas y la apertura de una problematización argumentada sobre hechos o acontecimientos pretéritos, lo cual implica el desarrollo de capacidades críticas en los estudiantes.

4.3 Competencia orientativa.

Finalmente, para analizar la función de la narración histórica en los libros de texto escolar, Rüsen¹⁵⁹ plantea tener en cuenta tres características fundamentales, a saber: primero, las perspectivas globales; segundo, la formación de juicios históricos; y tercero, las referencias al presente. A continuación, son abordadas.

4.3.1 Perspectivas globales y el punto de vista de los estudiantes.

La aproximación de los estudiantes a temas históricos les debe permitir asumirse como sujetos históricos con capacidad para incidir en el curso de la historia. De esta manera, un análisis del texto escolar deja entrever el “papel desempeñado por la interpretación histórica en la comprensión que el alumno tiene de sí mismo y del presente”¹⁶⁰. Esta dimensión está interesada en la formación de una identidad histórica en el estudiantado a partir de perspectivas globales, nacionales y locales, es decir, en la gestación de una identidad que reconozca otras identidades sin que ello implique invisibilizarlas, antes bien, debe favorecer la coexistencia entre todas. Por tal motivo, es importante que la narrativa histórica incorpore otras experiencias históricas destinadas a fomentar la reflexión de los estudiantes alrededor de sus papeles en la historia.

¹⁵⁸ Ibagón, Nilson. “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: principios teóricos”. 2019.

¹⁵⁹ Rüsen, Jörn. “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”. (1997).

¹⁶⁰ Jörn Rüsen, “El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia”: 92.

4.3.2 Formación de juicios históricos.

Como bien ha quedado constatado, la producción de los textos escolares carece de neutralidad. Asimismo, las interpretaciones que acobia y desde las cuales se construye la narrativa histórica no son imparciales, pues como bien menciona Sánchez, “todo relato histórico está conjugado con una gramática metahistórica. No existe una lectura axiológicamente neutra del pasado. La interpretación del pasado, como del presente, se levanta sobre un determinado universo de valores, que permite juzgarlo con sentido”¹⁶¹. A partir de ello, se reconoce la existencia de múltiples maneras de posicionarse en el tiempo, lo cual apertura una mirada analítica amplia y necesaria a la hora de argumentar, dentro de la explicación histórica, la relevancia y predilección de una posición con respecto a otra. En correspondencia, emerge el interés por desarrollar en los alumnos la capacidad argumentativa necesaria para emitir posicionamientos, ante el contacto con explicaciones históricas, emitiendo razones fundamentados.

4.3.3 Referencias al presente.

Todo conocimiento histórico debe favorecer la comprensión del presente y la formulación de perspectivas a futuro, en tanto que cada temporalidad comporta su propia singularidad. Sin embargo, esta pretensión debe evitar “tanto el falso “objetivismo historicista” (la negación del carácter procesual y abierto de nuestro conocimiento del pasado) como el “presentismo” (la notredad) históricos”¹⁶². Si se desea fomentar un aprendizaje significativo de la historia en el estudiantado, el libro de texto escolar debe relacionar los contenidos históricos con el presente, en tanto que se busca estimular el desarrollo de sus capacidades cognitivas, en aras de emplear el conocimiento histórico para orientar a los estudiantes en la toma de decisiones en el presente y con miras al futuro. De esta manera, la conexión entre las tres temporalidades humanas se inscribe en una relación de sentido, en tanto que orienta la conducta de los sujetos a medida que actúan en el tiempo.

¹⁶¹ Fernando Sánchez, “La fragua de la identidad, memoria, conciencia histórica y cultura histórica”, 195.

¹⁶² Rafael Valls, “Los manuales escolares de historia y los posibles criterios para su análisis y valoración”, en *La enseñanza de la Historia y textos escolares* (Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008), 32.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE LAS GUÍAS DE APRENDIZAJE

Una vez desarrollada la parte teórica del trabajo en torno a la racionalidad del modelo Escuela Nueva y las guías de aprendizaje que emplea como dispositivos escolares, a las lógicas que convergen y condicionan la producción de los textos escolares, y a la conciencia histórica como categoría de análisis, la cual posee una gran utilidad para abordar y conocer el tipo de enseñanza y aprendizaje de la historia que se promueven en estas guías; es preciso mostrar los hallazgos al analizar estos dispositivos pedagógicos a partir de la propuesta de Rüsen, sin perder de vista también los principios que configuran este modelo. En conformidad, este capítulo se estructura de la siguiente manera: primero, se definen las muestras a analizar, por quiénes fueron producidas, el año y demás aspectos importantes; segundo, se efectúa comentario intertextual a partir de los contenidos sustantivos identificados en las dos guías de aprendizaje, con el fin de mostrar al lector los hallazgos identificados a partir de los criterios que ofrece la conciencia histórica como categoría de análisis.

1. Definición de las muestras y sus características.

Para el presente trabajo se seleccionaron dos muestras para el análisis. La primera es una guía de aprendizaje de Ciencias Sociales para grado 5, elaborada por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2011, de alcance nacional y que es de fácil acceso a través del Internet. La segunda es una guía de aprendizaje de Ciencias Sociales y Competencias Ciudadanas para grado 5, la cual fue elaborada por la Fundación Escuela Nueva Volvamos A la Gente en el año 2020, cuya circulación está supeditada a partir de los convenios que establece con Secretarías de Educación e Instituciones Educativas. En virtud de lo anterior, en la Secretaría de Educación de Cali se encontraron algunas guías de esta fundación, no obstante, sólo se encontró una de Ciencias Sociales, la cual corresponde a grado 5. De esta manera, surgió el interés por realizar una comparación entre este guía y la de grado 5 hecha por el Estado, para analizar cómo conciben la enseñanza y aprendizaje de la historia, teniendo en cuenta que cada una tiene un origen temporal diferente.

Por un lado, es importante señalar que las guías de aprendizaje producidas por el Estado, no se han modificado desde el año 2011, ello muestra un escaso interés por parte de los gobiernos de turno en la renovación de estos materiales destinados a la población rural del país. En particular, se considera necesario ajustar los contenidos sustantivos en el caso de la enseñanza de la

historia a las constantes reinterpretaciones que se hacen del pasado, con el fin de proponer una alternativa a esquemas que priorizan una sola narrativa y que muchas veces están anclados a concepciones memorísticas. Por otro lado, es importante analizar cómo una institución ajena al Estado, como la Fundación Escuela Nueva Volvamos A la Gente, propone y promueve la enseñanza y aprendizaje de la historia, con el fin de observar si esta llega a configurarse como una alternativa a las formas tradicionales de abordar los procesos y acontecimientos pretéritos y si visibiliza minorías que muchas veces no son tenidas en cuenta dentro de las narraciones oficiales. A continuación, se mencionan algunas características y los contenidos de cada guía.

1. 1 Guía de Aprendizaje del Ministerio de Educación.

Esta guía consta de dos cartillas que cuentan con 108 y 109 páginas respectivamente, junto con la portada, instrucciones al maestro y un anexo relacionado con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales para Grado Quinto. No obstante, es la primera cartilla la que cuenta con contenidos sustantivos relacionados con fenómenos históricos. En conformidad, esta cuenta con cuatro unidades en donde sólo dos de ellas trabajan directamente fenómenos de corte histórico, a saber: la Unidad 1. La Colonia y la Independencia en nuestro país y la Unidad 2. Los movimientos sociales en Colombia; la primera consta de 29 páginas y la segunda de 21 páginas. Cada unidad cuenta con dos guías¹⁶³, las cuales están divididas en cuatro partes: una parte A que aborda los conocimientos previos del estudiante, una parte B destinada a ampliar y profundizar los conocimientos, una parte C donde se realizan actividades para precisar lo aprendido y una parte D donde el estudiante debe aplicar los conocimientos a la vida cotidiana.

Con relación a la Unidad 1. La Colonia y la Independencia en nuestro país, las guías 1 y 2 tienen por denominación “¿Qué fue la Colonia?” y “El nacimiento de una nación” consecutivamente. Con respecto a la Unidad 2. Los movimientos sociales en Colombia, las guías 3 y 4 tienen por título “El movimiento campesino colombiano” y “Los artesanos y el movimiento obrero en Colombia” respectivamente.

¹⁶³ Como se señaló en el primer capítulo, cada guía de aprendizaje cuenta con unidades y cada unidad consta de guías, las cuales se entienden, dentro de la estructura organizativa de este dispositivo pedagógico, como subdivisiones de la unidad.

1.2 Guía de Aprendizaje de la Fundación Escuela Nueva Volvamos a La Gente.

Esta guía es un libro que cuenta con 288 páginas, en el que viene un anexo con los Derechos Básicos de Aprendizaje para grado 5 y una evaluación de aprendizajes, al final de cada unidad, con preguntas de selección múltiple. En cuanto a la estructura, este consta de cuatro unidades y sólo dos de ellas abordan fenómenos de corte histórico, a saber: la Unidad 3. Conozcamos otras culturas y el origen de nuestro país y la Unidad 4. Conozcamos nuestro país en la actualidad, que están constituidas de 78 páginas y 66 páginas respectivamente. De las unidades mencionadas, estas se subdividen en 6 y 5 guías consecutivamente, las cuales están desarrolladas en 3 partes: la primera parte denominada Actividades básicas, en donde se introduce el tema que se aborda a lo largo de la guía y toma en cuenta los conocimientos previos de los estudiante; la segunda parte tiene por nominación Actividades de práctica, que tienen por función la verificación de aprendizajes alcanzados en el estudio del tema; y la tercera parte se denomina Actividades de Aplicación, en donde los estudiantes deben aplicar los conocimientos en su vida cotidiana, con la familia y comunidad.

En comparación con la guía del Estado, la de la fundación cuenta con más guías por unidad, no obstante, se mencionan a continuación para mostrar las temáticas que se abordan. La Unidad 3. Conozcamos otras culturas y el origen de nuestro país, consta de 6 guías, a saber: la guía 10 “Conozcamos algunas grandes exploraciones”, la guía 11 “¿Cómo fue la época de la Colonia en Colombia?”, la guía 12 “¿Colombia se independizó de España!", la guía 13 “Colombia: ¡república independiente!", la guía 14 “Conozcamos la cultura afrocolombiana” y la guía 15 “Estudiemos la importancia de las ciudades colombianas del siglo XIX”. En cuanto a la Unidad 4. Conozcamos nuestro país en la actualidad, esta consta de 5 unidades, a saber: la guía 16 “¿Qué ocurrió en Colombia durante el siglo XX?”, la guía 17 “¿Qué cambios ocurrieron en Colombia entre los siglos XIX y XX?”, la guía 18 ¿Por qué son importantes los medios de comunicación?, guía 19 “¿Conozcamos cómo progresa Colombia!”¹⁶⁴ y la guía 20 “¿Qué fue de la Campaña Libertadora?”.

Una vez se definieron las muestras y conocido sus características, conviene entrar en materia en el análisis de sus contenidos. En conformidad, a continuación, se abordan los temas que están presentes en ambas guías.

¹⁶⁴ Las guías 18 y 19 no abordan temas de corte histórico, no obstante, se mencionan por hacer parte de una unidad que aborda en gran medida estos contenidos.

2. Análisis de contenidos a partir de las competencias constitutivas de la Conciencia Histórica.

Al analizar las dos guías de aprendizaje que fueron seleccionadas, se identificaron contenidos sustantivos que tienen en común ambos dispositivos en torno a dos ejes temáticos: El Período Colonial y El Proceso de Independencia. No obstante, también se encontraron otros contenidos que no comparten¹⁶⁵ y que, en virtud de sus explicaciones, tienen relevancia para ser abordados en la presente propuesta. En concordancia, estos contenidos sustantivos fueron analizados a partir de la categoría de conciencia histórica, desde la propuesta de Jörn Rüsen, observando y determinando sus alcances formativos para estudiantes de grado 5; para este trabajo analítico, se diseñó una matriz con base en las competencias que hacen parte de la conciencia histórica, a saber: competencia perceptiva, competencia interpretativa y competencia orientativa (ver la matriz en el Anexo 2).

