



Metodologías didácticas de enseñanza para el reconocimiento de los sectores sociales como agentes activos de la Historia en Colombia*

Jasbleidy Carolina Sarmiento Molina

* Esta investigación es resultado del trabajo de grado para optar a la Licenciatura en Ciencias Sociales de la UPTC - año 2023.

** Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. jscarolina2019@gmail.com



Resumen

En esta ponencia se desarrolla la premisa de que los contenidos curriculares y los enfoques pedagógicos y didácticos implementados en el aula, tienen un impacto significativo en la construcción y reproducción de los imaginarios y las narrativas sobre los sujetos sociales, ya sea que propicien dinámicas de exclusión (racismo, clasismo, machismo, etc.) o que contribuyan a su disminución. Desde las actividades desarrolladas durante la pasantía con el Proyecto Ruta del Bicentenario – PRB 2022, se buscó contribuir al reconocimiento de los sectores sociales de afrodescendientes, indígenas y mujeres como agentes activos de la historia en Colombia, a partir de 3 metodologías: el uso de fuentes documentales, el método indagatorio y el uso de TIC's. Como resultado, se pudo observar que las fuentes favorecen los procesos de enseñanza de la historia y contribuyen al fortalecimiento del pensamiento histórico; que es necesario brindar al estudiantado herramientas analíticas que favorezcan la comprensión de los procesos sociales históricos y presentes; que existe una urgencia por adaptar las investigaciones de la academia a materiales utilizables en las escuelas, y que es necesario reforzar una conciencia sobre los imaginarios y narrativas construidos en el aula y su impacto en los escenarios de la vida cotidiana.

Palabras clave: didáctica, fuentes documentales, pensamiento histórico, imaginarios sociales.





1. Introducción

Las coyunturas sociales y culturales de la última década en Latinoamérica y particularmente en Colombia han puesto a relucir aspectos que investigadores y voces de distintos sectores sociales venían insistiendo respecto al impacto y dinámicas de factores del conflicto, tan cimentados como el racismo, el clasismo y el machismo en los procesos de inequidad y desigualdad. Aunado a las necesidades del país por emprender caminos hacia el reconocimiento, la sana convivencia y no repetición de las violencias en todas sus formas, se ha hecho evidente el papel que juega la pedagogía en cuanto al esclarecimiento y la caracterización de las formas como la estigmatización histórica, la exclusión estructural del poder y las violaciones a los derechos humanos que han operado y permanecido en el territorio. Con el avance de las TIC's, ha aumentado a su vez el interés por la comprensión de los contextos y problemáticas actuales y pasadas. Sin embargo, al no contar con mediaciones que propicien lecturas críticas, dichas redes de información terminan perpetuando imaginarios y narrativas mitificadas de los sujetos sociales y sus realidades, consistentes a su vez con procesos históricos de distorsión y olvido.

En la escuela, estos silenciamientos, lejos de ser ajenos, siguen reproduciéndose, hecho atribuido por algunos investigadores tanto a la ambigüedad en la selección de enfoques pedagógicos que guíen los procesos de enseñanza³⁴⁴, como a la falta de propuestas didácticas que permitan crear un puente entre lo que se plantea en la teoría y lo que realmente sucede en las aulas³⁴⁵.

344 Paula Pantoja Suárez, «Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia», *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina* n° 53 (2017): 59-71, <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>.

345 Humberto Álvarez Sepúlveda, «Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico», *Revista de Ciencias Sociales (Ve)* 26, núm. (2020): 442-459, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029>.



A partir de lo anterior, el presente trabajo se propone presentar los resultados de la investigación iniciada en el marco de la pasantía con el Proyecto Ruta de Bicentenario de la UPTC año 2022 bajo la pregunta: ¿Cómo aportar desde la implementación de metodologías y estrategias didácticas, al reconocimiento de los sectores sociales de afrodescendientes, indígenas y mujeres como agentes activos de la historia? Dicho esto, primero se pretende esclarecer desde la revisión bibliográfica, el impacto que tiene la enseñanza de la historia en los marcos de realidad social, tomando como centro las categorías de pensamiento histórico, imaginarios sociales y didáctica. Enseguida se presentan las experiencias de las visitas guiadas «Parque Bosque de la República y Alto de San Lázaro» junto con el diseño del material «Baúl, Colombia Proyecto de Nación» apoyadas en el uso de fuentes historiográficas, el método indagatorio y el uso de herramientas TIC's. Posteriormente se exponen los resultados de las experiencias; y en un cuarto momento se presentan las conclusiones y consideraciones finales.

346 Diana Bonnett Vélez, «A propósito de la ley 1874 de 2017», en *La historia vuelve a la escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*, comp. Javier Guerrero y Olga Acuña (Tunja: UPTC, 2020), 87-100.

2. Pensamiento histórico: una apuesta para la enseñanza de la historia con alcance social

Un acercamiento a la enseñanza de la historia implica reconocer los cambios de la disciplina en las últimas décadas, Diana Bonnet³⁴⁶ sintetiza estos giros en 4 sentidos: el interés por la historia de la Cultura, la apropiación de los contextos, y las relaciones de similitud y diferencia como ejes de la comprensión; el avance del pensamiento postmoderno, en rechazo de la objetividad del saber y los absolutismos; la «public History» como la tendencia a una historia más abierta a los sectores populares y más democrática; y por último



una historia visual y en movimiento por cuenta de los medios de comunicación y las tecnologías de la información. A esa dirección apuntan los objetivos de la enseñanza de la historia, que Prats³⁴⁷ enmarcan en:

[...] Comprender los hechos ocurridos en el pasado y saber situarlos en su contexto, comprender que en el análisis del pasado hay muchos puntos de vista diferentes, comprender que hay formas muy diversas de adquirir, obtener y evaluar informaciones sobre el pasado y ser capaces de transmitir de forma organizada lo que sobre el pasado se ha estudiado o se ha obtenido [...].

Para el autor, estos objetivos contribuyen a las explicaciones del presente, ayudan a los estudiantes en el proceso de transición a la vida adulta, potencian el sentido de identidad, interés y comprensión por sus propias raíces, el conocimiento sobre otras culturas y contextos, e introduce a los estudiantes en el uso de metodologías rigurosas en los procesos de adquisición y construcción del conocimiento³⁴⁸. Consistente con lo anterior, el enfoque en pensamiento histórico se entiende como la capacidad de los sujetos para:

[...] participar de forma consciente, crítica y reflexiva en su quehacer como ciudadano, para someter a un juicio crítico y fundamentado la información que recibe sobre su presente, pero también sobre su pasado, y poder construir a partir de ello una interpretación ponderada, que deje de lado las mistificaciones de los fenómenos históricos [...]³⁴⁹.

Es claro cómo se busca brindar a los estudiantes conocimientos que puedan utilizar para interpretar y enfrentarse a sus realidades tanto sociopolíticas como personales. Sobre esto, Pantoja observa cómo la enseñanza de la historia cada vez más se plantea desde «la construcción

347 Joaquín Prats, *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora* (Mérida: Junta de Extremadura, 2001), 15, acceso el 15 de octubre de 2022, http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf.

