

La investigación desde paradigmas sociales

Pensar la Sostenibilidad

Autores: Bayona Velásquez, M., Pérez Correa, K, Botello Calvo, A., Polo Benítez, J., Castro Melo, G., Zamora Hernández, K., Orozco López, D., Rueda Díaz, K., Torres Morales, K., Manjarres Tete., A., De La Hoz Suárez, A., Luna Morán, I., Sánchez Buitrago, J., Ramos Celin, P., Cardozo Montilla, D., Ospina Rodriguez, J., Ospina Pacheco, M., Pérez Castillo, O.



**EDUCACIÓN
SUPERIOR DE
CALIDAD AL
SERVICIO DE
LA GENTE**



ISBN 978-958-52579-7-9
2022

La Investigación desde Paradigmas Sociales: Pensar la Sostenibilidad

Vol. 2

ISBN 978-958-52579-7-9

©2022 Ediciones INFOTEP HVG
Ciénaga, Magdalena.



©2022 Derechos Reservados INFOTEP HVG

La Investigación desde Paradigmas Sociales: Pensar la Sostenibilidad

Todos los contenidos de este texto (incluyendo, pero no limitado a, texto, logotipos, contenido, fotografías, audio, botones, nombres comerciales y video) están sujetos a derechos de propiedad por las leyes de Derechos de Autor y demás Leyes relativas Internacionales y de terceros titulares de estos que han autorizado debidamente su inclusión.

En ningún caso se entenderá que se concede licencia alguna o se efectúa renuncia, transmisión, cesión total o parcial de derechos, no se confiere ningún derecho, y en especial, de alteración, exportación, reproducción, distribución o comunicación pública sobre dichos contenidos sin la previa autorización expresa de los autores o de los titulares correspondientes.

Autores

Bayona Velásquez, M., Pérez Correa, K., Botello Calvo, A., Polo Benítez, J., Castro Melo, G., Zamora Hernández, K., Orozco López, D., Rueda Díaz, K., Torres Morales, K., Manjarres Tete., A., De La Hoz Suárez, A., Luna Morán, I., Sánchez Buitrago, J., Ramos Celin, P., Cardozo Montilla, D., Ospina Rodriguez, J., Ospina Pacheco, M., Pérez Castillo, O.

Coordinador Editorial

Viloria Escobar, Javier

Portada

Sepúlveda, Carlos

Edición y diagramación

Egea Lavalle, María Fernanda

ISBN 978-958-52579-7-9

Año

2022

PRÓLOGO

Cuando el Dr. Javier Viloria, me hizo la invitación a la escritura del prólogo del libro, lo entendí como la responsabilidad por mostrar ante el público lector, el comprender cada uno de los proyectos que se muestran en este, implicó no solo comprender sino introspectarme en el camino para la búsqueda de la verdad, develar las realidades en la construcción del conocimiento en cada uno de los problemas; lo más curioso fue entender el entramado de cada problema y sus soluciones en la visión de “sostenibilidad” a partir de cada investigación su comprensión holística, y sus consecuencias sociológicas implica un sin número de preocupaciones que orientan la posible construcción cooperativa del conocimiento de manera interdisciplinaria, la cual más que conjunciones de abstracciones, permea un sentir crítico y reflexivo con consecuencias sociológicas a través de la investigación con soluciones complejas a problemas complejos para la sana convivencia en las diferentes situaciones conflictivas de la sociedad actual y entender la investigación como formas que me inquietan por la pregunta ¿Una única responsabilidad de las ciencias sociales? Dar respuesta al interrogante me traslada a la curiosidad por identificar, cada uno de los apartes que ilustran sobre temas pertinentes con aportes a los problemas interdisciplinarios y transdisciplinarios de la sociedad actual, cómo lo es la sostenibilidad, e intento mostrar de manera suscita a los lectores cada una de las siguientes propuestas de investigación.

Entre los estudios iniciales: Tendencias en la producción de estudios sobre la cultura de paz en contextos educativos en la primera infancia, después de una revisión amplia sobre la producción científica en cuanto al tema expuesto, soportada en fuentes fiables y análisis de redes, infiriendo en la necesidad de fomentar la cultura de paz, en estos contextos, necesarios para la formación de seres humanos integrales que contribuyan al fortalecimiento del tejido social y aporten a la generación de ambientes de convivencia pacífica.

Por su parte, el tema “Análisis sistemático de las funciones ejecutivas como habilidades adaptativas en el aprendizaje de niños escolarizados” identificó en 36 estudios de investigaciones realizadas alrededor del mundo, que las Funciones Ejecutivas tienen una incidencia en el aprendizaje de niños escolarizados y Colombia ha sido uno de los países con mayor número de aportes en la temática.

Importante reconocer en el texto, los estudios etnográficos, útiles en las concepciones del trabajo infantil en la vereda San Miguel de Buenaventura, actividades propias de los contextos aprendidos en las interacciones familiares.

La historicidad metodológica y el análisis crítico-hermenéutico de documentos en investigación para el estudio de la didáctica reciente en Colombia, determinó la ruta para el fortalecimiento del pensamiento histórico en la básica primaria, para solucionar problemas de la didáctica en la enseñanza de la historia y orientar en la definición de política educativa de esta, contenidos y metodologías que permitan descolonizar el currículo, apoyado en la deconstrucción curricular de Ciencias Sociales, necesidad abordada con un interés emancipador (Grundy 1987; Habermas 1972).

El tema de la Diversidad sexual asimilada desde los factores desencadenantes de la discriminación en adolescentes de 18 a 20 años o víctimas del acoso escolar, ha resultado un problema de preocupación en los sistemas estudiantiles contemporáneos con consecuencias

psicoemocionales y secuelas sociales que distorsionan las interacciones interpersonales entre alumnos, transformando a la institución en un espacio inseguro y poco gratificante para el aprendizaje y el desarrollo personal; investigación, que desde una postura epistémica cuantitativa-cualitativa, tipología descriptiva, reforma una recomposición del respeto en funcionalidad de la identidad de género, al colectivo LGTBI, la construcción y manifestación corporal de la sexualidad.

La cultura como eje transversal para la generación de conocimientos coligado a las costumbres de las comunidades en la región admitió abordar desde la identidad gastronómica artesanal en la Comunidad de Pueblo Viejo Magdalena, aproximar los elementos del costo asociados a la producción y considerarlos, dentro de los procesos productivos entre los pescadores productores, para determinar un sistema de costos que le permita establecer la cuantía monetaria para aplicar en la producción de productos artesanales como lisa seca, bollo de pescado y masa de macabí hacia la introducción y ampliación de los mercados de mayor valor, encontrando con ello el reconocimiento de unos productos gastronómicos relacionados con su cultura.

El estudio sobre las prácticas de participación en la gestión comunitaria, a partir de una lectura etnográfica de las organizaciones educativas, estudio de casos en el departamento del Magdalena, pudo caracterizar los factores que afectan su implementación, orientación y desarrollo de sus lineamientos en el campo educativo, así como la política real de participación establecida en la Institución, En términos de resultados, se aporta una recuperación de prácticas, acciones y testimonios, que sustentan las concepciones de participación y de gestión comunitaria en el campo educativo, con el ánimo de evaluar y transformar la cultura de gestión al interior de estas, enfocándose en el respeto de la cultura y la identidad social con perspectiva del bienestar colectivo y contribuyan a la transformación de las realidades del entorno.

Sobre la base del eje educativo, la implementación del bilingüismo en las instituciones educativas oficiales del distrito de Santa Marta, a partir de un análisis inicial de la lectura de la realidad del bilingüismo en las voces de los actores sociales, permitió detectar, la generación de tensiones, lo cual hizo necesario brindar lineamientos prospectivos de desarrollo para el fortalecimiento de la gestión pedagógica en perspectiva de posicionar y consolidar a las instituciones educativas oficiales como escenarios significativos que potencien el bilingüismo que orienten la gestión institucional.