A rasgos generales, se lograron identificar dificultades para el desarrollo de las competencias perceptiva, interpretativa y orientativa, como consecuencia de la simplificación de los fenómenos históricos. Se entiende que, bajo las limitaciones existentes en la producción de estos dispositivos pedagógicos, no se cuenta con grandes posibilidades para elaborar un texto con un número considerable de páginas para contemplar explicaciones más bastas. No obstante, es fundamental que las explicaciones, pese a esta limitante, muestren la complejidad de los procesos históricos, puesto que es en ese punto donde está el éxito o el fracaso de un aprendizaje realmente significativo de la historia.

A continuación, se efectúa un análisis intertextual de los hallazgos, señalando algunas particularidades y algunos ejemplos que dan cuenta del proceso analítico.

2.1 Competencia Perceptiva.

En conformidad, las dificultades identificadas con relación a la competencia perceptiva, se centran en la ausencia o el uso meramente ilustrativo de fuentes primarias o secundarias, un

¹⁶⁵ Contenidos relacionados con el movimiento campesino, artesanal y obrero tienen importancia por la manera en que son abordados, incluso, marcando diferencias relevantes con los contenidos sustantivos vinculados con el Período Colonial y el Proceso de Independencia, por el alcance formativo que tienen.

desarrollo insuficiente de las dimensiones sincrónica y diacrónica de la experiencia histórica y la falta de contemplación de un pluriperspectivismo en la experiencia histórica.

2.1.1 Presentación de materiales históricos.

Con relación al uso de fuentes, son las de tipo iconográfico las que predominan, tanto primarias como secundarias, aunque también se identificaron dos de tipo textual. La función que cumplen, en la mayoría de los casos, es la de sustentar, reafirmar o acompañar a la explicación histórica, pues no son problematizadas ni contrastadas con otro tipo de fuentes. A pesar de mostrar la otredad del pasado con la exposición de estos vestigios, la ausencia de un ejercicio que conduzca al estudiante a analizarlas en profundidad, a interrogarlas para extraer de ellas alguna información, a construir interpretaciones en su acercamiento a experiencias temporales, etc., limitan o inhiben el potencial formativo de las fuentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia.

En este sentido, los intentos por incorporar una experiencia subalterna, como la del cronista indígena Huamán Poma de Ayala, no son suficientes puesto que, aunque muestren la otredad del pasado desde un lugar de enunciación diferente a la de un cronista español (ver Figura 2), no están acompañados de un ejercicio analítico que movilice al estudiante a extraer información pertinente en su contacto con la fuente; por el contrario, la función que cumple es meramente ilustrativa.

Figura 2.

Fuente iconográfica que muestra la otredad del pasado por parte de una experiencia subalterna como Huamán Poma de Ayala.



Fuente. Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 11.

De igual manera, cuando son empleadas en la iniciación de un eje temático (ver Figura 3), tampoco son problematizadas, antes bien, se espera que de un mal acercamiento a la fuente se contesten preguntas como: “¿En qué año llegaron los primeros españoles a nuestro territorio?”, “¿Cuáles fueron las dos primeras ciudades de nuestro país que fundaron los españoles?”, etc. Es así como se evidencia un manejo inadecuado de la fuente ante la formulación de preguntas de corte simple y memorístico, donde el estudiante debe repetir de manera acrítica una información, además, una que no está presente en la misma fuente.

Figura 3.

Fuente iconográfica relacionada con El Período Colonial.



Fuente. Jorge López, Ciencias Sociales y Competencias 5 (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 154.

A pesar de lo señalado con antelación, se logró identificar una excepción en la guía de aprendizaje elaborada por el Estado ya que, en la apertura al eje temático del Proceso de Independencia, se evidencia una fuente iconográfica (ver Figura 4) que demanda del estudiante el despliegue de sus habilidades de pensamiento, para analizarla a partir de preguntas como: “¿Cómo están vestidos los personajes?”, “¿qué están haciendo?”, “¿puedes reconocer a algunos de ellos?”, ¿dónde crees que tiene lugar este evento?”. De esta manera, se plantea un ejercicio alternativo a la mera contemplación ilustrativa de la fuente, como también una propuesta que permite la gestación de una interpretación particular dependiendo de la experimentación temporal que tiene cada estudiante con la otredad del pasado.

Figura 4.

Fuente iconográfica relacionada con el Proceso de Independencia.



Firma del Acta de Independencia en el Cabildo de Santa Fe,
el 20 de julio de 1810.

Fuente. Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 21.

Por otro lado, es importante resaltar dos fuentes que se distinguen por visibilizar a la mujer en figuras como Manuela Sáenz y María Cano (ver Figuras 5 y 6), sin embargo, estas sólo cumplen una función meramente ilustrativa, puesto que no son problematizadas. Ello se presenta como una limitante en el acercamiento a la otredad del pasado.

Figura 5.

Manuela Sáenz.



Manuela Sáenz.

Fuente. Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 30.

Figura 6.

María Cano.



María Cano, conocida como La Flor del Trabajo

Fuente. Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 52.

Con relación a las fuentes de tipo textual, también se percibió un empleo deficiente -como en la mayoría de las iconográficas-, por la ausencia de un ejercicio problematizador que conduzca al estudiante a analizar los imaginarios, creencias, perspectivas y formas de pensamiento, de los agentes históricos que las redactaron. En complementariedad con esta limitación, las representaciones de los acontecimientos que se presentan son las de la élite criolla, lo cual significa la invisibilización de otras experiencias subalternas que también participaron en los respectivos procesos.

2.1.2 Pluridimensionalidad de la experiencia histórica.

Las posibilidades o limitaciones que tienen las narraciones históricas se encuentran determinadas por la manera en que se explican los fenómenos. En este sentido, al analizar los contenidos de las guías se identificó en la mayoría de los casos, una simplificación de los procesos históricos como consecuencia de un desarrollo parcial o insuficiente de la pluridimensionalidad de la experiencia histórica. Esta deficiencia se afina en la mera descripción cronológica de unos acontecimientos, desde una sola área de experiencia y sin la presentación de matices o particularidades.

En cuanto a la dimensión sincrónica, la simplificación de los fenómenos está relacionada a partir de la fragmentación de estos en contenidos sustantivos específicos que sólo contemplan un ámbito de experiencia, ya sea el económico, político y social; es importante que, pese al estudio de temas puntuales como la economía colonial, las Reformas Borbónicas, etc., no se aborden los ámbitos como unas entidades aisladas, puesto que hacen parte de un todo heterogéneo de relaciones complejas.

En este sentido, visibilizar sólo un ámbito de experiencia conduce a un reduccionismo en la explicación histórica, tal como se identificó en una de las guías, para la explicación que se hace de la Conquista, a saber: “La Conquista se inició cuando Alonso de Ojeda llegó a América en 1509 con el propósito de obtener oro y perlas”¹⁶⁶. De esta manera, la narración a partir de la contemplación de un sólo ámbito de experiencia como es el económico, deja por fuera del relato muchos elementos como son la existencia de organizaciones políticas primigenias, las

¹⁶⁶ Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 155.

prácticas culturales de la población nativa -sólo para dar algunos ejemplos-, ya que la explicación parte de lo económico para continuar su curso mencionando:

En esta oportunidad, los indígenas se resistieron fuertemente a ser dominados por las personas lideradas por Alonso de Ojeda. Por consiguiente, De Ojeda intentó someter a los indígenas rebeldes, por lo cual fundó el primer pueblo de nuestro territorio, es decir, San Sebastián de Urabá¹⁶⁷.

Otro ejemplo relevante de simplificación por la contemplación de un solo ámbito de experiencia, se evidenció con las explicaciones referidas al Proceso de Independencia, ya que en ellas se hace un especial énfasis al factor político, en el que se desconocen ciertas simultaneidades. La confrontación entre federalistas y centralistas, la campaña militar de Bolívar, la rivalidad entre santanderistas y bolivarianos, etc., se constituyen en elementos que condicionan algunas de las explicaciones, sin tener en cuenta otras áreas de experiencia como la económica, social y cultural.

Adicionalmente, otro aspecto que inhibe el desarrollo de esta dimensión se encuentra en la emisión de generalidades, en especial, como si un acontecimiento afectara de igual manera a todos los integrantes de una comunidad. Por ejemplo, al abordar la Reconquista española, se menciona que las acciones de Pablo Morillo fueron “tan sangrientas que radicalizaron el movimiento de independencia, y unió a los neogranadinos en una sola lucha contra los españoles”¹⁶⁸. De esta manera, la explicación a partir de la visibilización de un personaje como Morillo, simplifica un fenómeno mucho más complejo en el que no todos los grupos sociales reaccionaron por igual, lo cual crea una percepción errática de que la manifestación de un fenómeno impulsa la reacción unitaria de una población particular.

Con respecto a la dimensión diacrónica, también se percibieron dificultades en su desarrollo, ante la presentación evolutiva de los fenómenos a partir de una mera narración secuencial de acontecimientos. En este punto, es importante dejar claro que esta dimensión no se gesta con la simple organización cronológica de hechos, sino que, apoyándose en lo cronológico, profundiza en continuidades y cambios para mostrar la complejidad que los caracteriza. En este

¹⁶⁷ Ibid.

¹⁶⁸ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 27.

sentido, la mayoría de las explicaciones son reduccionistas en tanto que la narración se estructura a partir de la sucesión de fechas. Una vez más, los contenidos relacionados con el Proceso de Independencia ofrecen un claro ejemplo como el siguiente:

Luego de las victorias de Pisba, Paya, Socha y Gámeza, el ejército patriota logró derrotar, en el Pantano de Vargas, al ejército español, comandado por Barreiro. Esto ocurrió el 25 de julio de 1819. Días después, en el combate del Puente de Boyacá, el 7 de agosto se logró el triunfo patriota y la ocupación de Santa Fe de Bogotá¹⁶⁹.

Adicionalmente, se identificaron otras deficiencias en el desarrollo de la dimensión diacrónica, en parte, por la aparente continuidad que se presenta en algunas explicaciones históricas. A modo de ejemplo, cuando se aborda la economía colonial, el relato menciona que

La explotación de oro y plata se hizo a través de la mano de obra forzosa de indígenas y de esclavos africanos. Durante la época colonial estos metales fueron ampliamente apetecidos, principalmente para la acuñación de moneda necesaria para las transacciones comerciales entre los imperios europeos. España se dedicó a comerciar estos metales a Inglaterra o Francia, y a comprarles sus productos¹⁷⁰.

De esta manera, el anterior fragmento no desarrolla la dimensión diacrónica, pues no contempla las fluctuaciones en torno a la extracción, circulación, variación en el volumen de exportación del oro y la plata.

A pesar de las dificultades mencionadas anteriormente, fue posible identificar algunas excepciones en donde se desarrollan ambas dimensiones. Sin embargo, estos casos particulares están relacionados con contenidos sustantivos que no hacen referencia al Período Colonial ni al Proceso de Independencia. En este sentido, las explicaciones en torno al movimiento artesano ofrecen un ejemplo que escapan a la regla, pese a su abordaje en tres contenidos. De esta manera, las explicaciones contemplan más de un ámbito de experiencia y muestran la evolución del fenómeno histórico sin la necesidad de caer en la exposición secuencial de acontecimientos. A continuación, se ilustran algunos fragmentos ejemplarizantes

¹⁶⁹ Ibid.

¹⁷⁰ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 13.

A mediados del siglo XIX los gobiernos anunciaron unas leyes que declaraban la libertad de comercio; es decir la que permitía importar productos de otras partes del mundo sin que tuvieran que pagar impuestos.

Esta situación significó una competencia desigual que representó problemas socioeconómicos para los artesanos colombianos que ahora tenían serias dificultades para vender sus productos.

A finales del siglo XIX los artesanos crearon formas de asociación que se llamaron Sociedades Democráticas de Artesanos, en las que se reunían a discutir asuntos políticos del país y estrategias [para] defender sus derechos e intereses¹⁷¹.

Pese a que la anterior exposición presenta algunos desajustes con el estado actual de investigaciones históricas, es importante resaltar el desarrollo pluridimensional de la experiencia histórica, ante la ausencia característica de ella en las demás explicaciones, una deficiencia que tampoco es compensada con algún ejercicio de corte formativo.