348 Paula Pantoja Suarez, «Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de Ciencias Sociales en Colombia», *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina* n° 53 (2017): 59-71.

349 Comisión Asesora Para la Enseñanza de la Historia de Colombia - CAEHC, *La enseñanza de la Historia de Colombia: ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz* (Cartagena: CAEHC, 2022), 16.



de la identidad, conciencia y pensamiento»³⁵⁰, de manera que la conciencia del carácter político que tiene la enseñanza histórica cobra fuerza en el modo como los individuos interpretan, explican, apropian y responden a los fenómenos socioculturales que se suceden a su alrededor.

En este sentido, es urgente que desde el rol docente se reconozca el impacto de los enfoques pedagógicos sobre las prácticas de vida cotidiana. Pues como mencionan Acuña y Guerrero, la enseñanza de la historia es «parte de un sistema cultural más amplio de discursos e imaginarios y de luchas en un escenario de debates público [...] es una lucha permanente por la inclusión de sectores, regiones, personajes y sobre todo de lecturas y miradas»³⁵¹.

3. Herramientas de análisis en los procesos de enseñanza–aprendizaje de la historia

Con todo, no basta con reconocer el carácter político de la historia, sino que es necesario dotar al estudiante de herramientas de análisis, comprensión e interpretación, que le permitan abordar su estudio con autonomía y construir su propio conocimiento del pasado, al tiempo que puedan contextualizar los hechos y juzgarlos³⁵². Para este propósito consideramos valiosos los planteamientos realizados por Ibagón y Minte³⁵³, como los realizados por la CAEHC en su informe final³⁵⁴.

Para los primeros, existen 4 conceptos básicos de formación vinculados al pensamiento histórico que pueden ayudar a guiar los procesos de enseñanza aprendizaje: «la empatía histórica, la causalidad histórica, la pluriperspectividad histórica y la relevancia histórica»³⁵⁵. Dada su importancia para este trabajo, procederemos a

350 Pantoja, «Enseñar historia...», 62.

351 Olga Y. Acuña, «La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos.» en *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*, compilado por Javier Guerrero y Olga Acuña, 47-66 (Tunja: UPTC, 2020), 15.

352 Antoni Santisteban Fernández, «La formación de competencias de pensamiento histórico», *Clío & Asociados En Memoria Académica* 14 (2010): 34-56, https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.

353 Nilson Ibagón y Andrea Minte, «El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío», *Zona Próxima* 31 (2019): 107-131, <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.7>.

354 CAEHC, *La enseñanza de...* 1-118.

355 Ibagón y Minte, «El pensamiento histórico...», 115.



abordar de forma breve cada uno de ellos. La empatía consiste en explicar las razones que llevaron a los grupos sociales del pasado a actuar de una u otra manera, teniendo en cuenta sus dinámicas particulares. Se vincula a su vez con un ejercicio de comparación y contraste frente al presente que posibilite la comprensión de la identidad y la alteridad a lo largo del tiempo, propiciando que el reconocimiento de los «Otros» se vuelva central en la construcción de las explicaciones históricas.

La causalidad, por su parte, se entiende desde «la búsqueda del porqué de los hechos y procesos sociales»³⁵⁶ apoyada en la aplicación de la «duda razonable» es decir, dando lugar a cuestionamientos y favoreciendo articulaciones entre procesos, narrativas y actores históricos que den cuenta de explicaciones multicausales, dejando de lado el paradigma de las verdades absolutas. Este principio se complementa con el de pluriperspectividad porque cuestiona las explicaciones y narrativas sobre los personajes, hechos y procesos históricos a lo largo del tiempo, partiendo de que el conocimiento y nuestras construcciones del mismo no son neutrales, sino que están mediadas por posturas políticas, ideologías, clase social, género, etnias, etc. Esto para los autores, permite comprender la complejidad en la creación del conocimiento y reflexionar sobre cómo realizamos lecturas del pasado y del presente. Finalmente, con la relevancia histórica se plantea una reflexión acerca de las presencias y las ausencias en la enseñanza de la disciplina con miras a su replanteamiento en las aulas de clase.

La Comisión Asesora, por su parte, resalta el alcance que pueden llegar a generar las categorías y conceptos analíticos en términos de continua-

356 Ibagón y Minte, «El pensamiento histórico...» 116.



des, rupturas, cambios, permanencias, impacto, singularidad, multiplicidad, simultaneidad, evidencia, intencionalidad y emocionalidad³⁵⁷ para pensar la relación pasado, presente y futuro.

Como se ve, el vínculo entre historia y formación ciudadana entendida como el afianzamiento de las capacidades críticas, reflexivas, argumentativas y propositivas de los sujetos se ubica como el eje central de la enseñanza. Ahora bien, si a ello se suma la necesidad del país por emprender caminos que ayuden a superar el conflicto y perseguir una paz estable y duradera. La enseñanza de la historia debe pensarse desde el reconocimiento y la caracterización de las formas de violencia en diversos momentos, de manera que «los actores sociales puedan reconocer valores individuales y colectivos que les permitan superar los odios y proyectar una sociedad hacia la tolerancia, el respeto y la inclusión, que supere la concepción del enemigo»³⁵⁸.

No obstante, esta no es una tarea sencilla y, por lo mismo, requiere entender ¿cómo, y bajo qué lógicas han sido creados y perpetuados los silencios? Al respecto, Michael Trouillot, quien ha estudiado la producción de la Historia y los silencios en Haití, enfatiza su creación en 4 momentos:

[...] la creación del hecho (la elaboración de las fuentes); el momento del ensamblaje de los hechos (la construcción de los archivos); el momento de la recuperación del hecho (la construcción de narraciones); y el momento de la importancia retrospectiva (la composición de la Historia en última instancia) [...] ³⁵⁹.

Con esto en mente, es pertinente señalar, siguiendo al autor, que las narraciones históricas, mucho antes de llegar a los ciudadanos por medio

357 CAEHC, *La enseñanza de...* 1-118.

358 Olga Acuña, «La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos», en *La historia vuelve a la escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*, ed. Javier Guerrero y Olga Acuña (Tunja: UPTC, 2020), 62-63.

359 Michel Trouillot, *Silenciando el pasado: El poder y la producción de la historia* (Granada: Comares, 2017), 23.



de los historiadores, son adquiridas a través de películas, festividades nacionales, visitas a lugares históricos y libros de texto escolar. En consonancia de esto, Navarro y Corredor, quienes además agregan los programas de televisión y las narrativas orales en los espacios familiares, refieren estas como fuentes informales o fuentes de la memoria colectiva³⁶⁰. Ahora bien, en el ámbito pedagógico estas pueden significar una gran oportunidad didáctica, sin embargo, cuando no son relativizadas o corroboradas entre sí, corren el riesgo de seguir perpetuando mitos históricos, silenciamientos y dificultando los procesos de enseñanza de la historia.