Continuando con el eje educativo, en igual sentido metodológico, desde la lectura crítica del bilingüismo en Colombia y atendiendo los resultados de pruebas del saber 11º de inglés y con el análisis documental de los referentes legales a través de las distintas épocas en las que fueron surgiendo estos programas, se identificó que existe una meta aún lejana o brechas desde su implementación, entre los periodos 2007-2021; además, con la creación e implementación de cuatro Programas de Bilingüismo con sus estrategias, sus resultados poco favorables, contrario a evidenciar niveles de progreso en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes, dejando al descubierto una serie de desigualdades que deben subsanarse para lograr la meta esperada.

Por último, la investigación en la IE Manuel J del Castillo sur de Ciénaga, escenario de múltiples encuentros pluriculturales con la llegada de desplazados por la violencia y muchas familias venezolanas; Con un diseño etnometodológico en congruencia con aspectos fenomenológicos, naturalista y holísticos, estableció valiosos aportes de datos descriptivos del contexto y creencias de los sujetos participantes en el escenario educativo, permitió un análisis de la problemática socioeducativa y cultural y admitió identificar los factores que impulsan la exclusión y discriminación entre los sujetos, para lo cual se propuso una alternativa

pedagógica, asemejando a la interculturalidad una estrategia dialógica, para la formación de docentes e internalizar en padres de familia la búsqueda de s un cambio de actitud valorativa, como vía para La interculturalidad educativa, una estrategia pedagógica para la inclusión en una sana convivencia entre los niños de primera infancia

Vale resaltar el esfuerzo y sensibilidad a cada uno de los autores, por lo que expreso mis sentimientos de solidaridad respeto.

“La investigación desde las ciencias sociales más que un trabajo, es una sensibilidad por la problemática social”

Dra. Gregoria Polo Rivas

La didáctica de la historia reciente de Colombia: Una ruta hacia fortalecimiento del pensamiento histórico en la básica primaria

The didactics of the recent history of Colombia: A route towards strengthening historical thinking in primary school

*Orozco López, Daniela

**Rueda Día, Karenth

***Torres Morales, Keitlin

*Estudiante. IED Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora de Santa Marta, Magdalena, Colombia.

**Estudiante. IED Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora de Santa Marta, Magdalena, Colombia.

***Estudiante. IED Escuela Normal Superior Maria Auxiliadora de Santa Marta, Magdalena, Colombia.

Resumen

La enseñanza de la historia reciente de Colombia en las aulas de la básica primaria es una utopía para el currículo que orienta a las Instituciones Educativas del país, puesto que, el ejercicio pedagógico está dotado de saberes tradicionales, repetitivos y descontextualizados al conflicto interno y a las memorias que circundan el territorio. (Aguilera, 2017; Arias, 2018; Castillo, 2016) Pese a que existe una ley (1874 de 2017) que exige la obligatoriedad de la enseñanza de la historia en Colombia, no se ha establecido una política educativa clara en cuanto a la didáctica, contenidos y metodologías que permitan descolonizar el currículo. (Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013; Solano, 2013; Dussel, 2018)

El presente artículo de revisión bibliográfica busca describir los procesos didácticos que inciden en la enseñanza de la historia reciente de Colombia para el fortalecimiento del pensamiento histórico en la básica primaria, a partir de un análisis crítico- hermenéutico de documentos que revelan los retos y desafíos en esta área. Los resultados se hallan en la línea de la caracterización curricular de Grundy (1987) como procesos didácticos que obstaculizan, fortalecen y descolonizan la enseñanza de la historia y el pensamiento histórico, de los cuales se concluye que la deconstrucción curricular de Ciencias Sociales es una necesidad que requiere ser abordada con un interés emancipador (Grundy 1987; Habermas 1972)

Palabras Clave

Historia reciente, memoria, pensamiento histórico, didáctica de la historia.

Para citar este capítulo: Regalado, D y Rosero, O. (2020). La didáctica de la historia reciente de Colombia: Una ruta hacia fortalecimiento del pensamiento histórico en la básica primaria. En J. Viloria Escobar (Ed.), *La Investigación desde Paradigmas Sociales: Pensar la Sostenibilidad* (pp. 35-67). Ediciones INFOTEP HVG

Abstract

The teaching of the recent history of Colombia in the classrooms of the elementary school is a utopia for the curriculum that guides the Educational Institutions of the country, since the pedagogical exercise is endowed with traditional, repetitive and decontextualized knowledge of the internal conflict and the memories that surround the territory. (Aguilera, 2017; Arias, 2018; Castillo, 2016) Despite the fact that there is a law (1874 of 2017) that requires the teaching of history in Colombia to be mandatory, a clear educational policy has not been established in terms of didactics, contents and methodologies that allow decolonizing the curriculum (Herrera, Ortega, Cristancho & Olaya, 2013; Solano, 2013; Dussel, 2018)

This bibliographic review article seeks to describe the didactic processes that affect the teaching of the recent history of Colombia to strengthen historical thinking in primary school, based on a critical-hermeneutical analysis of documents that reveal the challenges and challenges in this area. The results are in line with the characterization of the curriculum by Grundy (1987) as didactic processes that hinder, strengthen and decolonize the teaching of history and historical thought, from which it is concluded that the deconstruction of the Social Sciences curriculum is a necessity. that needs to be approached with an emancipatory interest (Grundy 1987; Habermas 1972)

Keywords

Recent history, memory, historical thought, didactics of history.

Introducción

En un período de transición entre el conflicto armado y pos-acuerdo en Colombia, la Escuela se presenta como una cuna de posibilidades y oportunidades para reconstruir los sucesos y significados del territorio por medio de un camino pedagógico que le da sentido a la historia presente y permite derribar los imaginarios sociales que se han instaurado alrededor de estos hechos como efecto de una perpetua “cultura del silencio” (Freire, 1970) la monotonía y el autoritarismo que caracteriza los proceso didácticos que suceden en las aulas.

Así, se hace evidente una relación ontológica entre educación y cultura política, que encuentra en la enseñanza de la historia un punto de origen y una posibilidad de retrotraer pedagógicamente determinados registros del pasado al presente y articularlos con apuestas de construcción de futuro por la vía del quehacer del maestro en el ámbito escolar. (Jelin & Lorenz, 2004; Dussel, 2002; Ortega, 2015 y Herrera, 1999 citado por Vélez y Herrera 2014). Por esta razón, el abordaje pedagógico del pasado es, ante todo, una parte sustantiva y no exclusiva de los procesos de formación política en las instituciones educativas (Vélez y Herrera 2014; Domínguez, 2015).

De esta manera, la Escuela es vista como un epicentro para la construcción de ciudadanía crítica y revolucionaria (Mora, 2012) que promueve actitudes y aptitudes prosociales, democráticas y participativas, en la cual, la enseñanza de la historia reciente se convierte en eslabón de identidad, diálogo, empatía y reflexión asidua desde las memorias individuales y colectivas que le permiten al estudiante situarse y reconocerse como sujeto político en el aula que desde su accionar, propende por el fortalecimiento del pensamiento y la memoria histórica del contexto.

Es así que, desde la metáfora de integración curricular de la IED Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, en la cual la teoría y la práctica se hacen una, desde la “vocación asumida, reflexión fecunda y acción comprometida” (Tausa, 2018), como maestras expedicionarias que recorren los trayectos vitales de la justicia, la reparación y la no repetición de la violencia, se realiza este ejercicio investigativo, a partir de una visión crítica y emancipadora que empodere a otros maestros y maestras, pues entendimos que

“la educación puede ser la gran fecundadora o la gran esterilizante de los hombres, y los hombres pueden ser los grandes transformadores de los pueblos o los más formidables obstáculos para su progreso” tal como lo expresa Héctor Abad Gómez y es recordado por Arboleda, Prada y Herrera (2017). De ahí la necesidad y el interés por describir ¿Cuáles son los procesos didácticos que inciden en la enseñanza de la historia reciente del territorio para el fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes de la básica primaria?; siendo esta la pregunta problematizadora del presente artículo de revisión.