2.1.3 Pluriperspectivismo de la experiencia histórica.

Una propuesta alternativa a un modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje de la historia, se caracteriza por incluir múltiples experiencias de los agentes implicados en los procesos históricos, con el propósito de evitar una falsa unicidad de la experiencia histórica. Para el presente estudio, se identificó una tendencia explicativa que no visibiliza experiencias concretas de agentes pertenecientes a sectores subalternos o excluidos, como el caso de los indígenas y africanos, puesto que las narraciones priorizan la experiencia de la élite criolla en las explicaciones relacionadas con el Período Colonial y el Proceso de Independencia. En efecto, no es suficiente con la mera nominación de grupos sociales en una explicación que los relega en cuestión de importancia frente a otras experiencias, aún más, cuando la participación de aquellos sectores tuvo gran incidencia en el desarrollo de los acontecimientos. Sin embargo, existen algunas excepciones a esta tendencia, pero en explicaciones referidas a otras temáticas

¹⁷¹ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 49.

como las luchas campesinas, el movimiento artesanal y obrero, a pesar de ciertas generalizaciones que tienen las narraciones.

Con relación a la ausencia de agentes históricos en la explicación de los procesos, se encuentra que su silenciamiento en la narración está relacionado con la focalización que se hace alrededor de los próceres de la Independencia, es decir, sólo se valoriza la experiencia de un sector hegemónico. En este sentido, algunos casos ejemplarizantes se percibieron en las explicaciones elaboradas sobre La Reconquista Española y Las Campañas Libertadoras. Para el primer caso, la explicación sólo visibiliza la experiencia de los criollos al mencionar que en el llamado Régimen del Terror “Morillo condenó a muerte a numerosos patriotas, como: Francisco José de Caldas, Camilo Torres, José María Carbonell, Antonia Santos y Policarpa Salavarrieta, llamada *La Pola*”¹⁷². Como se puede percibir, la explicación no considera otras experiencias, en especial, cuando también fueron ejecutados otros agentes que por sus características, no hacían parte de la identidad criolla, como campesinos, artesanos, entre otros sectores sociales¹⁷³. Pese a la nominación de mujeres como Antonia Santos y Policarpa Salavarrieta, las narraciones se caracterizan -para las explicaciones relacionadas con La Colonia y el Proceso de Independencia- por mostrar la experiencia de los hombres, en donde sólo se incorpora a la mujer blanca por la simbología que se ha gestado en torno a ella.

Para el segundo caso, también se identificó que la explicación en torno a las campañas militares lideradas por Bolívar, sólo contempla la experiencia patriota, sin ahondar en los grupos sociales que hacían parte de los ejércitos. De esta manera, se desaprovecha la oportunidad para reivindicar la agencia de la población afrodescendiente, pues el ejército libertador contó con la participación de negros esclavizados bajo la promesa de libertad¹⁷⁴. En este sentido, también las generalizaciones conllevan al ocultamiento de múltiples experiencias, pues en el Proceso de Independencia existieron miembros de los sectores subalternos, como indígenas y afrodescendientes, que no se adhirieron a la causa patriótica, por el contrario, eran realistas por razones específicas como lo eran el antagonismo con las élites criollas, la defensa de la fe católica y también promesas de libertad si luchaban en favor del rey. Estos aspectos señalados

¹⁷² Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 27.

¹⁷³ Palacios, Marco y Frank Safford. *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2012.

¹⁷⁴ Palacios, Marco y Frank Safford. *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. 2012.

son fundamentales para que los estudiantes comprendan la complejidad existente al abordar los procesos históricos, en especial, para evitar la promulgación de generalizaciones o la creación de una aparente homogeneidad en las experiencias históricas de los diferentes grupos sociales. Adicionalmente, la integración de otras voces permite reivindicar a sectores sociales que han sido excluidos en el tiempo, no sólo de la participación política, sino también de la representación del pasado. Con sorpresa, se identificó una explicación sobre el proceso de abolición del sistema esclavista, la cual se caracteriza por una simple nominación que hace de la población afrodescendiente. En efecto, su agenciamiento se reduce a una ínfima mención de su lucha expresada en “revueltas, fugas y presiones a los gobernantes de la época”¹⁷⁵, puesto que el relato estructurado a partir del acontecimiento se especializa en presentar la legislación construida específicamente por la élite criolla, tal como se evidencia en los siguientes fragmentos:

El 20 de abril de 1814, se les concedió la libertad a los hijos e hijas de los esclavos nacidos en Antioquia. Esto gracias a la iniciativa de Juan del Corral y José Feliz de Restrepo, quienes eran representantes patriotas del Estado de Antioquia.

Sin embargo, en 1821 se realizó el Congreso de Cúcuta, en el se aprobó la ley llamada Libertad de Vientres. Según esta ley, los esclavos africanos nacidos a partir de 1821 serían libres después que cumplieran los dieciocho años de edad.

El 21 de mayo de 1851, el presidente José Hilario López prohibió definitivamente la esclavitud en el país mediante la Ley 21 del 21 de mayo de 1851¹⁷⁶.

A pesar de las omisiones y nominaciones superficiales mencionadas con anterioridad, se identificaron casos excepcionales en donde las explicaciones hacen un intento por contemplar un pluriperspectivismo en la experiencia histórica, en contraposición a la acostumbrada omisión excluyente de las generalizaciones. En concordancia, los contenidos sustantivos relacionados con el movimiento artesanal y su organización en Sociedades Democráticas de

¹⁷⁵ Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 199.

¹⁷⁶ Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 200.

Artesanos, se caracterizan por la construcción de una narrativa que integra a sectores sociales diferentes con ideologías contrarias, tal como se puede apreciar en la siguiente cita:

A estas reuniones empezaron a asistir jóvenes periodistas, universitarios o abogados, miembros del Partido Liberal, que a pesar de no ser artesanos, también estaban interesados en las discusiones políticas y en la experiencia organizativa de estas sociedades. De esta manera las sociedades democráticas empezaron a identificarse con el liberalismo, aunque también había artesanos conservadores¹⁷⁷.

De igual forma, se logró percibir en explicaciones relacionadas con el movimiento obrero, la incorporación de la experiencia de una mujer: María Cano. El relato elaborado en torno a su figura, contrasta con la mera nominación del trabajo femenino en industrias textiles que predomina en las explicaciones analizadas. En concordancia, su mención permite mostrar el agenciamiento de las mujeres y la capacidad que tienen para asumir liderazgos que contribuyen al desenvolvimiento de los procesos históricos. Al respecto, la guía menciona que:

María Cano, siendo mujer y a pesar de no ser obrera, se comprometió con la lucha obrera. Nació en Medellín en el seno de una familia intelectual, por lo que leyó muchos textos que inspiraron sus ideas comprometidas con la equidad y la justicia social. Recorrió muchas plazas públicas del país, y sufrió las consecuencias de su activismo hasta con la cárcel¹⁷⁸.

Finalmente, también existen algunas compensaciones a partir de la formulación de algunos ejercicios de corte formativo, los cuales se presentan como una posibilidad para mitigar la deficiencia que tienen las explicaciones por la visibilización de experiencias de sectores hegemónicos. En este sentido, ante la mera mención de la población nativa en la explicación referida a la Conquista, el siguiente ejercicio se constituye en una vía que permite considerar el agenciamiento de los indígenas, a partir de las cualidades y acciones de sus líderes:

¹⁷⁷ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 49.

¹⁷⁸ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 53.

5. Elegimos alguno de los siguientes líderes indígenas que se opusieron al dominio español sobre nuestro territorio. En la biblioteca o Internet, consultamos algunas de sus acciones y cualidades importantes:

*Tundaza, Acaime, La Gaitona, Toné Nobsacadas, Malambo, Pipatón, Tirrone, Maitamá, Tumerqué*¹⁷⁹.

2.2 Competencia Interpretativa.

En las dos guías de aprendizaje, la competencia interpretativa tiene serias dificultades en su desarrollo por: primero, la relación débil o ausente entre las explicaciones de los fenómenos y las investigaciones propias de la ciencia histórica; segundo, la existencia tenue o nula de narrativas construidas a partir de metodologías y procedimientos históricos; tercero, por la casi inexistencia -a excepción de un solo caso- de un pluriperspectivismo en la interpretación histórica; y cuarto, por la ausencia de una coherencia argumentativa que evite la promulgación de verdades absolutas e incorpore principios de relatividad e incertidumbre. Sin embargo, existen algunos casos concretos que se contraponen a esta tendencia, especialmente, desde la formulación de ejercicios formativos que compensan las deficiencias mencionadas con antelación.

2.2.1 La relación con la ciencia histórica.

La falta de correspondencia entre las explicaciones de los fenómenos y la ciencia histórica, conlleva a la construcción de narrativas que integran elementos o aspectos que ya fueron rebatidos por las investigaciones o, en su defecto, a la presentación de relatos que están completamente desconectados de la ciencia. Nuevamente, las explicaciones referidas al Período Colonia y al Proceso de Independencia ofrecen claros ejemplos sobre estos problemas. No obstante, se presentan algunas explicaciones que tienen una correspondencia actualizada con la ciencia histórica, empero, estas excepciones son entorpecidas cuando se formulan ejercicios formativos que caen en la desactualización.

¹⁷⁹ Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 167.

La presentación de explicaciones históricas en completa desconexión con el estado actual de las investigaciones de la ciencia, conduce a situar fenómenos como antecedentes de un proceso mucho mayor que, en realidad, no tienen una íntima correspondencia desde una lógica causal. De igual modo, esta agravante se acentúa en demasía cuando hay una confusión terminológica que deriva en la emisión errática de explicaciones sobre un proceso determinado. En este sentido, se evidenció un caso ejemplarizante que cumple los anteriores señalamientos:

En la guía de aprendizaje elaborada por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a La Gente, se concibió la revuelta de los comuneros como un elemento constitutivo del Proceso de Independencia, es decir, su ubicación como contenido sustantivo se situó en un eje temático en el que comparte similitudes con otros contenidos relacionados con la Independencia, de acuerdo con la organización definida en este dispositivo. En adición a ello, se presenta otro problema asociado con la confusión conceptual, tal vez más gravoso y que podría explicar la localización de ese fenómeno en un proceso al que no pertenece: la revuelta de los comuneros se definió como una revolución que, junto a una mala digitación en la fecha del acontecimiento, anula todo tipo de explicación seria (ver Figura 7). Esto tiene enormes implicaciones, en especial, por la interpretación errática y desajustada que se hace de un fenómeno como la revuelta de los comuneros que, en ningún momento, tuvo por objetivo concretar una ruptura política con la monarquía española para establecer un nuevo régimen político, administrativo, social, etc.¹⁸⁰ De esta manera, toda potencialidad formativa en la enseñanza y aprendizaje de este tema histórico, se empantana ante la falta de correspondencia total con las investigaciones de la ciencia. En contraste con estas deficiencias, la guía del Ministerio de Educación Nacional logra estar ajustada con las investigaciones a la hora de abordar la revuelta de los comuneros.

¹⁸⁰ McFarlane, Anthony. *Colombia antes de la independencia: Economía, sociedad y política bajo el dominio borbónico*. Bogotá: El Áncora Editores, 1997.

Figura 7.

La Revuelta de los Comuneros definida como Revolución y con mala digitación temporal.



Fuente. Jorge López, Ciencias Sociales y Competencias 5 (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 174.

A parte de esta problemática, también se pudo identificar otra relacionada con la interpretación que se hace de los hechos desde un presentismo histórico. En efecto, valorar eventos pretéritos desde criterios actuales, como nociones y juicios, deriva en una comprensión distorsionada del pasado que termina negando su singularidad temporal. En ese marco, títulos como “Colombia fue una colonia de España”¹⁸¹ o afirmaciones como “El territorio colombiano fue descubierto por los españoles en 1499”¹⁸², son casos que muestran una interpretación errónea del pasado, puesto que Colombia como país no existía antes de la llegada de los españoles. De esta manera, se evidencia que la propuesta explicativa no se sustenta en las investigaciones de la ciencia.