4. La enseñanza de la historia en la construcción de imaginarios sociales

Las aproximaciones al concepto de imaginarios se han abordado desde campos muy diversos; Baeza los define como «las múltiples y variadas construcciones mentales (ideaciones) socialmente compartidas de significancia práctica del mundo»³⁶¹. De manera similar, Agudelo destaca sus cualidades como capacidades imaginantes o de invención social, es decir, «referida a la capacidad de inventar e imaginar significaciones, con lo cual se constituye en el modo de ser de lo histórico-social»³⁶². Ahora bien, estos no solo involucran procesos como la percepción, sino que también intervienen capacidades de procesar, significar y aprender³⁶³. Podemos decir hasta aquí, que los imaginarios se consolidan como construcciones mentales y colectivas que buscan significar, dar sentido y pensar el mundo que nos rodea a partir de todo aquello que podemos percibir, aprender, analizar o inventar.

360 Claudia Navarro y Javier Corredor, «Comunalidades entre las narrativas históricas de estudiantes y textos escolares: un análisis cualitativo», *Revista Colombiana de Educación* n° 75 (2018): 119-137, <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n75/0120-3916-rcde-75-00119.pdf>.

361 Manuel Baeza, «Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales», en *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*, coord. por Juan Coca, Jesús Valero, Francesca Randazzo y Juan Pintos (Badajoz: Ceasga, 2011), 33, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8617295>.

362 Pedro Agudelo, «Des) hilvanar el sentido/los juegos de Penélope: una revisión del Concepto imaginario y sus implicaciones sociales», *Uni-Pluriversidad* 11, n° 3 (2012): 9, <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.11840>.

363 Luis Torres, «Imaginarios urbanos y educación. Apuestas para resignificar la ciudad», *InMediaciones de la Comunicación* 12, n° 1 (2017): 67-89, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6698242>.



Dicho esto, solo es posible acceder a ellos «a través de su materialización semiótica [...] especialmente a través del discurso, los textos y las acciones narrativas de los sujetos»³⁶⁴. Se conectan con la fantasía, pero nunca son solo fantasía porque los individuos y/o grupos narran sus historias, las crean y recrean a partir de sus propias «condiciones de posibilidad de existencia». Pero sobre todo son reales porque en todo momento intervienen sobre los comportamientos y emotividades de los sujetos sociales. En relación a la enseñanza, Carretero destaca que «pueden ser legitimadores o deslegitimadores de un orden social; legitimadores en la medida que sean instrumentalizados por un grupo de individuos en posición de privilegio» o deslegitimadores «modificando los imaginarios sociales protectores de esa construcción social»³⁶⁵. Articulado al alcance de las fuentes de memoria colectiva, hay que señalar que estos:

Emplean distintas producciones sociales para sobrevivir y ser transmitidos. Se valen de mitos y leyendas, de lugares, de memorias, de técnicas del cuerpo, de gestos para permanecer y perpetuarse; ellos se difunden, se propagan, se resisten a los cambios bruscos³⁶⁶.

Ahora bien, cuando pensamos en la narración histórica como uno de los signos discursivos por los cuales los imaginarios se materializan, cobra sentido el porqué importa entender los procesos de producción de la historia. Para Trouillot, lo que sucedió (el hecho) y lo que se dice que sucedió (nuestro conocimiento sobre el hecho) representan las dos caras de la historicidad, por lo cual son igualmente significativos, y debe evitarse caer en el extremo de pensar al proceso sociohistórico como aislado de la creación del conocimiento sobre él –como se venía haciendo desde el positivismo

364 Agudelo, «Des) hilvanar el sentido...», 13.

365 Mónica Rodríguez Baquero, «Los Afrocolombianos y la CEA: imaginarios sociales sobre la otredad» (tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás, 2019), 29, <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/21363>.

366 Agudelo, «Des) hilvanar el sentido...», 8.



científico, trazando límites nítidos entre uno y otro– o en el extremo de sostener que la Historia es una de las múltiples narraciones posibles y que solo se diferencian en su pretensión de verdad³⁶⁷.

5. Proyecto Etnoeducativo, un pionero en el desarrollo del pensamiento histórico y el reconocimiento de los sectores sociales como agentes históricos activos

Profundizar en el impacto del Proyecto Etnoeducativo para la enseñanza de la historia es una tarea de arduo estudio que desborda el alcance del presente escrito, sin embargo, no podemos ignorar su papel en el diseño de enfoques pedagógicos holísticos y didácticos preocupados por lecturas conscientes, reflexivas y propositivas. Sobre todo, desde la Expedición de la ley 70 de 1993³⁶⁸ y los lineamientos curriculares Catedra de Estudios Afrocolombianos CEA³⁶⁹, se viene insistiendo en que el alcance del proyecto no es parcial, sino que puede impactar la totalidad del marco educativo nacional. Para Restrepo y Rojas, el alcance se observa en 4 núcleos:

(1) Se enfocan en la lucha contra el racismo y otras formas de discriminación; (2) definen su proyecto en términos de alcanzar una mayor visibilidad de las presencias de los afrodescendientes en la historia del país y los aportes a la construcción de la nación; (3) resaltan la importancia de que el proyecto educativo alcance a la sociedad nacional en su conjunto para promover el respeto y fomentar la interculturalidad; y (4) conciben el proyecto educativo como componente fundamental en la construcción de un proyecto de autonomía de las comunidades³⁷⁰.

En esta línea, para Meneses, es necesario sumar a la propuesta otras lógicas de exclusión como el sexo, la clase y el género que permitan

367 Trouillot, *Silenciando el pasado...*, 1-151.

368 Normativa que dio apertura y aplicabilidad a los derechos sobre protección de la identidad cultural de las comunidades negras y el reconocimiento de sus prácticas tradicionales, incluyendo un proceso educativo acorde a sus necesidades, aspiraciones y autonomía, y desde donde se dispuso al Estado la responsabilidad de crear la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en los currículos de las instituciones para así garantizar una «formación equitativa y formativa de las sociedades» que dé a conocer y difundir el conocimiento y prácticas culturales de las comunidades.

369 Ministerio de Educación Nacional, *Lineamientos curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos* (Bogotá: MEN, 2001).

370 Eduardo Restrepo y Alex Rojas, «Políticas Curriculares en tiempos de Multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia», *Curriculo sem Fronteiras* 12, n° 1 (2012): 162, <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/politicas%20curriculares-restrepo-rojas.pdf>.

ampliar el diálogo³⁷¹. No obstante, experiencias en el aula como las llevadas a cabo por Garcés³⁷², Mina³⁷³ y Rodríguez³⁷⁴, consideran que el Proyecto sigue representando un reto, ya que se confunde la aplicación y transversalidad de la CEA con la introducción de más contenidos temáticos sobre afrocolombianidad (o indigenismos), pero sin la posibilidad de generar lecturas conscientes. Esto, junto con apariciones esporádicas del componente en fechas célebres del año, o desde posturas que abordan lo étnico netamente desde la folklorización, obstaculizan el alcance del proyecto y en su lugar terminan naturalizando imaginarios, narrativas y prácticas excluyentes.