Es la historia reciente un espacio historiográfico que, como plantean Levín y Franco (2007), se encuentra en construcción (...) y se sustenta en un régimen de historicidad particular basado en diversas formas de coeternidad entre pasado y presente, no en las cronologías; en la supervivencia de actores y protagonistas del pasado en condiciones de brindar sus testimonios al historiador, la existencia de una memoria social viva sobre ese pasado, la contemporaneidad entre la experiencia vivida por el historiador y ese pasado del cual se ocupa lo que en definitiva para esos actores adquieren algún sentido en relación con el tiempo actual (p. 2).

Este concepto en palabras de Jelin y Sempol traduce que “la historia reciente está determinada por la existencia de generaciones vivas que experimentaron el acontecimiento ocurrido” (2006 p.10); cargada de múltiples dimensiones y temporalidades donde intervienen sujetos e instituciones que imprimen sus propias huellas (Dussel, 2007) y lo propio de la huella, ciertamente, consiste en que pueda ser seguida y rastreada por una conciencia histórica. Explicar en primer lugar, las causas y en segundo lugar, los motivos y las razones por las que eso sucedió (Ricoeur 1999, p.7).

Por otra parte, Crichton (2000) afirma que:

La Historia es la herramienta intelectual más poderosa que posee la sociedad. La finalidad de la historia es explicar el presente, decir por qué el mundo que nos rodea es como es. La historia cuenta lo qué es importante en el mundo, y cómo ha llegado a serlo. Cuenta por qué las cosas que se valoran son las cosas que se deben valorar. Y cuenta que ha de pasarse por alto o desecharse.

Según estas concepciones, es imposible abordar la historia presente como un concepto abstracto y comprenderla como una cátedra superficial antigua, en la que se transfieren datos e información sin sentido, ni interrelación con el hoy, un quehacer que se ha normalizado en las aulas y que le resta importancia al valor de los sucesos, a la formación política y extingue el interés de los y las estudiantes por apropiarse de ello; por eso, hablar de enseñanza de la historia reciente significa tratar un pasado que invade el currículo escolar y se resiste a pasar (Arias, 2018).

Esto sustenta la idea de que la historia implica movimiento, un transitar permanente en tiempos y espacios, una serie de cambios que se anclan en la continuidad y consecuente con ello, tal como lo plantea Álvarez (2020) su enseñanza, debería ser, más que conceptual, estático, memorístico y repetitivo un ejercicio humanizante y dinámico, acorde a las realidades del contexto, para derribar la idea de que “la escuela es, por excelencia, el lugar de la inercia, la rutina y el conservadurismo” (Chervel, 1991 p.66).

Así, las Instituciones Educativas, se convierten en un escenario que da lugar a los vínculos intergeneracionales como punto de partida historiográfico desde el transitar por las memorias y el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico en los niños y niñas portadores de identidad y promotores de una cultura de paz.

Es importante rescatar que en el discurso teórico de la historia, la memoria es un componente clave como aporte documental, en cuanto otorga elementos para la construcción de una memoria histórica, un aporte explicativo que ofrece narraciones explícitas sobre el pasado y un aporte crítico que pone bajo juicio (crítico) los discursos y narrativas hacia una consideración ética y reparadora de los conflictos, la reivindicación de los vencidos y la

apertura al problema de las responsabilidades colectivas históricas (Carretero y Borelli, 2008; Ricoeur 1999).

Desde esta óptica restaurativa, Levín, (2007) plantea como desafío principal de maestras y maestros el acompañamiento de los estudiantes(...) en la construcción de una perspectiva crítica que les permita comprender lo que pasó, qué sucedió, qué rasgos, qué características(...) posibilitaron que ocurriera lo que ocurrió y comprender, asimismo, por qué ese pasado ha sido recordado de los modos en que ha sido recordado (Levín, 2007, p.14).

Se trata entonces de una formación que promueva el pensamiento histórico y trascienda el análisis de documentos, relatos, imágenes, narrativas y/o testimonios remotos, que consideran ajenos de sí; pensar históricamente implica un largo proceso en el que la toma de conciencia del tiempo, permite comprender las responsabilidades directas e indirectas en el marco del conflicto, la importancia de la participación de varios actores sociales y del espacio en que se producen los hechos y procesos históricos; significa reflexionar permanentemente sobre la manera en la que entendemos y nos integramos al mundo social y cultural al que pertenecemos, adoptando responsabilidades y enriqueciéndose con su diversidad. (Secretaría de Educación Pública de México (SEP) 2011; Soria 2015).

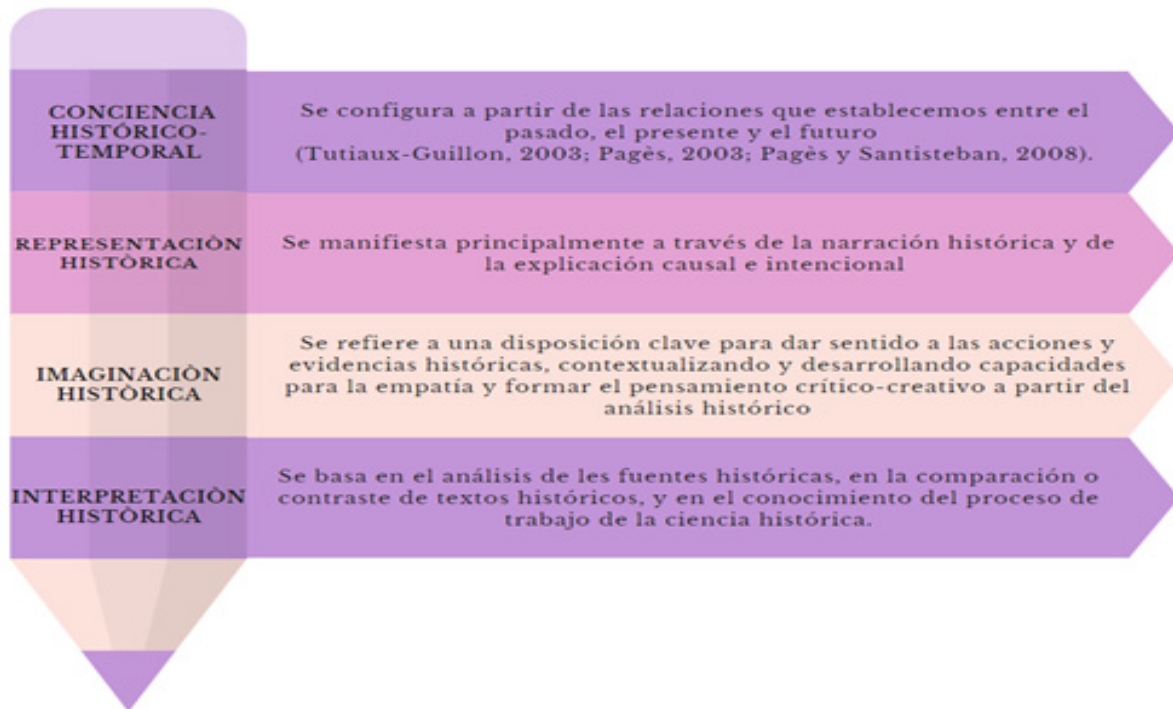
De esta manera, hablar de pensamiento histórico en la básica primaria, es hacer del aula y de la escuela un ambiente oportuno para que los niños y las niñas puedan desplazarse en el tiempo, conectar discursos, representarlos, establecer puntos de encuentro o discrepancias entre lo que descubre en las fuentes y reconoce en su realidad; lo que Santisteban, González y Pagés (2010) han denominado las 4 competencias del pensamiento histórico.