La simplificación de los procesos históricos también se constituye en una expresa dificultad relacionada con esta categoría. Un evidente ejemplo de ello se encontró a partir del uso de la noción de ciudadano, en especial, en las explicaciones referidas a la Independencia de las Trece Colonias inglesas de Norteamérica y la Revolución Francesa. En efecto, las narraciones no abordan con cuidado este concepto y lo emplean para designar al grueso de la población sin distinción alguna, tal como se puede apreciar cuando se menciona que la Revolución Norteamericana “significó dejar de ser colonias y pasar a ser una nación libre, en la que los súbditos del rey de Inglaterra se convirtieron en ciudadanos”¹⁸³. Este tipo de simplificaciones

¹⁸¹ Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 155.

¹⁸² *Ibid.*

¹⁸³ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 23.

conducen a una interpretación distorsionada de unos acontecimientos del pasado, en especial, en un contexto como el norteamericano, en donde la ciudadanía tuvo fuertes restricciones de acuerdo con criterios racionales, de género, por el nivel de educación y la capacidad económica¹⁸⁴. Desde luego, no se trata de que las guías de aprendizaje reproduzcan las investigaciones de la ciencia, puesto que no están formando historiadores, sin embargo, el débil vínculo que forjan con esta conlleva a la emisión de simplificaciones que no favorecen un proceso significativo de enseñanza y aprendizaje de la historia.

A pesar de estas deficiencias, algunas explicaciones históricas guardan una sólida relación con las investigaciones. En este sentido, un título como “El primer gobierno republicano” se constituye en una interpretación actualizada y alterna a nominaciones como “La Patria Boba”, aunque la explicación mencione que así se conoce al período comprendido entre 1810 y 1815. Adicionalmente, la explicación que desarrolla ese contenido en particular, recoge un conjunto de elementos que muestran la complejidad del proceso, a partir de unos matices evidentes, como se puede verificar en el siguiente ejemplo:

*Por lo anterior, cuando la Junta de Santa Fe de Bogotá invitó a todas las provincias a asistir a un Congreso para organizar el Estado y elaborar una Constitución, sólo asistieron seis provincias de la Nueva Granada. Además las provincias de Santa Marta, Popayán y Pasto continuaron fieles al rey.*¹⁸⁵

De esta manera, el contenido sustantivo se ajusta al estado actual de investigaciones de la ciencia histórica, puesto que incorpora una nueva interpretación del fenómeno y recoge unos elementos importantes que favorecen su comprensión¹⁸⁶. No obstante, esta excepción explicativa se limita en demasía ante la formulación de ejercicios que no favorecen la construcción de un conocimiento significativo de la historia. Desde luego, actividades elaboradas para reproducir acríticamente una información, en concomitancia con la presentación del período como la “Patria Boba”, minimizan y simplifican la complejidad de un

¹⁸⁴ Knight, Franklin. “La Revolución Americana y la Haitiana en el hemisferio Americano, 1776-1804”. *Historia y Espacio* 7, no. 36 (2011): 1-12.

¹⁸⁵ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 26.

¹⁸⁶ McFarlane, Anthony. “La construcción del orden político: la “Primera República” en la Nueva Granada, 1810-1815”. *Historia y Sociedad* 8, (2012): 47-82.

fenómeno a partir de preguntas como “¿Qué fue la Patria Boba?”¹⁸⁷ o, en su defecto, incorporar este período en una línea secuencial de tiempo (ver Figura 8), el cual brota desde un parámetro de interpretación temporal único.

Figura 8.

Ejercicio que organiza cronológicamente algunos acontecimientos del Proceso de Independencia.



Fuente. Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 32.

Como se ha podido percibir, estos ejercicios son gestados desde una lógica tradicional que concibe la enseñanza de la historia como un asunto de erudición, enfocado en el acontecimiento y en la periodización, sin demandar del estudiante el despliegue de habilidades de pensamiento para la comprensión de fenómenos pretéritos, lo cual inhibe un aprendizaje significativo de la historia. En efecto, toda explicación que muestre la complejidad inherente de cualquier proceso del pasado, pierde su potencialidad formativa ante actividades propuestas que sólo buscan que los estudiantes reproduzcan acríticamente una información desactualizada, de acuerdo con el estado actual de investigaciones de la ciencia histórica.

¹⁸⁷ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 32.

2.2.2 Empleo de capacidades metodológicas.

Al evaluar los hallazgos con relación al empleo de principios y procedimientos de la ciencia histórica, se identificó una tendencia acabada y secuencial en las explicaciones referidas a los fenómenos pretéritos. En este sentido, se percibió una dificultad en el desarrollo de problematizaciones, en concomitancia con la ausente emisión de hipótesis que sean verificadas o refutadas. En adición, son pocas las explicaciones que contemplan una multicausalidad y principios de interpretación histórica para mostrar continuidades, cambios y contingencias inherentes a todo proceso histórico. No obstante, en determinados ejercicios propuestos se logran compensar algunas de las deficiencias mencionadas, específicamente, con relación a las problematizaciones, además del uso de procedimientos para recabar información importante en la comunidad.

En virtud de lo anterior, se identificó el desarrollo de problematizaciones en algunos ejercicios que guardan una relación con temáticas como las luchas campesinas, el movimiento artesanal y obrero; en contraste con contenidos referidos a La Colonia y al Proceso de Independencia, en donde no se evidenció ninguna. De esta forma, se mencionan a continuación los hallazgos más relevantes que logran compensar la ausencia de problematizaciones en las explicaciones históricas, los cuales se configuran en alternativas que posibilitan una representación abierta del pasado.

El primer caso está relacionado con el contenido sustantivo que tiene por denominación “Las luchas campesinas”. Pese a la ausencia de una previa contextualización en la explicación histórica del fenómeno, se evidenció una problematización a partir de una tabla estadística -elaborada por el DANE-, que muestra la reducción de la población rural frente a la urbana en unos años específicos (ver Figura 9). Con base en los datos expuestos, se formularon una serie de preguntas: sólo una de ellas invita al estudiante a indagar por las causas que propiciaron este fenómeno de migración rural, sin embargo, para hacerlo se debe recurrir a fuentes orales, es decir, a partir de entrevistas hechas a adultos mayores de la comunidad rural. De esta manera, la pregunta en cuestión “¿qué fenómenos motivaron a los campesinos a abandonar el campo?”¹⁸⁸ se inscribe en el interés por averiguar sobre los procesos sociales, políticos,

¹⁸⁸ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 44.

económicos y culturales que auspiciaron la reducción de la población rural, a partir de la experiencia de los mismos habitantes del campo, lo cual se constituye en una alternativa que visibiliza a unos agentes históricos que hicieron parte de estos procesos. Desde luego, esta información recolectada debe ser contrastada con otro tipo de fuentes y experiencias, sin embargo, se resalta el interés por incorporar a la comunidad rural del estudiante en la representación de su propia historia.

Figura 9.

Tabla estadística empleada por la guía de aprendizaje como insumo para problematizar la reducción de la población rural.

Analicemos estadísticas rurales

1. Lean los datos estadísticos que te presenta la siguiente tabla:



Población urbana y rural de Colombia en porcentajes 1950 – 2003

Año	Población urbana %	Población rural %
1950	37	63
1960	48	52
1970	57	43
1975	60	40
1980	64	36
1985	67	33
2003	75	25

Tabla elaborada con base en DANE, Censo Nacional, 2005.

Fuente. Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 44.

El segundo caso está relacionado con el contenido sustantivo referido al movimiento artesanal. A diferencia del hallazgo anterior, este cuenta con una previa contextualización sobre las reivindicaciones hechas por los artesanos en el siglo XIX. En conformidad, se le presenta al estudiante una situación hipotética de exclusión, en donde este debe imaginarse como una mujer que no es tenida en cuenta dentro de las reuniones de artesanos hombres que discuten ideas políticas, para lo cual tiene que elaborar un escrito dirigido a ellos sobre su exclusión. De esta manera, esta actividad da cuenta de unas particularidades interesantes: primero, la incorporación de la mujer y su estatus jurídico en el fenómeno en cuestión; segundo, la

invitación al estudiante para desplegar su imaginación y llevar a cabo todo un proceso de reflexión; y tercero, presentar una situación que escapa a un modo alternativo de enseñar la historia inscrita en acontecimientos y fechas. El ejercicio que efectúa la problematización es el siguiente:

*Imagina que eres una mujer del siglo XIX que elabora sombreros, y que le pagan menos que a cualquier hombre con los que trabaja. Ellos se reúnen todas las semanas para discutir sus ideas políticas pero no te invitan. ¿Qué les dirías para hacerles caer en cuenta de tu situación de exclusión? Escribe la respuesta en tu cuaderno.*¹⁸⁹

El tercer caso, quizás el más relevante de todos, está relacionado con el movimiento obrero. Como en el ejemplo anterior, este también cuenta con una previa contextualización sobre la agrupación de los obreros en movimientos organizados y los logros alcanzados, como de la represión efectuada por los gobiernos ante las reivindicaciones de estos. De esta manera se identifican dos aspectos interesantes. El primero está relacionado con el siguiente enunciado: “Muchas protestas y huelgas se declaran ilegales porque afectan el orden público o porque terminan en actividades violentas que perjudican a los demás ciudadanos”¹⁹⁰. A partir de él, se formularon una serie de preguntas como “¿Cómo deben reaccionar las empresas y el gobierno?”¹⁹¹, “¿Crees que la justicia debe sancionar las represiones violentas por parte de las fuerzas militares o la policía?”¹⁹². En este aspecto, se resalta la elaboración de preguntas sobre situaciones que continúan ocurriendo en la actualidad, para lo cual se exige del estudiante la asunción de un posicionamiento. El segundo está relacionado con la construcción de una historia del trabajo de las mujeres de la comunidad del estudiante. Para ello el estudiante debe realizar una entrevista a algunas mujeres a partir de las siguientes preguntas orientadoras:

¿Qué oficios desempeñan?

¿Desde cuándo lo hacen?

¿Dónde lo aprendieron?

¿Desde cuándo tienen conocimiento de mujeres trabajadoras en la región?

¹⁸⁹ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 55.

¹⁹⁰ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 54.

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Ibid.

*¿Han participado de alguna organización de mujeres trabajadoras de la región? O ¿conocen alguna aunque sea de otra región?*¹⁹³

Lo importante a resaltar en este asunto es la instrucción que se le da al estudiante para realizar la entrevista, pues debe seleccionar dos mujeres para ser entrevistadas, anotar la información más relevante y analizar si su relato responde otra de las preguntas señaladas, a la vez que aproveche cualquier silencio para formular la siguiente pregunta si se está extendiendo en su respuesta. De esta forma, se evidencia una instrucción con la que el estudiante puede recabar información esencial para reconstruir la historia a partir de fuentes orales.

Ahora bien, retomando las deficiencias que tienen las explicaciones en incorporar principios y procedimientos de la ciencia histórica, son pocas las que contemplan una multicausalidad y algunas categorías de interpretación como continuidades, cambios y contingencias. En efecto, se evidenció una tendencia por explicaciones monocausales que simplifican la complejidad de los fenómenos al considerar un solo elemento constitutivo en sus orígenes. Ello se puede percibir en explicaciones que señalan la confrontación entre centralistas y federalistas como único factor que favoreció la Reconquista Española. En contraste, se percibieron otras explicaciones que contemplan una multicausalidad, por ejemplo, en un relato que guarda una relación con el Proceso de Independencia, sin embargo, lo hace a partir de una estructura secuencial que prioriza el acontecimiento y la fecha. Por tanto, esta multicausalidad no puede entenderse precisamente como un factor que complejiza el fenómeno, puesto que hace parte constitutiva de la simplificación de unos procesos, por estar sustentada en un relato lineal que sólo considera aspectos muy puntuales sin profundizar en ellos.