Así, queda en evidencia que el Proyecto Etnoeducativo responde a un proceso complejo de deconstrucción y construcción del conocimiento y las diversas formas de crearlo, que involucra tanto a actores al interior de las comunidades como fuera de ellas bajo una continua relación de diálogo, con el propósito de transformar de manera positiva los espacios de la vida cotidiana, combatiendo el racismo y la discriminación, fomentando el respeto por los otros y estimulando lecturas críticas y autónomas del pasado y presente. Sin embargo, para que este incida en los territorios, es indispensable dejar de entenderlo como un agregado de los currículos y empezar a verlo como dinamizador y transformador de las relaciones entre diferentes actores sociales e identidades en una Colombia históricamente marcada por la estigmatización.

6. El papel de la didáctica en la apropiación del pensamiento histórico

Como resultado de las transformaciones en el campo de la pedagogía, la didáctica ha ido

371 Yeison Meneses, «La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n° 27 (2016): 35-66, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5789214>.

372 Diego Garcés, «Diseño e implementación de una unidad didáctica para la enseñanza de la historia de la afrodiáspora a estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Centro de Educación en Tecnología en Santiago de Cali» (tesis de pregrado, Universidad del Valle, 2017), 1-79, <https://hdl.handle.net/10893/18671>.

373 Agustina Mina, «La lúdica como estrategia didáctica para fortalecer la cátedra de estudios afrocolombianos en una institución educativa de Santiago de Cali» (tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales, 2018), 101, <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/2093>.

374 Rodríguez, «Los afrocolombianos y la CEA...», 1-154.



tomando fuerza como disciplina autónoma dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Parte de ello se refleja en el papel del docente, ya no como único posibilitador del conocimiento y de las técnicas de transmisión coherentes, organizadas y efectivas, sino considerando a los estudiantes como actores activos en sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera, la didáctica se preocupa por comprender cómo y desde dónde se potencia la capacidad de cada sujeto de aprehender, conocer y construir el conocimiento³⁷⁵. Ampliando esta postura, Muños et al. Refieren que la didáctica:

[...] se centra en el análisis de las prácticas al interior del aula y desde una mirada crítica debe reflexionar acerca de cómo son posibles los aprendizajes, sus condiciones y recursos, las distintas estrategias; debe cuestionarse sobre la enseñabilidad del saber y todo lo que dinamiza el juego relacional: Ambiente, comunicación, diálogo, dinámicas de poder etc. [...] ³⁷⁶.

Como se ve, la didáctica se enfoca en los procesos de aprendizaje de los contenidos, los procesos de apropiación y el diseño de dispositivos y estrategias de transmisión, y trata de responder a la pregunta de «¿cómo aprenden los niños?, ¿Cómo enseñar el contenido —conceptos, nociones, elementos— de una disciplina? y ¿Cómo generar una adecuada apropiación del contenido?»³⁷⁷.

Ahora bien, en particular para el caso de la historia, al igual que ocurre con los modelos pedagógicos, la didáctica «reúne las intencionalidades pedagógicas, políticas y formativas»³⁷⁸ en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las culturas y su historia en otros espacios y tiempos, influyendo de manera significativa en las formas como los estudiantes perciben y se relacionan con

375 Beatriz Buitrago, «La didáctica: acontecimiento vivo en el aula», *Revista Guillermo de Ockham* 6, n° 2 (2008): 55-67, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312254004>.

376 Luz Muñoz, Esperanza Muñoz y Adriana Nocua, «Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia de Colombia, a partir de las fuentes primarias, para generar procesos de pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori» (tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional, 2013), 93, <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/596/TO-15800.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

377 Armando Zambrano, «Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos», *Praxis & Saber* 7, n° 13 (2016): 57, <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>

378 Pantoja, «Enseñar historia...», 66.



el mundo, que en últimas terminan impactando sus territorios.

No obstante, la percepción de un pasado fijado que poco o nada tiene que ver con el presente y menos con los proyectos de vida de los estudiantes y sus contextos, sigue representando un obstáculo en la práctica docente. Sobre esto, Prieto et al, afirman que los métodos didácticos de las ciencias sociales «deben tener como principal finalidad que el alumno descubra y asimile el medio en el que vive, atendiendo a la complejidad de los hechos sociales en todo su significado y matices»³⁷⁹. Perafan, quien comparte esta postura, considera que para lograrlo es necesario poner en práctica estrategias y contenidos innovadores, que lo faciliten³⁸⁰. Empero, este carácter innovador debe estar siempre ligado a procesos de investigación consciente para así evitar caer en la enseñanza de contenidos históricos vacíos.

Con todo, Álvarez concluye que, aunque existen importantes consensos sobre la relevancia del pensamiento histórico, hay pocos trabajos precisando experiencias, técnicas o actividades para implementarlo con éxito en el aula. Para él, esto es en parte producto de la enorme desconexión entre el conocimiento científico y el saber docente y su práctica en las escuelas³⁸¹. Saldarriaga evidencia esta problemática para el caso colombiano al señalar que, pese a algunos e importantes esfuerzos de síntesis y divulgación, «no hemos logrado una transposición didáctica amplia y creativa de los espesos volúmenes producidos por la investigación académica a materiales realmente utilizables por los maestros»³⁸². Como respuesta a este escenario, Álvarez plantea una serie de propuestas didácticas para trabajar en el aula, dentro de las cuales desta-

379 José Prieto, Cosme Gómez y Pedro Miralles, «El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato», *Clio*, n° 39 (2013): 6, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4533072>.

380 Perafán Aceneth, «Reflexiones en torno a la didáctica de la historia», *Revista Guillermo de Ockham* 11, n° 2 (2013): 149-160, <https://doi.org/10.21500/22563202.2343>

381 Humberto Álvarez, «Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico,» *Revista de Ciencias Sociales (Ve)* 26 (2020): 442-459, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029>.

382 Oscar Saldarriaga, «La historia como ciencia social: ¿historiadores y maestros hablamos de lo mismo?», en *La historia vuelve a la escuela: Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*, comp. por Javier Guerrero y Olga Acuña (Tunja: UPTC, 2020), 84.



can las visitas a museos y lugares patrimoniales, la escenificación de contextos, la indagación, organización y exposición de las historias familiares, los debates, las jornadas temáticas transdisciplinares, la confección de cómics, líneas de tiempo, entre otras tantas³⁸³. Ya sea que busquen evidenciar interrelaciones entre nociones de causa y consecuencia, visualizar procesos de cambio y continuidad, poner a discusión y contraste reflexiones o interpretaciones, o dar a conocer las etapas por las cuales se construye el conocimiento, deben siempre propender porque el estudiante desarrolle y potencie su pensamiento histórico.