La “conciencia histórico-temporal” en la que se establecen relaciones pasado-presente; esto quiere decir que, en el abordaje del pasado, los actores educativos deben encontrar los visos de la actualidad, sus conflictos y protagonistas para pensar prospectivamente en el futuro, pues, la comprensión del cambio social en el pasado nos muestra las posibilidades de tiempos venideros.

Braudel (1969 citado por Éthier, Demers y Lefrancois, 2010) reafirma esta idea, cuando expresa que la linealidad aparente del tiempo histórico es engañosa, por lo que, según él, no es ni lineal ni uniforme y el desarrollo de estos aprendizajes implican la toma de conciencia de conceptos tales como las relaciones temporales y los grandes conjuntos periódicos y cíclicos. Asimismo, Heimberg (2004) desliga el concepto de pensamiento histórico, exclusivamente a los conocimientos factuales, sino que, y se inclina por una toma de conciencia de la manera en que éstos son producidos, y por la capacidad de utilizar operaciones cognitivas para poner el presente en perspectiva e iniciar un proceso argumentativo. (Éthier, Demers y Lefrancois, 2010)

Del mismo modo, esta conciencia histórico-temporal, se complementa y se desarrolla de manera articulada con las 3 competencias del pensamiento en estudio, tales como: “las formas de representación de la historia”, que se manifiesta a través de la narración histórica y de la explicación causal e intencional de estos hechos; la “imaginación y/o creatividad histórica” que promueve la empatía y la contextualización y “el aprendizaje de la interpretación de esta historia” (Santisteban, 2010).

Figura 1. Las cuatro competencias del pensamiento histórico.



Fuente: Santisteban (2010)

Todo esto se potencia por medio de herramientas pedagógicas y didácticas que susciten la apropiación, el análisis, la comprensión y contrastación de las fuentes y contenidos históricos, de modo que, los estudiantes aprendan haciendo, cuestionando, tomen perspectiva y se dejen interpelar por sus emociones desde el contacto con los relatos, de manera distinta y dinámica, como un derrotero para el diálogo de saberes, el intercambio de experiencias y una reflexión que se transforma en acción, posibles alternativas de solución a las problemáticas que de manera autónoma encuentra en su entorno y en la historia abordada.

Esta tarea, debería permear el currículo y transversalizar la vida misma del ciudadano que se forma, porque, como afirma Betancourt (2005) “la historia ha permanecido aprisionada en la marginalidad de la cotidianidad social(...) como parte del juego ideológico” (p.26) ignorando que “la historia del tiempo presente se relaciona inexorablemente con las transformaciones que han experimentado las sociedades contemporáneas” (Domínguez, 2019 p. 271) por eso, el quehacer del maestro debe gestarse en la misión liberadora en en tres aristas articuladas: la historia como acción política, como empresa pedagógica y como tarea crítica. (Domínguez, 2015).

No obstante, los contenidos asociados a este eje, están escasamente presentes en el currículo colombiano de Ciencias sociales; no se contemplan los elementos metodológicos, conceptuales y procedimentales que potencien el pensamiento crítico e histórico, sobre la historia que se enseña y se aprende en las aulas, sin exponer las perspectivas de los sujetos que hicieron parte del suceso y los que no participaron, los saberes compartidos se contextualizan en las violencias de otros países, períodos, y guerras mundiales, y -que también son importantes, pero- deja de lado la histórica local y los principales hechos de violencia que han ocurrido en el país, lo cual, multiplica los vacíos que por años ha perpetuado el “silencio curricular” (Paulson, 2015) presente en la historia que se volvió oficial, plasmada en los libros y prácticas tradicionales, desconociendo que, los textos escolares de historia son artefactos culturales que reproducen un saber hegemónico (Carretero, 2007) y descontextualizado del saber social (Cosme, Gómez y Miralles, 2015) que iguala el contenido escolar, que discrimina la fantasía y lo real, que selecciona aquello que se dará por cognoscible, por lógico y legible;

convirtiendo a los actores escolares en simples intérpretes del texto (Carretero, 2007 citado por Navarro, 2015).

En un análisis de los términos: historia y escuela se perciben algunas fracturas entre la historia que se debería enseñar, la historia que se enseña y la historia que se aprende en las aulas y no solo se trata de un caso de “transposición didáctica” (Chevallard, 1997) sino de un cambio en los enfoques, los métodos y los objetivos disciplinares, que no han podido incorporarse en el macro, micro y meso currículo, por lo que, la historia escolar, se instituye como un núcleo conservador que resiste, conceptual y formalmente, las transformaciones, y reclama nuestra comprensión (Carretero, 2007).

Así se sustenta la idea que en Colombia la enseñanza de la historia reciente no se presenta como una prioridad en las necesidades educativas, puesto que, además de estar ausente en los lineamientos curriculares que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria y en los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas, es evidente la carencia de programas estatales, en torno a esta área, por lo que, han circulado iniciativas informales desde organizaciones no gubernamentales -Educapaz, CNMH, Red Nacional de maestras y maestros por la memoria y la paz- víctimas y Derechos Humanos para la promoción y enseñanza del pasado reciente, “aún no existe una política pública que exija a las instituciones educativas acoger las producciones de Memoria Histórica como material para la enseñanza de la historia reciente” (Herrera, Ortega, Cristancho y Olaya, 2013 p. 50).

Caso opuesto al de Argentina que alrededor de 1993 impulsó la enseñanza del pasado reciente no solo como actividades esporádicas e individuales en las prácticas pedagógicas de los maestros, sino como una necesidad escolar presente en el currículo que debía ser atendida y priorizada, aunque, aún existen quehaceres educativos enraizados en modelos tradicionales, lineales y cronológicos (González, 2011, Ibagón y Miralles, 2021).

En el contexto argentino, González (2011), sustenta que la historia reciente alude a un contenido escolar novedoso que abarca los hechos ocurridos en dicho país a partir de la década de 1970, años caracterizados por la violencia política, el terrorismo de Estado, una guerra contra una potencia extranjera y la vuelta a la democracia.

En Chile, el panorama no dista de la realidad colombiana, pese a los esfuerzos aunados desde las organizaciones de Derechos Humanos y los gestores culturales para la promoción de la pedagogía de la memoria, no se fomenta la reflexión, la crítica y la problematización de la historia reciente en las aulas. Solo se contempla la visión oficial dada por el Ministerio de Educación Chilena, en relación con la historia de los pueblos indígenas, pero no en relación con los hechos traumáticos de la dictadura y la violación de los Derechos Humanos (Yunis, s,f; Pagés y Marolla, 2018).

Esta mirada al ámbito internacional devela una necesidad educativa latente en los procesos didácticos sobre la historia reciente, y Colombia no dista de ello. Por lo cual, es menester la revisión de los discursos y métodos que han dinamizado estas prácticas pedagógicas en nuestro país, según las épocas y períodos en los que la historia ha invadido el currículo.

Durante la época de los 50 y a mediados de los 70 la enseñanza de la historia, estuvo regida por una normativa curricular, patriótica, heroica, casi mítica, radical y cerrada ante los cuestionamientos de las memorias y narrativas políticas, que, además, fueron utilizadas por los gobiernos conservadores como objeto de control político e ideológico, ordenando a la Academia Colombiana de Historia (ACH) la revisión permanente de los textos escolares, bajo el dominio curricular de la Iglesia y el Estado. (González, 2014)

Ahora bien, a finales de este período, suceden una serie de cambios y transformaciones en el sistema educativo que permitió la enseñanza de la historia desde la problematización social, política y económica de la época, según la mirada de autores como Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán (1986), que dedican numerosos apartados a exponer las dimensiones

estructurales de La Violencia en la obra que marcaría la enseñanza-aprendizaje de la historia en este siglo: “La Nueva Historia”. No se trata solamente de una información impuesta, sino de personajes, datos, hechos y contextos para que los actores educativos formen su propia interpretación respecto a ello.