Cuando las narraciones hacen un intento por incorporar una multicausalidad en una estructura alterna a la mera secuencialidad de acontecimientos y fechas, las variables que son consideradas en la explicación usualmente cumplen una función nominal, es decir, que no son desarrolladas más allá de su enunciación, como se evidenció en relatos que sólo mencionan vagamente factores como el aislamiento regional, la confrontación entre centralistas y federalistas, entre otros. Asimismo, algunos relatos consideran más de una variable para explicar los procesos históricos, sin embargo, a lo largo del hilo conductor se otorga más

¹⁹³ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 56.

importancia a una con relegación de la otra, como se pudo percibir en una explicación referida al movimiento obrero, la cual enuncia dos factores: los bajos salarios y las largas jornadas laborales como dos elementos que propiciaron una huelga entre los trabajadores vinculados a los puertos del río Magdalena. No obstante, esta explicación termina por desarrollar más la primera variable -los salarios- en detrimento de la segunda -las jornadas laborales-, tal como se puede apreciar en el siguiente fragmento: “En apoyo a los trabajadores del río, los trabajadores de los ferrocarriles se declararon en huelga, y los empresarios aceptaron elevar los salarios, de manera que esta huelga terminó con un triunfo para los trabajadores”¹⁹⁴.

Finalmente, con relación a los principios de interpretación histórica, se percibió un desarrollo parcial en este indicador, en especial, porque las narraciones se caracterizan por incorporar uno, si mucho dos, para construir sus explicaciones históricas. En otras palabras, se evidenciaron relatos que sólo ilustran cambios o rupturas, más no continuidades dentro de un mismo proceso. Un ejemplo donde sólo se emplea un principio de interpretación está relacionado con una explicación que se construye en torno a la República, al respecto la narración menciona que: “Durante la República de Colombia, se conservaron los impuestos que establecieron los españoles en la Conquista. Esto con el fin de mantener económicamente al nuevo gobierno”¹⁹⁵. Como se puede apreciar -además del desajuste que tiene la explicación con las investigaciones de la ciencia histórica-, sólo se consideran continuidades como principio de interpretación, más no rupturas, lo cual entorpece la comprensión de un proceso más complejo.

Sin embargo, hay explicaciones que contemplan más de un principio, como es el caso de narraciones referidas, nuevamente, al movimiento obrero. En efecto, cuando se aborda la represión violenta contra las reivindicaciones de los obreros organizados, la explicación menciona que en virtud de sus luchas, se alcanzaron derechos importantes como: la jornada laboral de ocho horas, la licencia de maternidad, un salario mínimo y servicio de salud para trabajadores. Este relato logra complementarse con actividades formativas que resaltan la importancia de estos logros y la continuidad que tienen a través del tiempo. Este caso hace parte de una mínima excepcionalidad y, sin embargo, no es suficiente para el desarrollo de este indicador que, en conjunto con los demás aspectos señalados -las dificultades para plantear

¹⁹⁴ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 51.

¹⁹⁵ Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 188.

problematizaciones, la ausencia de hipótesis, la deficiencia en establecer explicaciones multicausales-, da cuenta de la evidente insuficiencia por contemplar principios y procedimientos de la ciencia histórica en la construcción de las explicaciones de los fenómenos y procesos.

2.2.3 Pluriperspectividad en la interpretación histórica.

Un verdadero compromiso por elaborar explicaciones históricas que no sean asimiladas como verdades absolutas, demanda el empleo y la confrontación de múltiples interpretaciones históricas que muestren la complejidad inherente al acercamiento y reconstrucción de los fenómenos del pasado. No obstante, en ambas guías se percibió una tendencia que se caracteriza por incorporar una sola interpretación a la hora de explicar los procesos pretéritos, lo cual cierra todo lindero por establecer narraciones susceptibles a ser revisadas, puesto que están investidas de una apariencia infalible por no contemplar una construcción crítica y argumentada con base en diferentes posicionamientos.

A pesar de lo señalado con anterioridad, se pudo identificar una sola excepción en este indicador al analizar los contenidos sustantivos de corte histórico pertenecientes a las dos guías de aprendizaje. En este sentido, se resalta la importancia que tiene una explicación en particular relacionada con el llamado “descubrimiento de América” pues, aunque la estructura de la narración se caracteriza por ser descriptiva y secuencial -en concomitancia con la visibilización predominante de la experiencia del conquistador español-, se aborda en un apartado otra interpretación en torno a la llegada de los españoles al continente americano, como se evidencia en el siguiente fragmento:

Recordemos.

Investigadores como Miguel León Portilla no están de acuerdo con la creencia de que América fue “descubierta” por los españoles. Esto debido a que los indígenas americanos llegaron primero a este continente. En su lugar, estos investigadores

*proponen la expresión “encuentro de dos mundos”, la cual tiene en cuenta a indígenas, africanos y conquistadores españoles.*¹⁹⁶

De esta manera, se percibe un intento por establecer una explicación histórica basada en diferentes posicionamientos interpretativos, lo cual se enmarca en una posibilidad por diferenciar la narración de la historia misma. Sin embargo, ello queda limitado ante la predominancia de un relato que sólo se especializa por simplificar el fenómeno a partir del acontecimiento, la fecha y los personajes históricos.

2.2.4 Fuerza de convicción.

Como se ha podido constatar a partir de las deficiencias mencionadas, la apariencia irrefutable con la que se gestaron las explicaciones históricas, no permite la diferenciación entre hechos pretéritos, hipótesis y juicios de valor, por lo que no hay posibilidad para contemplar dentro de las narraciones principios de relatividad e incertidumbre. En efecto, la tendencia definida en torno a la fragilidad argumentativa de las narraciones, como consecuencia de una explicación que no es sustentada en múltiples interpretaciones, hipótesis y problemas, conduce a que el relato sea asimilado como una verdad absoluta. Más gravoso aún, la falta de una fuerza de convicción necesaria puede desembocar en la emisión de juicios de valor que se enmarcan en estigmatizaciones, tal como se puede apreciar las definiciones presentadas de los sistemas creados en la Colonia, específicamente, en relación con la esclavitud. Así, la definición de esta institución menciona que “En el siglo XVI, los españoles trajeron africanos a nuestro territorio. Esto con el fin de utilizarlos como esclavos. Desde 1560, estas personas fueron muy importantes para realizar actividades mineras, debido a que eran muy fuertes”¹⁹⁷.

En virtud de lo anterior, las explicaciones históricas de las dos guías de aprendizaje se caracterizan, por lo general, por no ser dinámicas y críticas. Esto ante la falta de soportes en las narraciones que no permiten discernir entre las formas de percibir el pasado de los hechos mismos, lo cual conduce a equiparar erróneamente ambos elementos. Adicionalmente, una debilidad argumentativa sustentada en evidencia también conlleva a la emisión de juicios de

¹⁹⁶ Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 156.

¹⁹⁷ Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 161.

valores, como en el caso señalado, que pueden quedar en la percepción de los estudiantes como si fuesen una verdad absoluta.

2.3 Competencia Orientativa.

Un análisis en torno a la función que cumplen las narraciones históricas desarrolladas en las guías de aprendizaje, permitió constatar la expresa dificultad que tienen en establecer una sólida conexión temporal entre pasado, presente y futuro. Desde luego, las deficiencias identificadas en la presentación de experiencias históricas y la consecuente interpretación de ellas, limita en demasía toda posibilidad de relacionar significativamente las tres temporalidades. No es suficiente mencionar de manera superficial el tiempo presente en las explicaciones históricas, si estas no se caracterizan por forjar una estructura narrativa que vincule con sentido la información expuesta y la vida actual del estudiantado.

En definitiva, las explicaciones de los contenidos históricos en las guías de aprendizaje analizadas, no favorecen la comprensión del presente ni la formación de una identidad histórica robusta, como tampoco contribuyen en la asunción reflexiva de posicionamientos. Sin embargo, se percibieron intentos por relacionar pasado y presente, con la mediación de ejercicios propuestos para algunos contenidos. En concordancia, se mencionan a continuación los hallazgos.

2.3.1 Perspectivas globales y el punto de vista de los estudiantes.

El carácter descriptivo y lineal se configura como una constante en las explicaciones históricas -con relativas excepciones-, por la simplificación de los procesos históricos al priorizar, en gran medida, los acontecimientos, las fechas y los personajes. De esta forma, los fenómenos abordados se muestran como entidades distantes y desconectadas del tiempo actual, lo cual evidencia el papel restringido de las interpretaciones históricas en la comprensión del presente. Por tal motivo, no se propicia una identificación sólida con los procesos en cuestión, ante la ausencia de una narración enriquecedora que contemple elementos claves en su estructura, en favor de una vía que les permita compaginar con los intereses de los estudiantes.

En particular, el tratamiento que reciben los fenómenos relacionados con El Proceso de Independencia es deficiente, en parte, por la predominancia de hitos históricos como el 20 de

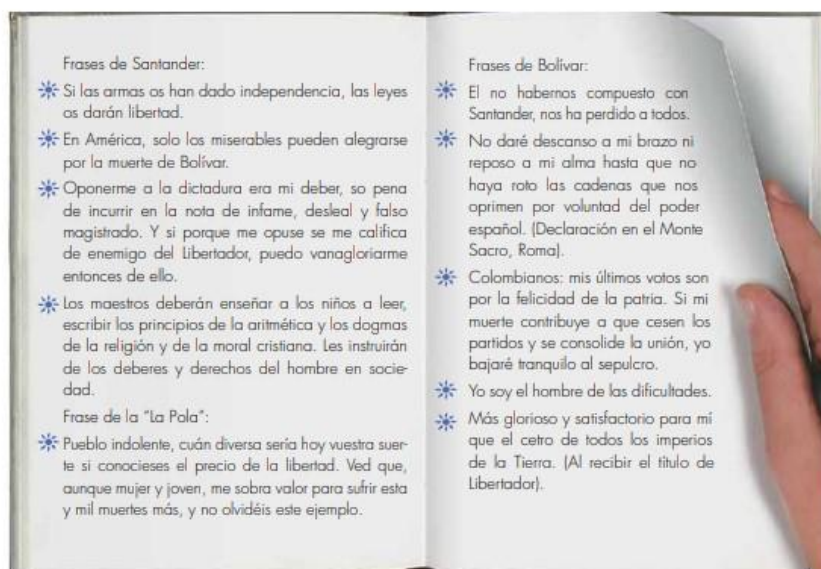
julio o el 7 de agosto, así como por la prioridad otorgada a la experticia con la que invisten a personalidades como Simón Bolívar o Francisco de Paula Santander. En efecto, estos aspectos señalados dan cuenta del interés, depositado en las guías de aprendizaje, por forjar una identidad nacional alrededor de acontecimientos y personajes, circunstancia que se inscribe en un esquema tradicional de enseñanza y aprendizaje de la historia. En conformidad, esta tendencia no favorece la comprensión del presente al estar asentada en la exposición de elementos superficiales, sacrificando la complejidad inherente de todo proceso histórico. De tal manera que no hay posibilidad para que los estudiantes, a partir de estas dificultades, logren comprender su presente y configuren sus identidades con relación a las representaciones del pasado.

En adición a lo mencionado, los ejercicios propuestos no se constituyen -con algunas excepciones- en posibles caminos de mitigación, puesto que se afincan en esquemas memorísticos y en la reproducción acrítica de información. En este sentido, se evidenciaron actividades que instan a que los estudiantes expliquen a sus familiares, la importancia sobre el 20 de julio y el 7 de agosto o, en su defecto, a resaltar las cualidades de los “héroes de la Independencia”. En ello se reduce la complejidad de un fenómeno y se diluye una posible identificación robusta con el pasado, como se puede apreciar en una actividad diseñada para enlazar frases de algunos personajes históricos con algunas virtudes (ver Figuras 10 y 11).

Figura 10.

Frases de personajes históricos como Santander, La Pola y Bolívar -según la guía de aprendizaje.

5. Lee las siguientes frases de tres personajes de las luchas de Independencia.



Fuente. Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales. Primera Cartilla (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 33.

Figura 11.

Enunciación de virtudes para enlazarlas con las frases de los personajes históricos.

6. Relaciona cada una de las siguientes palabras con las frases de los tres personajes. Para ello, copia en tu cuaderno la palabra y escribe al frente la frase con la cual está relacionada. Una palabra puede tener varias frases asociadas.



* Lucha	* Democracia
* Valentía	* Fraternidad
* Formación	* Grandeza
* Honra	* Arrepentimiento
* Determinación	* Autonomía

Fuente. Ministerio de Educación Nacional, Ciencias Sociales. Primera Cartilla (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 33.