Frente a las fuentes historiográficas, Navarro y Corredor consideran que su uso en el aula se opone a los absolutismos de la historia y, en contraste, propicia construcciones del conocimiento basadas en la discusión, corroboración y contrastación entre diferentes fuentes de información, sean estas primarias, secundarias o de memoria colectiva³⁸⁴. Sin embargo, para que dicho método tenga un impacto en la formación histórica de los estudiantes, es necesario que su implementación siempre parta de un problema o una pregunta a resolver, igual que es importante para el éxito de la dinámica una preparación y organización previa de la unidad didáctica³⁸⁵.

Pese a lo anterior, en la práctica docente no siempre se cuenta con los recursos o el tiempo que al profesor le gustaría para desarrollar este tipo de actividades y debe ajustarse a los tiempos institucionales y limitaciones de la temática curricular. Sobre ello, Ibagón, desde el enfoque etnoeducativo considera que:

[...] es imposible incluir dentro de la explicación histórica un sin número de perspectivas,

383 Álvarez, «Enseñanza de la historia en...», 442-459.

384 Navarro y Corredor, «Comunalidades entre las narrativas...», 119-137.

385 Prieto, Gómez y Miralles, «El uso de fuentes primarias...», 1-14.



causas, tiempos y espacios. No obstante, algunas «variaciones gramaticales pueden comportar cambios importantes en el sentido de los contenidos comunicados (estilo textual y retórico)» (Valls 1998, 74), al igual que la utilización de algunos elementos paratextuales y el enfoque de las actividades didácticas que se establezcan. [...] ³⁸⁶.

Esto, como lo demuestra el autor, puede tener grandes efectos en las intencionalidades de las unidades temáticas, especialmente en cuanto a transformar las miradas que sobre los grupos poblacionales como los afrocolombianos y los indígenas en la historia de Colombia se han moldeado a lo largo del tiempo. Para él, estos pequeños elementos en forma de términos, adjetivos, adverbios, conectores, etc., pueden poner en discusión y reflexión aspectos del contexto y proceso histórico que en una educación tradicional se habrían dado por hecho.

Por último, es importante mencionar que no solo los textos (libros de textos escolares, crónicas, noticias) funcionan como dispositivos pedagógicos que encierran miradas, significados y valores sobre el pasado, sino que también lo hacen otros elementos como la imagen, los medios audiovisuales, la oralidad y toda la gama de representaciones informales –coherentes con las fuentes de memoria colectiva– como los objetos patrimoniales, las celebraciones conmemorativas, los medios de comunicación y las TIC's.

7. Metodología

En correspondencia con los propósitos del Proyecto Ruta del Bicentenario de la UPTC, se desarrollaron las propuestas didácticas «Visitas Guiadas parque Bosque de la República y alto de

386 Nilson Ibagón, *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la Historia de Colombia 1991-2013*, 1.ª ed. (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2016), 45.



San Lázaro» y «Material Didáctico Baúl, Colombia Proyecto de Nación» que buscaron como objetivo contribuir, a partir de la implementación de metodologías y estrategias didácticas, al reconocimiento de los sectores sociales de afrocolombianos, indígenas y mujeres³⁸⁷ como agentes activos de los procesos históricos.

Esta investigación utilizó una metodología de enfoque cualitativo, exploratorio descriptivo, enmarcado en el Análisis Crítico del Discurso (ACD). De igual manera, las propuestas se diseñaron priorizando 3 métodos: el uso de fuentes historiográficas primarias y secundarias, el método indagatorio y el uso de herramientas TIC's.

8. Visitas guiadas

Planteados como espacios alternativos al aula desde donde los estudiantes pudieran desarrollar sus capacidades en pensamiento histórico, en el año 2022 se realizaron 4 visitas guiadas o mediaciones pedagógicas al parque Bosque de la República y alto de San Lázaro con estudiantes de la ciudad de Tunja de la siguiente manera: 2 sextos de 36 estudiantes de la institución educativa Silvino Rodríguez; 38 estudiantes del grado sexto de la Institución educativa Rural del Sur Runta Abajo; 19 estudiantes entre los grados sexto a décimo del Colegio Militar Coronel Juan José Rondón; y 18 estudiantes normalistas en tercer semestre de formación complementaria de la Escuela Normal Santiago de Tunja.

La actividad se desarrolló en 4 etapas:

Primero se hizo un reconocimiento de cada uno de los puntos del recorrido y objetos patrimoniales a visitar, entre ellos: La columna de los

387 Cabe aclarar que la razón para agrupar sectores tan diferentes respondió a las características pedagógicas y logísticas de las actividades planteadas, enfatizando una reflexión general de la participación de los actores sociales en los procesos históricos. Así, en ningún caso se pretendió simplificar sus dinámicas propias, por el contrario, se buscó realizar un ejercicio constante de comparación y contrastación.



mártires, los bustos de Juan Nepomuceno Niño y José Cayetano, el paredón de los mártires, el Carrusel republicano o Templete.

Para la elaboración de la propuesta se priorizaron 8 temáticas, que de acuerdo a los lugares seleccionados pudieran potenciar el alcance de los aprendizajes. Las temáticas fueron: 1) Antecedentes del proceso independentista en el actual territorio de Colombia, 2) Descontento con las autoridades virreinales y formación de las juntas de gobierno (1808-1811), 3) La constitución de Tunja y el debate entre federalismo y centralismo, 4) La restauración de la monarquía y el paredón de los mártires, 5) La participación de las mujeres, población negra e indígena en el proceso independentista, 6) El centenario y la construcción del parque, contexto de la necesidad de generar una identidad nacional, 7) Significado e interés del parque para nosotros en la actualidad. ¿Qué permanece y qué se transforma? y 8) El Alto de San Lázaro en el marco de la Campaña Libertadora de 1819.

En tercer lugar, se diseñó el guion, para el cual se consultaron alrededor de 16 fuentes historiográficas en su mayoría secundarias, que contribuyeran a generar lecturas actualizadas del pasado en el contexto escolar. Luego, a partir de categorías analíticas encabezadas por la empatía, junto con la formulación de preguntas problematizadoras, se buscó orientar las intencionalidades de la mediación en cada momento del recorrido. Entre las más significativas resaltaron: ¿En qué se parecen las demandas de los comuneros a las demandas de los ciudadanos actuales? ¿Quiénes eran ciudadanos?, ¿Qué es la soberanía? ¿Qué derechos se tenían entonces y cuáles hoy? ¿Cómo se



ha construido la identidad colombiana? ¿Qué nos hace colombianos? y ¿Por qué importa el patrimonio histórico? Finalmente, se realizó el recorrido con los estudiantes.