Con la Ley General de Educación de 1994 se genera una confusión en torno a los contenidos de las Ciencias Sociales e Historia, pues se declaró como área obligatoria para la educación básica, en un solo nombre: “Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia” lo que, para algunos maestros historiadores como Montenegro (1999) y Sánchez (2013) representó la desaparición de los postulados disciplinares en un compilado desarticulado de materias sin norte ni jerarquía alguna en aras de una supuesta interdisciplinariedad (Montenegro 1999, Sánchez 2013 citado por Arias, 2015).

Esta labor educativa se sostiene en sus principios catedráticos y magistrales, estipula la obligatoriedad del estudio de la Carta Magna, la cívica, la formación en el respeto a los derechos humanos, la paz, la solidaridad y la educación sexual en un tiempo académico reducido de 2 a 4 horas semanales según la decisión de cada Institución Educativa (González 2014; Arias 2015)

Para el año 2002, el MEN hace públicos los lineamientos curriculares de las ciencias sociales y para el año 2004, lanza los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas para la calidad educativa, desde el “saber y saber hacer” con temas relacionados a la coyuntura de la expedición de la Constitución de 1991: Educación Ética y Valores Humanos y Constitución Política y Democracia (MEN, 2004).

Es necesario recordar que son los textos escolares los que dirigen la enseñanza en estos tiempos, en los que se plasma la interpretación de los lineamientos anteriormente mencionados por cada editorial, sometida a la autocensura originada por las preferencias políticas de los propietarios, los editores y el mercado, y sobre los cuales, los maestros se basan para reproducir contenidos.

Luego de 23 años en los que la historia desapareció del plan de estudio colombiano y durante un período de restauración, justicia y reparación, propio del presente, la búsqueda de la Verdad, es imprescindible para la formación de ciudadanos y ciudadanas que se reconocen como sujetos políticos, que buscan conocer su historia y encuentra en la Escuela un escenario favorable para su resignificación, por lo cual, la enseñanza de este pasado reciente, emerge como una necesidad social, que tiene una implicación pedagógica (Fazzio; 2007).

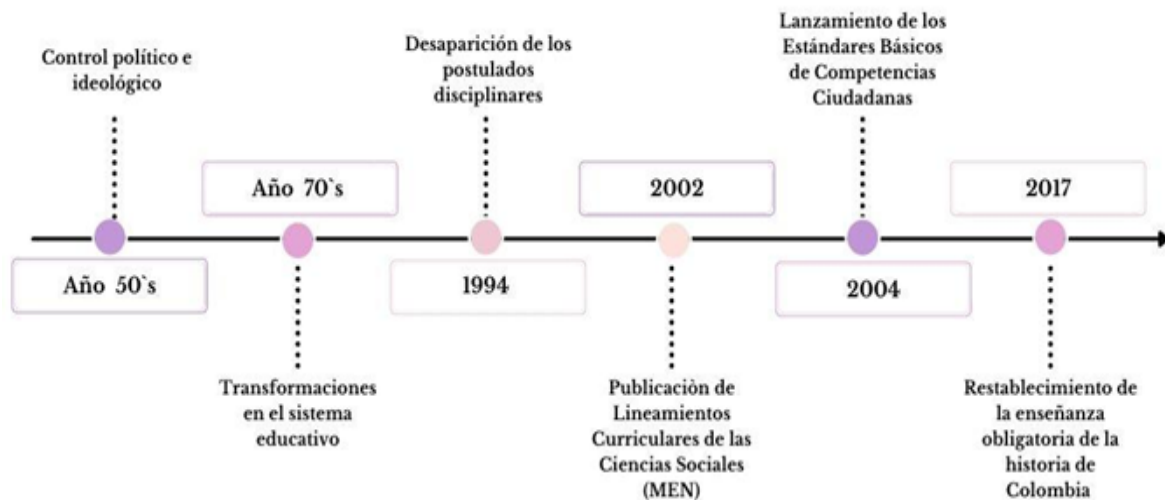
De acuerdo con estos intereses, desde el Congreso de la República y el Ministerio de Educación Nacional, se restablece la enseñanza obligatoria de la historia de Colombia como una disciplina integrada en los lineamientos curriculares de las Ciencias Sociales en la Educación Básica y Media, según la ley 1874 de 2017 (Congreso de la República, 2017) con el objetivo de hacer evidente la enseñanza de la historia de Colombia (...) y que los estudiantes tengan como referencia el contexto cultural, geográfico, y político para formar ciudadanos que transformen el presente y el futuro, a partir de la comprensión crítica del pasado para no repetirlo” (Ramírez, MEN 2017).

No obstante, en cuanto a estos discursos y referentes del MEN, la Comisión de la Verdad encuentra problemático que no exista una política pública educativa, encaminada a la reflexión sistemática del conflicto armado desde un enfoque restaurativo, (EducaPAZ, 2018) más allá de la obligatoriedad de esta área, pues, las reformas curriculares impulsadas por dicho organismo, no han tenido un impacto profundo en las prácticas pedagógicas de los maestros y maestras, ni en el proceso de aprendizaje, ni en el fortalecimiento del pensamiento histórico en los y las estudiantes.

Resaltando además la desarticulación existente entre los lineamientos para la enseñanza de la historia en Colombia, la investigación histórica, la formación docente, la producción de textos escolares y las políticas de evaluación educativa, según Montenegro, (1999 citado por Yunis; s.f) reconociendo además, que es necesario el diseño e implementación de una ruta

didáctica y metodológica, con contenidos claros, que le permita a los y las docentes, orientar la enseñanza de la historia de manera oportuna y atractiva para los niños y las niñas. En la figura que se presenta a continuación, se destacan los elementos fundamentales de lo anteriormente mencionado.

Figura 2. Línea cronológica de los discursos y métodos que han dinamizado la enseñanza de la historia reciente de Colombia.



Fuente: Elaboración propia.

En el siguiente apartado de este artículo, se encuentran las fases metodológicas que orientaron la elaboración de este documento, seguidamente, se presentan los resultados que arrojaron los recursos bibliográficos encontrados, organizados en tres nodos categoriales y en los que se resaltan la incidencia de los procesos didácticos en la enseñanza de la historia reciente, por último, se exponen las conclusiones que resultan del análisis y la discusión de los documentos revisados.

De esta manera, se destaca que la enseñanza de la historia reciente y más aún, la didáctica de la misma, ha sido un objeto de estudio escasamente tratado, sin mencionar que la importancia otorgada a esta, dista de ser la misma que radica en otras áreas o disciplinas obligatorias, ignorando las posibilidades de trabajar en el aula con recursos didácticos que facilitan los procesos de aprendizaje de la historia y la comprensión de la realidad socio cultural correspondiente a la vida cotidiana de la época (Ríos, 2017) lo cual implica que, las comunidades educativas y los actores sociales que intervienen en los distintos niveles curriculares, posean una teoría sólida sobre el pensamiento y la comprensión histórica, el aprendizaje de la disciplina y la búsqueda de marcadores de progresión cognitiva (VanSledright 2011).

Desde estas perspectivas, es pertinente llevar a cabo un ejercicio de revisión bibliográfica, orientado al cómo de la enseñanza de la historia reciente de Colombia, en las instituciones educativas en el nivel de básica primaria, por lo cual, el presente artículo de revisión, de tipo cualitativo, tiene como objetivo principal describir los procesos didácticos que inciden en la enseñanza de la historia reciente del territorio hacia el fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes de la básica primaria, por medio de un análisis de perspectivas, estudios y reflexiones pedagógicas en torno a las prácticas de enseñanza de la historia reciente.