Cuando los ejercicios se perfilan como excepciones, se presenta una gran limitante por la inexistencia de una contextualización previa, es decir, de una narración enriquecida de elementos claves que propiciaron los procesos. De esta forma, preguntas como “¿cuáles han sido los cambios más importantes de nuestro país desde el siglo XIX hasta la actualidad?”¹⁹⁸, se caracterizan como intentos fallidos en el establecimiento de una identidad histórica con el pasado y una comprensión del presente, ante la falta de insumos para ser contestada.

Con respecto a otros contenidos sustantivos, estos guardan una relativa similitud con los adscritos al Proceso de Independencia, en cuanto a la simplicidad y linealidad de las explicaciones, dificultando una identificación robusta con el pasado. Pese a no focalizar a personajes históricos como tal, estas narraciones se caracterizan por la precariedad de elementos en sus hilos conductores, lo cual inhibe el establecimiento de una conexión temporal con el presente, tan fundamental en la configuración de una identidad histórica. En este sentido, explicaciones relacionadas con la vida inmediata de los estudiantes como lo es la ruralidad, en concordancia con la lógica del Modelo Escuela Nueva, se caracterizan por la simplificación de fenómenos de corte histórico como son las luchas campesinas, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

El descontento de los campesinos, los congregó en una lucha común por conseguir su propia tierra. En este proceso organizativo, los campesinos se asociaron, en 1920 en Ligas Campesinas, además se fueron creando diversas cooperativas y Juntas de Acción Comunal en veredas y pueblos. En 1966 a través de una organización de mayor dimensión, la ANUC (Asociación Nacional de Usuarios Campesinos). Todas estas organizaciones civiles buscaron la participación ciudadana. Mediante las luchas y su organización, los campesinos, en algunos casos, han obtenido tierra o posibilidades de educación para sus hijos¹⁹⁹.

Como se pudo apreciar, la explicación se especializa por la simplificación de un fenómeno que guarda una estrecha relación con la vida de los estudiantes rurales. De esta manera, el alumno cuenta con una clara dificultad para comprender, más allá de la nominación que se hace en

¹⁹⁸ Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 194.

¹⁹⁹ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 43.

torno a los conflictos por el acceso a la tierra, el conjunto de factores que han condicionado y determinado el presente de las comunidades campesinas. En efecto, una interpretación histórica que tenga por interés favorecer la comprensión del presente y forjar una identificación con el pasado, debe visibilizar y problematizar la experiencia histórica acumulada, a partir de la complejidad que demanda un acercamiento a los fenómenos pretéritos desde las representaciones que se han elaborado a sus alrededores.

2.3.2 Formación de juicios históricos.

A partir de un balance general, se puede señalar que las explicaciones históricas contenidas en las guías de aprendizaje, no contemplan un pluriperspectivismo en la experiencia e interpretación históricas simultáneo. En este sentido, se presenta una evidente dificultad en la elaboración de narraciones enriquecidas de múltiples elementos constitutivos, que sirvan de soporte para justificar las explicaciones construidas. Desde luego, la preferencia por una experiencia histórica en detrimento de otras -ya sea por nominación superficial o por omisión-, en concomitancia con el empleo de una sola perspectiva para interpretar los procesos históricos, conduce a la formación de explicaciones históricas que son asumidas como verdades incuestionables cuando son leídas.

A pesar de que algunas explicaciones contemplan parcialmente un pluriperspectivismo en la experiencia histórica, la inexistencia de una variedad interpretativa anula toda posibilidad de construir una narración abierta a la discusión. De esta manera, los relatos se caracterizan por la emisión de una información que no es corroborada o sustentada. Por tal motivo, este indicador no se desarrolla por el desconocimiento de otras formas de interpretar un mismo hecho histórico, como también por el reconocimiento superficial o nulo de otras experiencias involucradas en los procesos. Estos aspectos condicionan la estructura de los relatos que no pueden ser diferenciados de la Historia.

2.3.3 Referencias al presente.

La conexión que establecen algunas explicaciones históricas entre pasado y presente, se caracteriza por el reconocimiento singular de cada temporalidad. Sin embargo, la tendencia recurrente en las explicaciones contenidas en las guías de aprendizaje, está definida por la ausencia de conexiones temporales como resultado de un relato que sólo aborda hechos

pretéritos. Otras identificaciones se enmarcan en la debilidad con la que se gestaron algunas relaciones entre pasado y presente, ello ante la inexistencia de una problematización dentro de las mismas explicaciones. Adicionalmente, algunos ejercicios propuestos también contemplan el tiempo presente al estar centrados en algunas problemáticas, que guardan una relación con temáticas como la economía colonial, el movimiento obrero y artesano, etc. A continuación, se mencionan los hallazgos ejemplarizantes.

Del conjunto de las pocas explicaciones que logran efectuar una conexión robusta entre las temporalidades pasado y presente, se destaca una en particular que está relacionada con las Reformas Borbónicas. En efecto, la explicación reconoce la singularidad de cada temporalidad sin recurrir a un anacronismo o presentismo interpretativo. En este sentido, el relato contempla la existencia de elementos específicos que definen la actuación de una forma de gobierno, como lo era lo Monarquía en el pasado y como lo es la República en el presente. De esta manera, la explicación menciona que

En la época de los imperios coloniales, la familia de los reyes marcaba la tendencia de la Corona, según su tradición religiosa, sus costumbres, las alianzas establecidas con otras monarquías. Las características reales condicionaban el tipo de gobierno de manera similar a como en la actualidad la gestión nacional está marcada por la afiliación política, económica y social del candidato electo²⁰⁰.

Por otro lado, otras explicaciones acompañas de ejercicios propuestos, también consiguen establecer una relación sólida entre pasado y presente, a partir de problematizaciones elaboradas. Bajo ese marco, algunas narraciones construidas en torno a la población afrodescendiente se caracterizan por ajustarse a estos parámetros²⁰¹. De esta forma, la Constitución de 1991 y el reconocimiento de la pluralidad étnica y cultural de la nación

²⁰⁰ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 15.

²⁰¹ Es importante mencionar que estas explicaciones no están vinculadas con contenidos sustantivos como El Período Colonial o el Proceso de Independencia, en donde la experiencia de las personas negras brilla por su ausencia o por la mera nominación. Por el contrario, estas narraciones están adscritas a un eje temático construido alrededor de la cultura afrocolombiana, al cual pertenece una explicación sobre el proceso de abolición del sistema esclavista -señalada en páginas anteriores-, caracterizada por estructurar una narración en torno a la legislación hecha por la élite criolla, en detrimento de la nominación superficial de la población afrodescendiente.

colombiana, se convierte en un elemento clave para problematizar sobre las condiciones actuales de este grupo social. Desde luego, no es suficiente con reconocer los aportes de las personas negras a “la diversidad cultural y étnica de Colombia mediante sus tradiciones y conocimientos”²⁰², si “la población afrocolombiana en la actualidad presenta difíciles condiciones de vida. Por ejemplo: altos índices de pobreza, de analfabetismo y de desempleo”²⁰³. Esta explicación está precedida de un ejercicio que apertura la problemática en cuestión, al preguntar: “En la actualidad, ¿cómo es la situación de la población afrocolombiana?”, la cual debe ser contestada con los conocimientos previos del estudiante. En este punto, se reconoce la complementariedad entre explicación y propuestas formativas, que permiten enlazar unos antecedentes pretéritos con circunstancias actuales.

Una vez mencionados algunos ejemplos que logran efectuar una relación robusta entre temporalidades, conviene señalar la debilidad identificada en otras explicaciones, como resultado de una mención superficial y, por tanto, no problematizada del presente. En conformidad, una explicación relacionada con la Iglesia en la Colonia menciona la persistencia de vestigios del pasado en la actualidad, a saber: “Las iglesias y los conventos católicos fueron las primeras construcciones fuertes y duraderas en las ciudades. En la actualidad se conservan la arquitectura de estas construcciones, las esculturas y las pinturas coloniales”²⁰⁴.

En virtud de lo anterior, se resalta la consideración de continuidades a través del tiempo, no obstante, la narración sólo se especializa en enunciarlas vagamente, sin entrar en detalle alguno. Por tal motivo, la conexión temporal entre pasado y presente se caracteriza por su fragilidad, aspecto que no es solventado con ejercicios propuestos, pues los formulados con relación a esta temática, se focalizan en elementos que no corresponden con los vestigios aludidos, a pesar de ser interesantes para este indicador, a saber: “¿Cómo crees que actuaba la Iglesia católica de esa época ante las creencias de indígenas y esclavos?”²⁰⁵ y “¿Cómo crees que actuaría la Iglesia católica hoy? ¿y por qué?”²⁰⁶. En suma, se evidencia una referencia superficial del presente

²⁰² Jorge López, *Ciencias Sociales y Competencias 5* (Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020), 202.

²⁰³ Ibid.

²⁰⁴ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 14.

²⁰⁵ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 18.

²⁰⁶ Ibid.

desde la explicación histórica, sin embargo, esta tampoco es problematizada a partir de una profundización en la narración ni con ejercicios de corte formativo, los cuales son formulados sin una contextualización previa más allá de enunciados concretos.

Finalmente, algunos ejercicios se destacan como alternativas que compensan la ausencia de referencias al presente por parte de la mayoría de las explicaciones históricas. No obstante, se consideran intentos fallidos, puesto que una propuesta formativa interesada en propiciar un aprendizaje significativo de la historia, precisa de una narración enriquecida de elementos que den sentido a las interpretaciones del pasado, con el fin de comprender las condiciones actuales e idear unos modos de actuación para el futuro. En este sentido, algunas actividades interesantes formuladas alrededor de los entornos inmediatos de los estudiantes, se limitan ante la inexistencia de una contextualización previa. Por ejemplo, ejercicios propuestos que involucran a la comunidad desde contenidos sustantivos como el movimiento artesanal y obrero, se especializan en ahondar por las prácticas laborales que realizan algunos de sus miembros. Sin embargo, estos carecen de una narración previa que problematice el presente en la explicación histórica, puesto que su estructura, por lo general, se teje en torno a una exposición lineal de acontecimientos pretéritos que pueden ser percibidos como algo distante y ajeno para quién lo lee.

Adicionalmente, la falta de una explicación que efectúe una conexión robusta entre pasado y presente, también se puede expresar en la formulación errática de ejercicios por los anacronismos que contienen. En efecto, considerar aspectos comparables entre dos temporalidades, desconociendo por completo las particularidades y unicidades de cada una, conduce a plantear ejercicios como el siguiente: “Identifique ¿cuáles son las diferencias y similitudes entre los piratas de la Colonia, y quiénes hoy venden películas, libros y licores que no son originales y que no pagan impuestos?”²⁰⁷. De esta manera, se evidencia una equiparación entre agentes del pasado con sujetos del presente sin el cuidado necesario que ello implica, pues ambas partes actuaron y actúan, respectivamente, de acuerdo con unas particularidades temporales específicas.

²⁰⁷ Ministerio de Educación Nacional, *Ciencias Sociales. Primera Cartilla* (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011), 14.

CONCLUSIONES

En la apuesta por reducir las deficiencias educativas en las zonas rurales, el modelo Escuela Nueva se ha caracterizado como un elemento fundamental para tal propósito, desde su especialidad en la educación básica primaria. En efecto, ante las numerosas dificultades que afrontan las poblaciones rurales, el modelo se erige como un lindero que pretende vincular la escuela con la comunidad, a partir de la promoción de un aprendizaje significativo en los estudiantes, con el fin de aportar al mejoramiento de las condiciones de vida colectivas. Bajo esta idea, las diferentes actividades y herramientas que emplea esta modalidad se constituyen en insumos indispensables en la consecución de este objetivo. Del cúmulo de estrategias, las guías de aprendizaje cobran una importancia relevante por ser un dispositivo que organiza los contenidos sustantivos, orienta la práctica pedagógica del docente y se interesa por ubicar al niño como protagonista en la construcción de su conocimiento.