8.1 Alcance formativo de las visitas

Con cada grupo, la experiencia pedagógica presentó características diferenciadas producto de tipos institucionales y contextos variados (rural y urbano, privado y público, grados de básica o media, etc.). Con los sextos y séptimos, los aprendizajes observados se orientaron a identificar y caracterizar los procesos históricos más relevantes del periodo de independencia y a generar un sentido de apropiación no solo por la historia, sino por los lugares y objetos históricos de su territorio. Esto último se notó particularmente en los estudiantes del colegio rural del sur, quienes en un número importante manifestaron no haber visitado con anterioridad el parque Bosque de la República y en un número mayor el alto de San Lázaro, o no haber escuchado sobre el significado de los monumentos, aunque muchos de ellos fueran oriundos de Tunja. Se orientó además alrededor de qué constituye una identidad, donde los estudiantes identificaron variables como los acentos, la música, la geografía, los héroes patrios y, a partir de un ejercicio de comparación entre los boyacenses y ciudadanos de otras regiones, se pudo comprender que existe una gama de identidades y diversidades frente a lo que conocemos como colombiano.

Frente a los grados octavos a décimo, familiarizados con las temáticas, sus aprendizajes se enfocaron en abordar desde una perspectiva social los conocimientos que ya tenían y sobre



todo poner a discusión las narrativas heroicas y la historia militar. Fue el Colegio Militar donde se evidenció un mayor conocimiento de las temáticas sobre la ilustración, la restauración y la Campaña Libertadora.

Respecto a la discusión sobre cómo se ha construido la identidad colombiana? A propósito del centenario y el impacto de las narrativas sobre las prácticas de vida, los aportes tanto de los normalistas como de los grados mayores enriquecieron la mediación al comparar el proceso de mestización y la necesidad de la élite de inicios del siglo XX por favorecer una identidad basada en ideales y características europeas en rechazo de las propias culturas, con prácticas de discriminación todavía vigentes sobre la cultura boyacense. Por ello señalaron la importancia de generar narrativas contrahegemónicas y participar en escenarios que resignifiquen lo boyacense y generen sentidos de apropiación constructivos frente a la región.

En cuanto a las constituciones, el espacio fomentó que los estudiantes analizaran las transformaciones en el ejercicio de la soberanía y el alcance de la democracia, sobre todo en términos del reconocimiento de las luchas sociales y políticas de los sectores y grupos poblacionales. Los chicos y chicas mencionaron, por ejemplo, los derechos adquiridos por las mujeres e identificaron dinámicas de exclusión y violencia normalizadas.

La visita consiguió también que los estudiantes realizaran un ejercicio constante de interpretación, que, por ejemplo, se desarrolló al observar tanto el obelisco como el paredón de los mártires, y cuestionar quienes suelen resaltarse en los monumentos y a quienes se busca reivindicar



desde el presente. La discusión alrededor del lema «Eternamente vive quien muere por la patria» por parte de una de las docentes se presentó como una gran oportunidad para esto último. Por otra parte, los estudiantes normalistas propiciaron la reflexión y el análisis pedagógico del recorrido, desde el ¿qué, para qué y por qué enseñar historia?

9. Herramienta didáctica Baúl «Colombia Proyecto de Nación»

Esta propuesta surgió como un conjunto de recursos didácticos diseñados para apoyar a los docentes de las instituciones educativas de Boyacá en sus procesos de enseñanza de la historia y las Ciencias Sociales, en torno a temas referentes al proceso de independencia y la intervención de los grupos sociales de mujeres, afrodescendientes e indígenas; las constituciones políticas de las dos primeras etapas de la República; y los mecanismos de participación y protección ciudadana actuales. El baúl se compone de 2 tipos de recursos: los de elaboración propia y los recursos anexados elaborados por terceros.

Herramientas de elaboración propia: Se integran por 4 recursos: 1) *El libro del viajero*, dividido en 2 partes: a) introducción y guía de manejo del baúl, b) libro cartilla con las unidades temáticas «Sectores populares, participación activa en la sociedad colombiana» y «Derechos y deberes de los colombianos ayer y hoy». 2) *Cartas pá Sumercé*, conjunto de tarjetas bibliográficas con 13 historias de vida de mujeres, indígenas y afrodescendientes durante los años de la independencia y la primera etapa de la República. 3) *Transformando territorios*, tarjetas bibliográficas con 7 mecanismos de participación ciudadana; y 4) *Tarjetas de armería*,



tarjetas bibliográficas de 5 mecanismos de protección ciudadana.

Para su elaboración destacan 4 etapas: La formulación de la propuesta, la investigación documental, el trabajo de escritura y la diagramación. La formulación determinó el alcance inicial que tendría la propuesta a partir de preguntas concretas que direccionaran las intencionalidades, como por ejemplo: ¿qué temas enseñar, a qué tipo de población se dirige, cuál sería la intención de enseñar esa temática y qué tipo de metodología favorecería su aprendizaje?

Luego se realizó un rastreo de bibliografías sobre los temas macro. Frente a «Cartas pá sumercé», donde la citación textual fue la base del material, los criterios de selección buscaban tanto textos que representaran mayor facilidad de lectura y un lenguaje más cercano a niños y jóvenes; como aquellos que favorecieran una comprensión holística y causal de la intervención de los sectores sociales abordados. Así, las tarjetas se realizaron tomando fragmentos textuales de archivos históricos en diferentes fuentes primarias y secundarias, entre periódicos publicados en la época, discursos, cartas, portales académicos, libros y artículos científicos. Luego se fueron construyendo preguntas problematizadoras que orientaron las intencionalidades del material. Algunas de las preguntas fueron:

¿Cuáles podemos inferir que fueron algunas de las causas que llevaron a mujeres, afrodescendientes e indígenas a intervenir, apoyar o rechazar la postura realista o patriota durante las gestas? ¿Desde qué actividades y espacios de la vida cotidiana se reflejó dicha participación? ¿De qué



manera el periodo de independencia favoreció a la gente negra esclavizada y libre en sus procesos de resistencia contra el sistema esclavista? ¿Cuáles podríamos decir que fueron actos de resistencia frente a los esclavistas? ¿Qué motivó a ciertos sectores sociales el apoyo a la abolición de la esclavitud? ¿Por qué la causa republicana se percibió como una oportunidad para algunos grupos indígenas? o ¿Cuáles fueron las consecuencias sobre los derechos de los indígenas que tuvo el nuevo estatus de ciudadanía igualitaria?

Ahora bien, con la etapa de escritura, el contenido y las actividades se diseñaron de manera que los estudiantes pudiesen desarrollar habilidades y competencias de tipo cognitivo, interpretativo, argumentativo, actitudinal y ciudadanas. Se tuvo en cuenta categorías de mediación analíticas, al tiempo que se incluían variaciones gramaticales y paratextuales que pudieran estimular una lectura crítica, sobre todo en cuanto a las fuentes primarias. El uso de comillas y palabras clave como, por ejemplo: «se pronunciaba», «describía», «calificó a» o el agregado de determinadas palabras o conectores textuales como «sin embargo», «contrario a», «lastimosamente», entre otros, se utilizó para resaltar que los hechos descritos se referían exclusivamente a las percepciones de actores particulares y por ello no deberían tomarse como verdades absolutas. Se utilizaron también elementos que permitieran desnaturalizar y propiciar la discusión del arquetipo y la denominación de «esclavo», sobre todo para romper con la relación negro-esclavo.