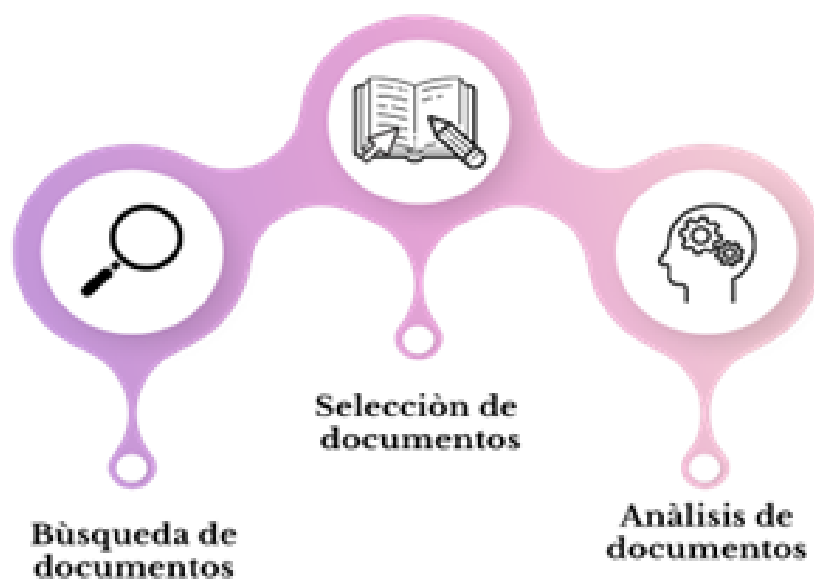
Metodología

Desde el punto de vista metodológico, este artículo es de tipo documental. En él se elabora un

análisis teórico descriptivo para abordar los procesos didácticos que inciden en la enseñanza de la historia reciente del territorio y la manera en que fortalecen el pensamiento histórico en los estudiantes de básica primaria, a partir de un posicionamiento hermenéutico que según Vasco releyendo a Habermas: (s.f.) “es el arte de interpretar los textos para fijar su verdadero sentido”; es decir, que nos permite hacer una interpretación de los artículos recolectados con el fin de comprender a profundidad los contenidos.

Para cumplir con el objetivo planteado en este documento, fue pertinente establecer tres fases metodológicas orientadas por la búsqueda, selección y análisis de las fuentes de las que se obtuvieron los diferentes resultados investigativos. A continuación, se describirán de manera detallada cada una de ellas.

Figura 3. Fases metodológicas para la búsqueda de resultados



Fuente: Elaboración propia.

Fase 1: Búsqueda documental

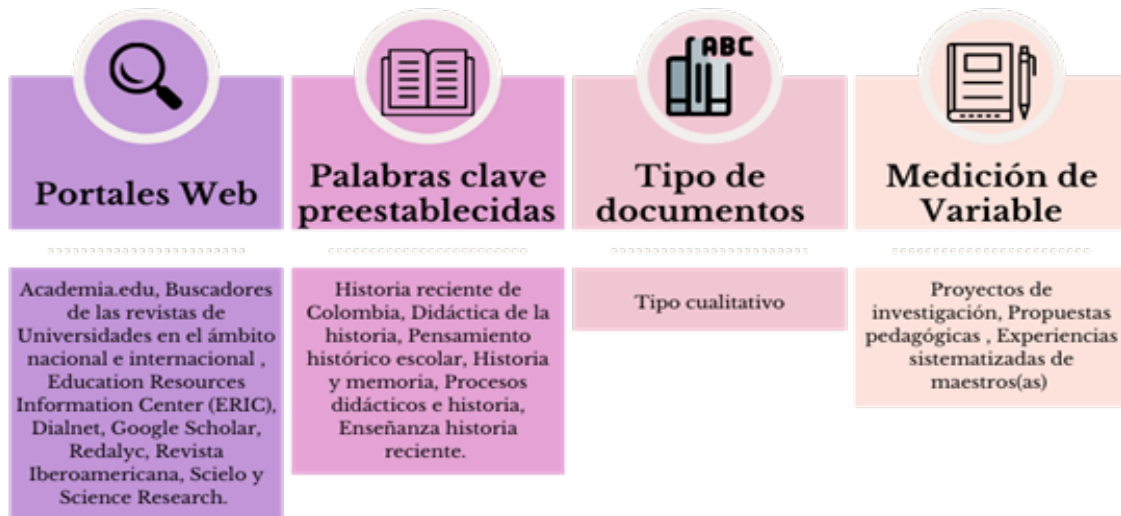
En esta primera fase se establecieron los criterios de búsqueda para el rastreo adecuado de los artículos y documentos con aportes científicos a la bibliografía del tema central, a través de las bases de datos y portales académicos tales como: Academia.edu, Buscadores de las revistas de Universidades en el ámbito nacional e internacional, Education Resources Information Center (ERIC), Dialnet, Google Scholar, Redalyc, Revista Iberoamericana, Scielo y Science Research.

Vale la pena aclarar, que la búsqueda de documentos en estas plataformas estuvo direccionada por las palabras clave preestablecidas como categorías referenciales para la exploración en la web, así: Historia reciente de Colombia, didáctica de la historia, pensamiento histórico escolar, historia y memoria, procesos didácticos e historia, enseñanza historia reciente.

Adicionalmente, se determinó que los documentos a explorar fueran de tipo cualitativo en los que se evidencien los desafíos didácticos y la importancia de fortalecer el pensamiento histórico en los y las estudiantes de la básica primaria. Contemplado además los proyectos de investigación, propuestas pedagógicas y experiencias sistematizadas de maestros(as) que hayan trabajado la pedagogía de la memoria u otras pedagogías que favorezcan la enseñanza de la historia reciente en las escuelas.

Teniendo en cuenta estos criterios, se precisa que para esta fase se obtuvo un total de 120 documentos para ser revisados de manera detallada en las siguientes fases.

Figura 4. Criterios de búsqueda en fuentes académica.



Fuente: Elaboración propia.

Fase 2: Selección de documentos

Después de la búsqueda documental según los criterios establecidos, fue importante la revisión detallada de los 120 documentos encontrados en la fase anterior, dado que, esta etapa determina el contenido esencial para la elaboración de este artículo. Para esta revisión se estipulan los indicadores de selección que se enuncian en este apartado.

En primer lugar, el documento debía explicitar los datos básicos del autor (Nombre completo, estudios realizados, entidad a la que pertenece) pues, el anonimato no tiene lugar en este tipo de construcciones.

Como segundo criterio de selección, se define que el periodo máximo de publicación del archivo debía oscilar entre los 5 y 10 años para lograr un mínimo de 50 referencias en este artículo, por lo que esta temática, no ha sido sobre investigada, y fue necesario flexibilizar este criterio, entendiendo que existen postulados importantes en este campo y fueron desarrolladas antes de estas fechas. Además de ello, fue necesario rescatar principios básicos y términos particulares de los clásicos de la literatura que incluso se ubican a finales del siglo anterior.

Al tratarse de una revisión bibliográfica, se valora como tercer criterio de selección, la evidencia de un marco conceptual sólido basado en las discusiones pedagógicas y epistemológicas de distintos autores respecto a las categorías temáticas del artículo, para ampliar las reflexiones, críticas y posicionamientos respecto a este tema. Esto nos lleva a entender que el mínimo de 30 referencias bibliográficas por artículo, se presentan como un cuarto indicador para la selección.

Asimismo, debe evidenciarse que los resultados correspondan al objetivo principal del documento y a lo largo de este, el autor logre desarrollar la respuesta a la pregunta problematizadora, esto permite hallar la coherencia entre lo que expone en el resumen, la finalidad del artículo y lo que se presenta a lo largo de este. Por último, es vital para la selección de documentos, que cada de ellos, manifieste el rigor académico y científico con el uso de un lenguaje formal y comprensible acorde al nivel educativo de sus autores o instituciones.

En consonancia con ello, han resultado de esta selección 70 documentos que cumplen con los indicadores anteriormente descritos, lo que favorece el desarrollo del interrogante principal y el objetivo de este artículo.