En virtud de lo anterior, la guía de aprendizaje se configura como un producto en el que intervienen numerosas lógicas que dan forma a su estructura y condicionan los campos de conocimiento escolar que contempla, como el caso de la historia, tan necesarios en la construcción de subjetividades críticas y autónomas. Por tal motivo, un análisis de sus contenidos permite determinar el alcance formativo que tienen estos dispositivos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido y de acuerdo con el propósito de la presente propuesta de trabajo, un estudio en torno a los contenidos históricos localizados en dos guías de aprendizaje de grado 5, que fueron producidas en temporalidades diferentes y por agentes distintos, permitió constatar que estos dispositivos responden a un modelo tradicional de enseñanza y aprendizaje de la historia, al estar afincados en esquemas que simplifican la complejidad de los fenómenos históricos, que centran la narración en torno a una cronología, acontecimiento o personajes históricos, y que promueven la memorización y reproducción acrítica de información -con algunas excepciones.

Como consecuencia de ello, se reducen las posibilidades de formar estudiantes con capacidad para efectuar lecturas del presente a partir del conocimiento del pasado, con la finalidad de orientar la conducta con miras a un futuro deseado. Desde luego, esta situación contraviene los mismos fines del modelo Escuela Nueva, ante la inexistencia de propuestas pedagógicas en el campo de la historia escolar, que promuevan habilidades de pensamiento para acercar a los

estudiantes a sus entornos inmediatos, y puedan proponer alternativas que mejoren las condiciones de vida colectivas.

Sin lugar a duda, las explicaciones históricas contenidas en las guías de aprendizaje, presentan al pasado como una entidad aislada y remota, sin plena conexión con el tiempo actual, puesto que se caracterizan por estructurar las narraciones a partir de una secuencia cronológica de acontecimientos pretéritos. De tal manera, que la función social de la historia queda anulada al no vincularse las experiencias e interpretaciones históricas con la vida cotidiana del estudiantado. En adición a lo mencionado, visibilizar con mayor ahínco un tipo de experiencia en detrimento de otras, sin incorporar más de una interpretación en el abordaje de los procesos históricos, conduce al silenciamiento de sectores que también intervinieron en el discurrir de los acontecimientos y configura una sola representación del pasado bajo un estatuto de verdad absoluta, respectivamente. Como resultado de estos aspectos, los estudiantes rurales del modelo Escuela Nueva, en su acercamiento al pasado a partir de las guías de aprendizaje, tienen reducidas las posibilidades de transformar significativamente sus puntos de vista y emitir argumentaciones sustentadas en la evidencia histórica y no en el sentido común.

De igual modo, una tendencia monocausal en las explicaciones históricas conlleva a estructurar narraciones que simplifican la complejidad de los fenómenos pretéritos, lo cual repercute en una representación parcial del pasado que es asimilada por los estudiantes al leer estos dispositivos. Desde luego, no se niegan los márgenes de resistencia que pueden tener los alumnos al usar las guías de aprendizaje, sin embargo, es un hecho que estas tienen una gran repercusión, gracias al valor otorgado por el modelo Escuela Nueva, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con todo ello, se plantea la necesidad de superar los esquemas tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la historia, en especial, si el modelo Escuela Nueva tiene el expreso interés -de acuerdo con los principios que lo configuran- de formar subjetividades a partir de los contextos rurales habitados por los estudiantes, con el fin de favorecer en el mejoramiento de las condiciones de vida colectivas. Esta aspiración no es posible si se continúa estimulando un esquema de memorización y reproducción vacía de información, que no permite desarrollar habilidades de pensamiento tan fundamentales en sujetos críticos y autónomos.

En concomitancia, la mayoría de los ejercicios propuestos -en particular los relacionados con El Período Colonial y El Proceso de Independencia- no logran compensar estas deficiencias mencionadas, puesto que son formulados para socializar y replicar una información y no en promover la construcción de conocimiento histórico útil para la vida cotidiana. En este punto, también se percibe una continuidad con los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la historia, en la pretensión que se tiene de formar identidades nacionales, a partir de las explicaciones y ejercicios en torno a hitos fundacionales, batallas y personajes históricos. Sin embargo, también se debe reconocer el alcance favorable en cuanto a formación que tienen algunas actividades formuladas, puesto que demandan del estudiante habilidades de pensamiento y el involucramiento de su comunidad para ser realizadas. A pesar de ello, son escasas estas excepciones y carecen, a su vez, de una previa contextualización por no estar apoyadas en una riqueza explicativa estructurada desde múltiples posicionamientos, lo cual obtura toda posibilidad de gestar un conocimiento significativo de la historia.

De tal manera, se reivindica la necesidad de transformar la noción con la que el modelo Escuela Nueva, concibe los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia para las comunidades rurales. En efecto, la misión que tiene de ofrecer un servicio de educación básica primaria rural, en contextos golpeados por numerosas vicisitudes y que contemplan múltiples realidades particulares, requiere de esfuerzos orientados en la promoción de aprendizajes significativos que estén conectados con la vida cotidiana del estudiante. En este sentido, la enseñanza de la historia no puede anclarse exclusivamente en el pasado, a partir de la exposición cronológica de acontecimientos pretéritos que son reproducidos en un simple ejercicio de erudición, por el contrario, para que la historia como saber escolar se manifieste como un saber útil para las personas del mundo rural, precisa de incorporar el pasado como insumo interpretativo que favorezca la comprensión de las condiciones que han moldeado el presente de las comunidades campesinas, con el fin de imaginar un futuro deseado para guiar la actuación de sus miembros en la transformación de las problemáticas que afrontan.

Finalmente, ante las deficiencias identificadas en los materiales analizados, la acción docente se constituye como una vía para compensarlas. Sin embargo, ello depende de la formación, el interés y compromiso que tengan los maestros en presentar propuestas alternativas de enseñanza y aprendizaje de la historia, favoreciendo la gestación de habilidades de pensamiento histórico en los estudiantes, que les permita investir de significado el pasado a partir de las interpretaciones que elaboren en torno a procesos y acontecimientos pretéritos, para

comprender los antecedentes que han dado forma al presente de la comunidad y de la nación, con el fin de perfilar un conjunto de acciones con miras a un futuro deseado. En efecto, se reconocen las capacidades que poseen los docentes para plantear alternativas formativas, en contraposición con perspectivas que los conciben como meros reproductores de informaciones y materiales. Desde luego, no se desconoce la importancia que tienen las guías de aprendizaje en los procesos formativos, no obstante, lo que acontece en el aula posibilita pensar el carácter contingente de la acción pedagógica. Bajo estas consideraciones, se apertura un itinerario investigativo que indague por los modos en que los maestros rurales hacen uso de estos dispositivos pedagógicos, si continúan con las deficiencias identificadas o si formulan nuevas alternativas formativas.

ANEXOS

Anexo 1.

Sistematización de las Guías de Aprendizaje.

Sistematización de las Guías de Aprendizaje
--

Guías de aprendizaje	Unidades	Guías (objetivos)	Contenidos	No. Pág.

Anexo 2.

Matriz de análisis - Competencias de la Conciencia Histórica.

Matriz de análisis - Competencias de la Conciencia Histórica

1. Competencia perceptiva o de la experiencia histórica			
Presentación de materiales históricos	Pluridimensionalidad de la experiencia histórica		Pluriperspectividad de la experiencia histórica
	a) Dimensión sincrónica	b) Dimensión diacrónica	

Presentación de materiales históricos		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

Pluridimensionalidad de la experiencia histórica		
--	--	--

a) Dimensión sincrónica		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

b) Dimensión diacrónica		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

Pluriperspectividad de la experiencia histórica		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

2. Competencia interpretativa			
Relación con la ciencia histórica	Empleo de capacidades metodológicas	Pluriperspectividad de la interpretación histórica	Fuerza de convicción

Relación con la ciencia histórica

a) Respaldo en investigaciones actuales		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

b) Uso de la investigación histórica en la construcción de conocimiento escolar		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

Empleo de capacidades metodológicas

a) Desarrollo de problematizaciones		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

b) Formulación y verificación de hipótesis		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

c) Transversalidad entre procedimientos de la disciplina histórica y el campo de la pedagogía		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

d) Aplicación crítica de categorías y patrones de interpretación globales		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

e) Presentación de narraciones multicausales		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico
Pluriperspectividad de la interpretación histórica		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

Fuerza de convicción		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

3. Competencia orientativa			
Perspectivas globales y el punto de vista de los estudiantes		Formación de juicios históricos	Fuerza de convicción
a) La interpretación histórica como punto de comprensión de sí mismo y del presente	b) Formación de identidad histórica a partir de perspectivas globales, nacionales, locales		

Perspectivas globales y el punto de vista de los estudiantes

a) La interpretación histórica como punto de comprensión de sí mismo y del presente		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

b) Formación de identidad histórica a partir de perspectivas globales, nacionales, locales		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

Formación de juicios históricos		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

Referencias al presente		
Presencia	Evidencia	Comentario crítico

BIBLIOGRAFÍA

Ajagan, Luis y Carlos Muñoz. “Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural”. *Revista Brasileira de Educação* vol 23, (2018): 1-19. URL: [Siete tesis en torno al texto escolar como artefacto cultural \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/org/).

Apple, Michael. “El libro de texto y la política cultural”. *Revista de Educación*, no. 301 (1991): 109-126.

Arias, Diego. “Abordajes escolares de violencia política y el conflicto armado en Colombia”. *Educación y Ciudad*, no. 34 (2018): 27-38.

Arias, Liliana. “Continuidades y discontinuidades de la historia escolar en Colombia”. *Pedagogía y Saberes*, no. 42 (2015): 31-41.

Aurell, Jaume. “Northrop Frye y la revolución historiográfica finisecular”. *Revista de filología hispánica* vol. 25, no. 1 (2009): 122-137.

Ávila, María. “Socialización, Educación y Reproducción Cultural: Bourdieu y Bernstein”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* vol. 19, no. 1 (2005): 159-174. URL: [Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein \(redalyc.org\)](https://redalyc.org/org/).

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passero. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Distribuciones Fontamara, S.A: 1995.

Borries, Bodo. “Competência do pensamento histórico, domínio de um panorama histórico ou conhecimento do cânone histórico?”. *Educar em Revista*, no. 60 (2016): 171-196.

Borries, Bodo. “Historical Consciousness and Historical Learning: some results of my own empirical research”. En *The Future of the Past: Why History Education Matters*. Editado por Lukas Perikleous y Denis Shemilt, 283-320. Nicosia: The Association for Historical Dialogue and Research, 2011.

Cadavid, Ana. “Escuela Nueva en Colombia, un análisis del componente curricular”. Tesis Doctoral, Universidad de Antioquia, 2019. URL: <https://hdl.handle.net/10495/13915>.

Cadavid, Ana. “Las guías de aprendizaje: el currículo que se define para la escuela primaria rural desde el modelo Escuela Nueva en Colombia”. *Tendencias pedagógicas*, no. 37 (2020): 18-30. DOI: <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.003>.

Campos, Darío. “Conocimiento y pensamiento histórico: hacia una propuesta curricular”. En *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro, 115-154. Cali: Universidad Icesi/Universidad del Valle, 2021.

Carretero, Mario y James Voss. *Aprender y Pensar la Historia*. Madrid: Amorrortu editores, 2004.

Carretero, Mario y Miriam Kriger. “¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en un mundo global”. En *Aprender y Pensar la historia*. Comp. por Mario Carretero y James F. Voss, 71-98. Madrid: Amorrortu editores, 2004.

Carnevale, Sergio. “Historiografía, Memoria, Conciencia Histórica, y enseñanza de la Historia, un vínculo situacional y relacional en permanente movimiento”. *Primeras Jornadas de Historia Reciente del Conurbano Norte y Noroeste*, (2013) : 7. <https://www.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/2014/02/10-PONENCIA-CARNOVALE.pdf>.

Castañeda, Rosa. “Exigencias Realidades en Escuela Nueva Multigrado. Mirada de Actores en Institución Pública Rural de Boyacá”. Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, 2021. URL: <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8917>.

Castro, Jorge. “Las cívicas y los textos de educación para la democracia: dos modalidades de formación del ciudadano en Colombia durante el siglo XX”. En *Manuales escolares como fuente para la Historia de la Educación en América Latina*. Editado por Gabriela Ossenbach y Miguel Somoza. Madrid: UNED ediciones, 2001.