Frente a las tarjetas de mecanismos de participación y protección ciudadana, se optó por destacar las características e información más



relevante, como la definición, la escala territorial donde aplica, quiénes pueden hacer uso de los mecanismos y cómo hacerlo.

La etapa de diagramación se orientó sobre todo a crear un material innovador y llamativo para los estudiantes y mostrar que no solo se pueden realizar lecturas históricas de los documentos escritos, sino que también los archivos visuales guardan miradas y narrativas. Se realizó, una búsqueda digital de obras de arte retratando y caracterizando al periodo y a los actores sociales en cuestión. Se localizaron especialmente en las colecciones digitales de la Red Cultural del Banco de la República (Banrepcultural) y el portal digital de la Biblioteca Nacional de Colombia. Se consultaron entre dibujos, caricaturas, óleos sobre tela, acuarelas y láminas. El proceso de edición se realizó en la plataforma gratuita de Canva.

Por último, con los recursos anexados elaborados por tercero, se quiso integrar al material links de acceso a plataformas y portales de recursos gratuitos y de consulta en línea que consideramos pueden favorecer los procesos de enseñanza de la historia. Fondos de la Red Colombia Aprende y contenido audiovisual de RTVCplay son algunos de los ejemplos.

Ahora bien, como se observa, esta propuesta en particular se limitó al diseño y elaboración del material didáctico; por lo mismo, se espera poder ampliar los conocimientos sobre su alcance en una etapa posterior de implementación y retroalimentación.



Resultados

Es evidente que las transformaciones en términos de enseñanza de la historia han reforzado una práctica educativa orientada en la formación de ciudadanos conscientes, participativos y empáticos frente a sus contextos territoriales, articulados a la necesidad de enfatizar una historia que genere reparaciones y conciliaciones. Con la presente investigación se pudo reafirmar lo importante de priorizar enfoques en la formación de pensamiento histórico, no solo en la definición de objetivos de aprendizaje, sino en todo el proceso de planeación de una clase, propuesta pedagógica y/o diseño de didácticas. Con las visitas guiadas se pudo evidenciar que su implementación no solo favorece la formación en pensamiento histórico, sino que su integración al plan de estudios – en este caso su inclusión en la propuesta pedagógica – ofrece grandes oportunidades en la generación de ambientes innovadores de aprendizaje que despierten la curiosidad y el interés por la historia.

Por otro lado, contrario a la idea de que el componente etnoeducativo dificulta la enseñanza de la historia, el diseño de las propuestas elaboradas demuestra que no es necesario desbordar el desarrollo de las unidades temáticas; en lugar de ello, lo que propicia la visibilización de los grupos sociales, el fomento del respeto y la lucha contra la discriminación y los racismos, tiene que ver más con la integración a la práctica de herramientas de análisis y la problematización de los contenidos. En este sentido, es el docente como mediador y posibilitador de los aprendizajes quien proporciona las herramientas necesarias para que sean los mismos estudiantes quienes generen las preguntas, hipótesis, argumentos, reflexiones y



propuestas. Ello no quiere decir que se abandone al estudiante en el proceso, sino que se le integre como sujeto activo de sus aprendizajes.

En cuanto a la pregunta ¿desde qué herramientas de mediación analítica los docentes pueden apoyarse para desarrollar clases en pensamiento histórico? las actividades desarrolladas corroboran que los conceptos como la empatía, causalidad, pluriperspectividad y relevancia histórica; tanto como las categorías de continuidades, rupturas, cambios, emocionalidad, etc., son significativos a la hora de definir los objetivos de aprendizaje, las intencionalidades pedagógicas, pero también la organización y el diseño de las metodologías didácticas. De igual manera, propuestas como la inclusión de variaciones gramaticales, elementos paratextuales o preguntas problematizadoras pueden estimular espacios para una lectura del pasado que posibilite reparaciones y acciones en términos de sana convivencia.

Cabe resaltar la importancia de que el estudiante no solo comprenda la dinámica de los procesos sociales, sino que es necesario que se apropie de las formas y las etapas por las cuales el conocimiento se construye, en tanto el «¿Cómo?» termina siendo determinante en los procesos de elaboración y reconstrucción de la historia, pero sobre todo en la perpetuación o disminución de los silenciamientos.

En cuanto a las fuentes documentales, se observó la oportunidad que ofrecen los amplios trabajos de investigación, una vez son pensados y adaptados a escenarios y niveles escolares de niños, niñas y jóvenes. Como parte de esa adaptación, las fuentes primarias, como en el caso de



Cartas pá sumercé, logran desde pequeñas descripciones brindar a los estudiantes miradas de sujetos del pasado que les permitan entender las posiciones que asumieron, los intereses que los motivaron y las características de sus acciones y resistencias, siempre y cuando sean puestas a discusión, y den lugar a corroboraciones, contrastaciones. Por otra parte, al tratarse de historias de vida, su posibilidad de conectar con los estudiantes puede llegar a propiciar la empatía y favorecer la comprensión del impacto que tienen las lecturas de la historia en la vida cotidiana de sectores concretos de la sociedad colombiana. Ello ratifica la necesidad de poner al alcance de los estudiantes las discusiones, hallazgos, cuestionamientos y nuevas perspectivas que van surgiendo en el campo de la historia, y en este sentido mantener a la par el conocimiento que se genera en la academia con los procesos de reflexión que se estimulan en la escuela. A esa apuesta se suman los numerosos recursos de apoyo educativo y de creación de materiales para el acompañamiento de las clases de historia que ofrecen las TIC's.

Conclusiones

La enseñanza de una historia en perspectiva de pensamiento histórico requiere de brindar a los estudiantes herramientas analíticas y conceptuales que les permitan comprender, comparar, analizar y reflexionar alrededor de los procesos sociopolíticos, económicos y culturales del pasado, presente y futuro en articulación con sus proyectos de vida. Sumando a ello, su integración en el diseño de propuestas pedagógicas y didácticas ofrece al docente de Ciencias Sociales, oportunidades para precisar las intencionalidades pedagógicas, formativas y políticas específicas de



cada unidad temática en los procesos de enseñanza de la historia.

En cuanto a las fuentes primarias y secundarias como recurso didáctico, estas favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje, estimulando lecturas discutidas y reflexivas de la historia. No obstante, es necesario propiciar que los descubrimientos y debates que surgen en el círculo de los trabajos académicos sean adaptados a materiales utilizables con los estudiantes, de manera que estos puedan reflexionar y discutir a la par de las nuevas perspectivas en la disciplina.