Figura 5. Criterios para la selección de documentos.

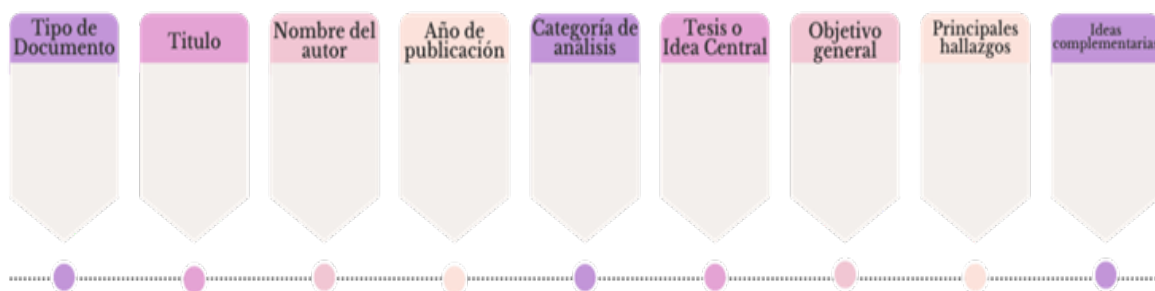


Fuente: Elaboración propia.

Fase 3: Análisis de los documentos

En esta última fase, se lleva a cabo un análisis detenido de los documentos seleccionados para relieves la información y los hallazgos que se presentan en este artículo. Para ello se diseñaron instrumentos de análisis, que permitieron comparar, clasificar, descomponer, contrastar y categorizar cada uno de los documentos. Aquí se destacan las matrices de referencia como uno de los elementos de análisis más completos para este fin, puesto que en su estructura subraya: a) El tipo de documento, b) Título, c) Nombre completo del autor, d) Año de publicación, e) Categoría de análisis (Historia reciente- Procesos didácticos de la historia reciente- Pensamiento Histórico- Conceptos relacionados a la historia reciente, otras) f) Tesis o Idea central, g) Objetivo general, h) Principales hallazgos, i) Ideas complementarias, tal como se ilustra en la siguiente figura.

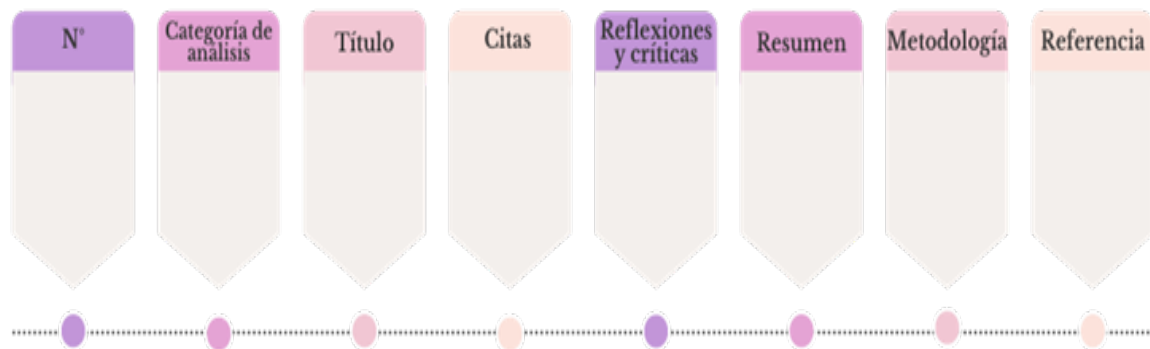
Figura 6. Matriz de referencia y análisis sistemático de documentos 1.



Fuente: Elaboración propia.

También, se elaboró un esquema secundario como matriz de referencia con la finalidad de conocer las posturas de distintos autores y construir las apropiaciones conceptuales, críticas y reflexiones propias respecto a lo leído. Los elementos constitutivos de esta matriz están organizados de la siguiente manera: a) Número de matriz, b) Categoría de análisis c) Título, d) Citas e) Reflexiones y críticas f) Resumen, g) Metodología, h) Referencia del documento. Para ubicar gráficamente al lector, se presenta a continuación un modelo de esta segunda matriz de referencia.

Figura 7. Matriz de referencia y análisis sistemático de documentos 2.



Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo, se aplicaron otras técnicas para la revisión y comprensión del contenido de cada documento, como lo fueron: a) mapas conceptuales b) mapas de idea c) nubes de palabra por categorías de análisis, d) mapas de burbuja, e) tabla de clasificación según el ámbito en que se sitúa cada documento (Internacional, nacional y local). Esto supuso, en el ejercicio investigativo, la organización del pensamiento y de la información según las categorías de análisis mencionadas.

Figura 8. Técnicas para la revisión de comprensión de documentos



Fuente: Elaboración propia.

Resultados

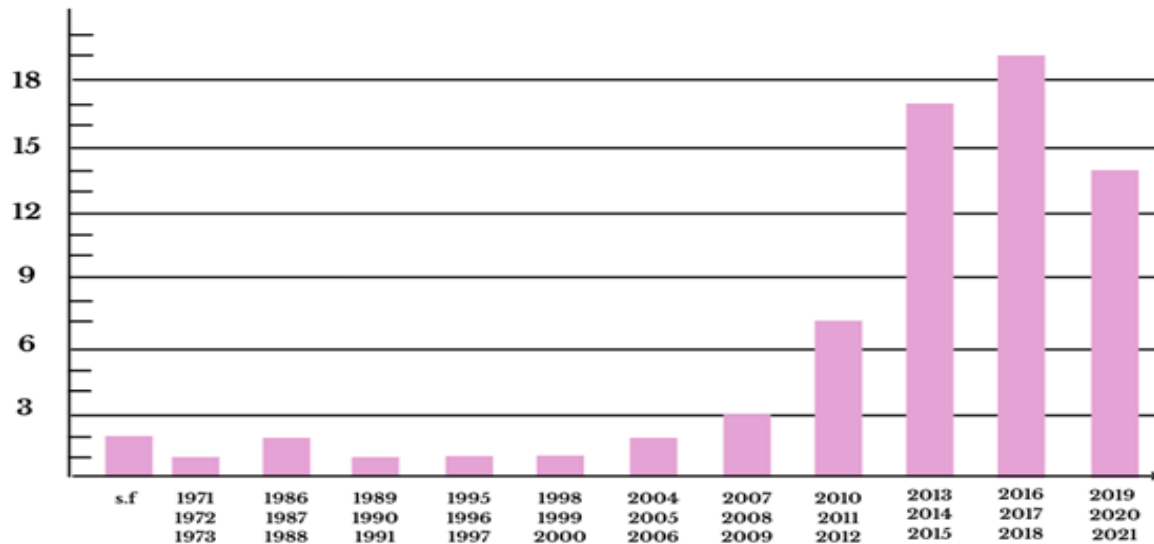
Para la elaboración de este artículo de revisión documental se analizaron 70 recursos bibliográficos, relacionados con el objeto de estudio de esta investigación: Historia reciente de Colombia, en los que se analizan los procesos didácticos que inciden en esta labor educativa del pasado presente, teniendo en cuenta los elementos, retos y desafíos del currículo de Ciencias Sociales para el fortalecimiento del pensamiento histórico en los y las estudiantes de la básica primaria, pues los contenidos de historia, se encuentran integrados en esta área, según lo establecido por el MEN (2017). Estos estudios han sido publicados en el período del 1972 a 2021, de los cuales, el 76% se divulgaron en el transcurso de 2013 a 2021 años en los que se destacan la mayor cantidad de publicaciones en relación con esta temática.

De los 70 recursos bibliográficos mencionados, 14 fueron publicados en el curso de 2019 a 2021, 19 entre 2018 y 2016, 17 del 2015 al 2013, 7 en el periodo de 2012 a 2010, 3

del 2009 al 2007, 4 entre 2008 y 2000 y 6 de los clásicos de la literatura en 1972, 1986, 1987, 1991 y 1997.