Cataño, Carmen. “Jörn Rüsen y la conciencia histórica”. *Revista Historia y Sociedad*, no. 21 (2011): 223-245.

Cavalcanti, Erinaldo. “La enseñanza de la Historia y los libros de texto, producción, posibilidades y desafíos para la formación del profesorado”. *Debates por la Historia* vol. 9, no. 2 (2021): 23-53.

Chartier, Roger. “Debates y representaciones”. En *El mundo como representación. Estudios sobre la historia cultural*. 11-104. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 1992.

Chartier, Roger. “Introdução”. En *A História Cultural. Entre práticas e representações*. 13-28. Lisboa: Difel, 2005.

Choppin, Alain. “El libro de texto escolar, una falsa evidencia histórica”. *Areté: Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela* vol. 5, no. 7 (2018): 147-192.

Choppin, Alain. “Pasado y presente de los manuales escolares”. *Revista Educación y Pedagogía* vol. XIII, no. 29-30 (2001): 209-229.

Colbert, Vicky. “Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia”. *Revista colombiana de Educación*, no. 51 (2006): 186-212. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>.

Colmenares, Germán. “La batalla de los manuales en Colombia”. En *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de texto y conciencia histórica*. Comp. por Michael Riekenberg, 122-134. Buenos Aires: Alianza Editorial S.A., 1991.

Coronado, Jorge, Dora Castañeda y Carlos Tique. “La pertinencia del uso del texto escolar: características, condiciones y restricciones”. En *El texto escolar: investigaciones sobre sus perspectivas y uso en la ciudad de Bogotá*. Coordinado por Daysi Velásquez, 37-63. Bogotá: Universidad de la Salle, 2015.

Coudannes, Mariela. “Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas”. *Revista Internacional de Ciencias Humanas* 3, no. 2 (2014): 25-33.

Cuervo, Edison. “El currículum y las teorías curriculares. Aportes para un debate amplio sobre la calidad en educación superior”. *Revista Debates*, no. 71 (2015): 13-23.

Cuesta, Raimundo. “El código disciplinar de la historia escolar en España: Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza”. *Encuentros sobre Educación*, no. 3 (2002): 27-41.

De Rezende, Estevão. “Historia, historiografía e investigación en educación histórica”. En *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro, 17-42. Cali: Universidad Icesi/Universidad del Valle, 2021.

Escobar, Liliana. “La enseñanza de la historia reciente en Colombia y los libros de texto escolar: apuntes para la construcción de su campo investigativo”. *Revista Cambios y Permanencias* vol. 8, no. 2 (2017): 1010-1026.

Escobar, Liliana. “Pensar la enseñanza de la historia reciente desde la conciencia histórica”. *Ciudad Paz-ando* 12, no. 2 (2019): 21-31. <https://doi.org/10.14483/2422278X.13964>.

Espinoza, Juan. “El texto escolar como artefacto cultural: Estudio sobre representación de la Identidad Nacional en textos escolares de Historia durante la dictadura civil - militar en Chile (1973-1990)”. *Paulo Freire. Revista de pedagogía crítica*, no. 11 (2012): 69-83.

Ferro, Marc. “Las fuentes de la conciencia histórica. “¿Crisis de la Historia o de la Disciplina?”. *Signos Históricos* 1, no. 2 (1999): 139-152.

Fernández, María y Presentación Caballero “El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 20, no. 1 (2017): 201-217.

Foucault, Michel. *¿Qué es un autor?* Córdoba: Ediciones Literales, 2010.

Gadamer, Hans-George. “Los problemas epistemológicos de las Ciencias humanas”. En *El*

problema de la conciencia histórica. Traducido por Agustín Domingo, 41-53. Madrid: Editorial Tecnos, 1993.

Gimeno, José. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2002.

González, M. Paula. “Conciencia histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto”. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, no. 5 (2006): 21-30.

Guzmán, Miguel. “El carácter dialógico de la conciencia histórica”. En *La estructura de la conciencia histórica en clave hermenéutico-ontológica*. 73-115. Guajanao: Programa Editorial Universitario, 2019.

Guzmán, Miguel. “Conciencia histórica y relatos identitarios: en búsqueda de una ética de la experiencia social de la historia”. *Cuestiones de filosofía* 6, no. 26 (2020): 145-163.

Hobsbawm, Eric y Terence Ranger. *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica, S. L., 2002.

Ibagón, Nilson. “Aprendizaje histórico de estudiantes colombianos y españoles. Análisis a partir de sus concepciones sobre la Historia”. Tesis Doctoral, Universidad de Murcia, 2022. URL: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/122743>.

Ibagón, Nilson. “El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado”. En *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro, 155-184. Cali: Universidad Icesi/Universidad del Valle, 2021.

Ibagón, Nilson. “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: elementos teóricos para entender su relación”. *Hojas y Hablas*, no. 11 (2014): 37-46.

Ibagón, Nilson. “Los textos escolares y la enseñanza de la historia: principios teóricos”. En *“Una historia difícil de narrar”*. *El periodo de La Violencia en los textos escolares de Ciencias*

Sociales. 23-56. Cali: Universidad del Valle, 2019.

Johnsen, Egil. *Libros de texto en el calidoscopio: Estudio crítico de la literatura y la investigación sobre los textos escolares*. Madrid: Pomares-Corredor, 1996.

Knight, Franklin. “La Revolución Americana y la Haitiana en el hemisferio Americano, 1776-1804”. *Historia y Espacio* 7, no. 36 (2011): 1-12.

Krippendorff, Klaus. *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. S.A., 1990.

Koselleck, Reinhart. “Sobre la semántica del cambio histórico de la experiencia”. En *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. 205-358. Barcelona: Editorial Paidós, 1993.

Lahera, Deilyn y Francisco Pérez. “La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar”. *Debates Por La Historia* vol. 9, no. 1 (2021): 129-154.

Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

López, Jorge. *Ciencias Sociales y Competencias 5*. Bogotá: Fundación Escuela Nueva Volvamos A La Gente, 2020.

Martínez, Jaume. “Los libros de texto como práctica discursiva”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* Vol. 1, no. 1 (2008): 62-73.

McFarlane, Anthony. *Colombia antes de la independencia: Economía, sociedad y política bajo el dominio borbónico*. Bogotá: El Áncora Editores, 1997.

McFarlane, Anthony. “La construcción del orden político: la “Primera República” en la Nueva

Granada, 1810-1815”. *Historia y Sociedad* 8, (2012): 47-82.

Ministerio de Educación Nacional. *Ciencias Sociales. Primera Cartilla*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011.

Ministerio de Educación Nacional. *Ciencias Sociales. Segunda Cartilla*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2011.

Ministerio de Educación Nacional. *Escuela Nueva. Manual de implementación Escuela Nueva: Generalidades y orientaciones pedagógicas para transición y primer grado*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2010.

Miralles, Pedro y Cosme Gómez. “El pensamiento histórico del alumnado y su relación con las competencias”. En *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*. Editado por Nilson Ibagón, Rafael Silva, Adriana Santos y Robin Castro, 83-114. Cali: Universidad Icesi/Universidad del Valle, 2021.

Miralles, Pedro y Cosme Gómez. “Enseñanza de la historia, análisis de libros de texto y construcción de identidades colectivas”. *Historia y Memoria de la Educación*, no. 6 (2017): 9-28.

Molinas, Maria, Elena Cano y Núria Lorenzo. “Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica”. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Coordinado por Jaume Trilla, 69-94. Barcelona: Editorial Graó, 2001.

Muset, Margarita. “Ovide Decroly, la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales”. En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Coordinado por Jaume Trilla, 95-122. Barcelona: Editorial Graó, 2001.

Palacio, Luz y Marta Ramírez. “Reflexiones sobre el texto escolar como dispositivo”. *Revista Educación y Pedagogía* vol. X, no. 21 (1998): 217-235.

Palacios, Jesús Palacios. "A. Ferriere: La escuela nueva, el nuevo espíritu". En *La educación en el siglo XX (I). La tradición renovadora [Rousseau, Ferriere, Piaget, Freinet]*, 59-80. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, 2007.

Palacios, Marco y Frank Safford. *Historia de Colombia. País fragmentado, sociedad dividida*. Bogotá: Ediciones Uniandes, 2012.

Parra, Rodrigo. *Escuela y modernidad en Colombia: La Escuela rural*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1996.

Prats, Joaquín. "En defensa de la Historia como materia educativa". *Tejuelo*, no. 9 (2010): 8-18.

Ramírez, Tulio. "El texto escolar como objeto de reflexión e investigación". *Docencia Universitaria Vol. III*, no. 1 (2002): 101-124.

Rivera, Álvaro. "Estado del arte sobre la escuela rural: una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad". *Itinerario educativo* 29, no. 65 (2015): 99-120.

Rodrigo, Cesar. "El potencial curricular de los libros de texto para generar experiencias de aprendizaje". *Educación vol. 37*, no. 1 (2013): 119-129.

Rodríguez, Sandra. "Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011". En *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. Coord. por Sebastián Plá y Joan Pagès, 109-154. México D. F.: Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

Rüsen, Jörn. "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". *Propuesta Educativa*, no. 7 (1992): 27-36.

Rüsen, Jörn. "El libro de texto ideal. Reflexiones en torno a los medios para guiar las clases de historia". *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, no. 12 (1997): 79-93.

Rüsen, Jörn. "Didáctica Da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão". *Práxis Educativa vol. 1*, no. 2 (2006): 7-16.

Rüsen, Jörn. “¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia”. En *Historische Faszination. Geschichskultur heute*. Traducido por Fernando Sánchez y Ib Schumacher, 1-31. Colonia: Böhlau Verlag, 1994.

Rüsen, Jörn. *Tiempo en ruptura*. Traducido por Christian Sperling. Editado por Silvia Pappe, Miguel Hernández y Christian Sperling. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco, 2013.

Salazar, Julia. “Introducción”. En *Narrar y Aprender Historia*. 9-16. México, D.F.: Universidad Nacional de México, 2006.

Sánchez, Fernando. “La fragua de la identidad, memoria, conciencia histórica y cultura histórica”. En *A vueltas con el pasado. Historia, memoria y vida*. Editado por Joan Palos y Fernando Sánchez, 185-211. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona, 2013.

Santisteban, Antoni. “La formación de competencias de pensamiento histórico”. *Clío & Asociados*, no. 14 (2010): 34-56.

Santisteban, Antoni y Carles Anguera. “Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro”. *Revista Clío & Asociados*, no. 19 (2014): 249-267.

Selander, Staffan. “Análisis de textos pedagógicos. Hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa”. *Revista de Educación*, no. 293 (1990):345-354.

Sua, María. “Calidad de la Educación Rural en Colombia: desigualdades sociales, función social educativa y currículo rural”. *Confluencia de Saberes. Revista de Educación y Psicología*, no. 7 (2023): 31-54.

Taborda, María y Ruth Quiroz. “El cuaderno escolar: prácticas escritas en el desarrollo del pensamiento social”. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales Vol. 5*, no. 6 (2016): 1-22.

Torres, Jurjo. “Introducción”. En *El curriculum oculto*, 9-12. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1998.

Torres, Rosa. “ALTERNATIVAS DENTRO DE LA EDUCACIÓN FORMAL: el programa Escuela Nueva en Colombia”. *Revista Colombiana de Educación*, no. 32 (1996): 1-12. DOI: <https://doi.org/10.17227/01203916.7756>.

Torres, Yury y Raúl Moreno. “El texto escolar, evolución e influencias”. *Laurus* 14, no. 27 (2008): 53-75.

Urrea, Sara y Elizabeth Figueiredo de Sá. “Escuela nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje”. *Revista Acta Scientiarum. Education* 40, no. 3 (2018): 1-8. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>.

Valls, Rafael. “Los manuales escolares de historia y los posibles criterios para su análisis y valoración”. En *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. 17-38. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2008.

White, Hayden. *Metahistoria. La imaginación histórica en la Europa del siglo XIX*. Traducido por Stella Mastrangelo. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, S. A., 1992.

Zemelman, Hugo. *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. México D.F: El Colegio de México, 2002.