En cuanto al impacto de los procesos de enseñanza de la historia, es necesario que se tome conciencia del alcance que tiene la elaboración de propuestas pedagógicas y el diseño de materiales didácticos en la construcción de los imaginarios y narrativas de los procesos históricos y grupos poblacionales, teniendo en cuenta su incidencia en la forma como los estudiantes entienden y se relacionan con el mundo. Acerca de esto, la implementación del componente etnoeducativo debe empezar a tomarse como prioridad en los procesos de formación histórica y ciudadana de los estudiantes, considerando su impacto en los procesos de reconocimiento de los grupos étnicos, el reconocimiento y la superación del conflicto en Colombia y sobre todo la disminución y la lucha contra las prácticas y dinámicas del racismo y la discriminación.



Bibliografía

- Acuña, Olga Y. «La historia en la escuela: dinámicas, retos y procesos.» En *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*, compilado por Javier Guerrero y Olga Acuña, 47-66. Tunja: UPTC, 2020.
- Agudelo, Pedro. «(Des) hilvanar el sentido/Los juegos de Penélope, una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales.» *Uni-Pluriversidad* 11, no. 3 (2012): 1-18. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11840>.
- Álvarez, Humberto. «Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico.» *Revista de Ciencias Sociales (Ve)* 26 (2020): 442-459. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146029>.
- Baeza, Manuel. «Elementos básicos de una teoría fenomenológica de los imaginarios sociales.» En *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*, coordinado por Juan Coca, Jesús Valero, Francesca Randazzo, y Juan Pintos, 31-42. Badajoz: Ceasga, 2011. <https://libros.metabiblioteca.org/handle/001/449?mode=full>.
- Bonnett, Diana. «A propósito de la ley 1874 de 2017: 'La historia vuelve a la escuela'» En *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*, compilado por Javier Guerrero y Olga Acuña, 87-100. Tunja: UPTC, 2020.
- Buitrago, Beatriz. «La didáctica: acontecimiento vivo en el aula.» *Revista Guillermo de Ockham* 6, no. 2 (2008): 55-67. *Redalyc*. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105312254004>.
- Comisión Asesora Para la Enseñanza de la Historia de Colombia. *La enseñanza de la Historia de Colombia: Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. Cartagena: Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia de Colombia - CAEHC, 2022.
- Garcés, Diego. «Diseño e implementación de una unidad didáctica para la enseñanza de la historia de la afrodiáspora a estudiantes de grado 10° de la Institución Educativa Centro de Educación en Tecnología en Santiago de Cali.» Tesis de pregrado, Universidad del Valle, 2017.
- Guerrero, Javier, y Olga Acuña. «Presentación a La Historia Vuelve a la Escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia,» 9-20. Tunja: UPTC, 2020.
- Ibagón, Nilson. *Entre ausencias y presencias ausentes. Los textos escolares y el lugar de lo negro en la enseñanza de la Historia de Colombia 1991-2013*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2016.
- Ibagón, Nilson, y Andrea Minte. «El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío.» *Zona Próxima*, no. 31 (2019): 107-131. <https://doi.org/10.14482/zp.31.370.7>.

- Ley 70 de 1993 por la cual se desarrolla el artículo 55 de la Constitución Política. 27 de agosto de 1993. D.O. No. 41013.
- Mena, María Isabel. «Apuntes para pensar la historia desde el ámbito educativo.» En *Entrensa Ku itóri si (Entrénzate con tu historia). Recursos pedagógicos para la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*, editado por Universidad Icesi y Secretaría de Educación de Cali, 11-34. Cali: Editorial ICESI, 2016.
- Meneses, Yeison. «La etnoeducación afrocolombiana: conceptos, trabas, patriarcado y sexismo. A propósito de los 20 años de la Ley General de Educación 115 de 1994.» *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, no. 27 (2016): 35-66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5789214>.
- Mina, Agustina. «La lúdica como estrategia didáctica para fortalecer la cátedra de estudios afrocolombianos en una institución educativa de Santiago de Cali.» Tesis de Maestría, Universidad Católica de Manizales, 2018.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Serie Lineamientos curriculares Cátedra Estudios Afrocolombianos*. 2001. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_2.pdf.
- Muñoz, Luz, Muñoz Esperanza, y Nocua Adriana. «Propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la historia de Colombia, a partir de las fuentes primarias, para generar procesos de pensamiento crítico en estudiantes de grado noveno de la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori.» Tesis de especialización, Universidad Pedagógica Nacional, 2013.
- Navarro, Claudia, y Corredor, Javier. «Comunalidades entre las narrativas históricas de estudiantes y textos escolares: un análisis cualitativo.» *Revista Colombiana de Educación*, no. 75 (2018): 119-137. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n75/0120-3916-rcde-75-00119.pdf>.
- Pantoja, Paula. «Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia.» *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina* no. 53 (2017): 59-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>.
- Perafán, Aceneth. «Reflexiones en torno a la didáctica de la Historia.» *Revista Guillermo de Ockham* 11, no. 2 (2013): 149-160. <https://doi.org/10.21500/22563202.2343>.
- Prats, Joaquín. *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura, 2001. Acceso el 15 de octubre de 2022. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/ensenar_historia_notas_didactica_renovadora.pdf.



- Prieto, José, Gómez, Cosme, y Miralles, Pedro. «El uso de fuentes primarias en el aula y el desarrollo del pensamiento histórico y social. Una experiencia en Bachillerato.» *Clío*, no. 39 (2013): 1-14. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4533072>.
- Restrepo, Eduardo, y Rojas, Alex. «Políticas Curriculares en tiempos de Multiculturalismo: proyectos educativos de/para afrodescendientes en Colombia.» *Currículo sem Fronteiras* 12, no. 1 (2012): 157-173. <https://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/politicas%20curriculares-restrepo-rojas.pdf>.
- Rodríguez Baquero, Mónica. «Los Afrocolombianos y la CEA: imaginarios sociales sobre la otredad.» Tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás, 2019.
- Saldarriaga, Oscar. «La historia como ciencia social: ¿historiadores y maestros hablamos de lo mismo?» En *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia*, compilado por Javier Guerrero y Olga Acuña, 79-86. Tunja: UPTC, 2020.
- Santisteban, Antoni. «La formación de competencias de pensamiento histórico.» *Clío & Asociados En Memoria Académica*, no. 14 (2010): 34-56. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf.
- Quintero, Juliana. «Experiencias formativas en la etnoeducación de comunidades afrodescendientes en Colombia: un proceso en construcción.» *South Florida Journal of Development* 3, no. 1 (2022): 1538-1550. <https://doi.org/10.46932/sfjdv3n1-118>.
- Torres, Luis. «Imaginarios urbanos y educación. Apuestas para resignificar la ciudad.» *InMediaciones de la Comunicación* 12, no. 1 (2017): 67-89. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6698242>.
- Trouillot, Michel. *Silenciando el pasado: el poder y la producción de la Historia*. Granada: Comares, 2017.
- Zambrano, Armando. «Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos.» *Praxis & Saber* 7, no. 13 (2016): 45-61. <https://doi.org/10.19053/22160159.4159>.