A continuación, se muestra un diagrama de barras con la cantidad de recursos bibliográficos encontrados desde el año de 1971 hasta la actualidad.

Figura 9. Recursos bibliográficos encontrados desde el año de 1971 hasta 2021.

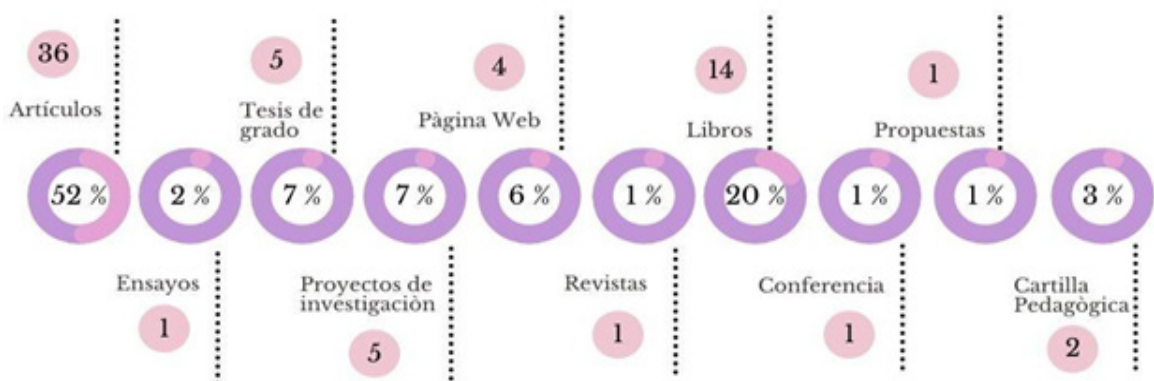


Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar que, 67 de estos artículos nos permiten describir los procesos didácticos que inciden en la enseñanza de la historia reciente en las aulas de básica primaria, como objetivo general de este artículo de revisión, pues allí, presentan estrategias llevadas al aula por medio de artículos (36), libros (14), proyectos de investigación (5), tesis (5), página web (4), cartillas pedagógicas (2), propuesta (1), ensayos (1), revista (1) y conferencias (1) de maestras y maestros investigadores, colectivos u organizaciones que han profundizado y focalizado sus estudios en esta área y las cuales se encuentran dentro de tres ámbitos: internacional (30), nacional (39) y local (1).

Las siguientes figuras dan muestra de lo anteriormente mencionado:

Figura 10. Tipos de recursos encontrados.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 11. Distribución de recursos bibliográficos por ámbitos.



Fuente: Elaboración propia.

Vale la pena destacar que la presentación de los resultados se hará a la luz de la caracterización curricular de Grundy (1987) sustentado en los intereses rectores del conocimiento propuesto por Habermas (1972) (Técnico- Práctico- Emancipatorio). En este sentido, se configuraron 3 grandes categorías según el fundamento teórico antes mencionado para describir los procesos didácticos que inciden en la enseñanza de la historia reciente en las aulas de básica primaria, para tal fin, se hace necesario retomar algunos conceptos importantes que iluminan este artículo como lo son los “procesos didácticos” y el “pensamiento histórico”; conceptos que se abordan en cada una de las descripciones categóricas y que transversalizan la incidencia de estos procesos en la medida que obstaculizan, fortalecen o descolonizan la labor educativa.

En primera instancia nos adentraremos en la categoría que presenta desde un interés técnico los procesos didácticos que obstaculizan el desarrollo del pensamiento histórico en el que se evidencia la enseñanza de la historia desde lo monótono, tradicional y lineal; como segunda categoría se enuncia el fortalecimiento del pensamiento histórico desde un interés práctico en los procesos didácticos y en la que se presentan la alfabetización histórica, los contenidos de segundo orden, los ejes para la enseñanza de estos contenidos y se descubren una serie de recursos que pueden ser implementados en las prácticas pedagógicas; por último, se aborda la descolonización de los procesos didácticos de la historia reciente desde un interés emancipatorio en el que se posiciona la investigación como estrategia pedagógica del aula que encuentra en la pedagogía de las muñecas y en la colcha de retazos mediaciones oportunas para desarrollarla en la básica primaria. Así se desarrollan una a una las categorías enunciadas:

I. Los procesos didácticos desde un interés técnico que obstaculizan el desarrollo del pensamiento histórico.

El corazón de esta categoría está orientado a conocer los rasgos de la caracterización curricular desde un interés técnico, en sintonía con los procesos didácticos que obstaculizan el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes de básica primaria, puesto que, mantiene el control absoluto en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje con reglas, procedimientos y verdades incuestionables que dan lugar al autoritarismo y centralización del saber. Este último es visto como una “mercancía” que se aleja de las construcciones sociales con antecedentes históricos y temporales que dan unidad a todo el saber y las experiencias. En este tipo de prácticas, predominan las fracturas entre quienes diseñan el currículo y desarrollan la labor educativa, pues se considera el currículo como algo externo al que enseña y que ostenta autoridad a quien lo diseña. (Grundy, 1987).

Aquí se evidencia un interés antagónico a lo que Santisteban (2010) plantea como principios para el desarrollo del pensamiento histórico y desvirtúa la necesidad de construir un modelo conceptual que ayude a realizar propuestas didácticas concretas para la formación de competencias de dicho pensamiento, tal como lo expresa este autor en una de sus investigaciones (Santisteban, 2010).

En este interés es posible ubicar los estudios realizados por González (2014); Arias (2015, 2016, 2018); Plazas (2017); Álvarez, (2020); Münzenmayer e Ibagón, (2019), pues, critican la forma de la enseñanza de la historia reciente bajo el argumento que, la memorización y la acumulación de información como criterios de aprendizaje histórico” han caracterizado

las prácticas pedagógicas y los procesos didácticos en las Escuelas primarias, marcadas fuertemente por la linealidad, y falta de creatividad en torno al estudio del pasado y de manera directa e indirecta permea los distintos niveles curriculares y los dispositivos pedagógicos que median estos procesos, caracterizados, además, por una carga de homogeneización heredado de la historia patria (Alarcón, 2013; González, 2014), que, se niega a reconocer el multiperspectivismo y la pluridiversidad de experiencias históricas y culturales como principios socio-históricos del país, ignorando las responsabilidades e implicaciones distintas quienes han experimentado vivamente estos sucesos.

En la propuesta de Ibagón y Münzenmayer (2019) se sitúa el pensamiento histórico como alternativa a la enseñanza tradicional de la historia, luego que los autores, describen los limitantes para la enseñanza de estos contenidos y posteriormente plantean una 4 grandes conceptos que vigorizan la labor educativa de la historia reciente, tales como la empatía, causalidad, relevancia y pluriperspectividad histórica; no obstante, en uno de sus apartados, los autores presentan la propuesta de Barca, (2019) y Lee (2016), que se refiere a los tipos de contenidos para estructurar la enseñanza de la Historia.

Estos contenidos, se hallan en esta categoría, pues, reducen el pensamiento histórico a términos estrictamente documentales y reciben el nombre de contenidos formales o de primer orden: Definidos por temas ligados a criterios cronológicos –fechas, acontecimientos históricos repetitivos, sucesos específicos y al manejo de información histórica de carácter conceptual.

Por su parte, el estudio realizado por Gonzalez (2014) e investigaciones desarrolladas por equipos universitarios de distintos centros de educación superior en el país, se resalta el caso de los textos escolares como un recurso “didáctico” que hace décadas reproduce la historia tradicional, fundamentada en la reproducción de datos mecánicos y en una explicación desde el nivel de las intenciones individuales, versiones de tipo básico, inclinaciones políticas y económicas de las editoriales, prevalecen saltos temporales entre los eventos y no se usan fuentes de información o el contraste de ellas para relativizar el conocimiento histórico.

Como lo indica Gómez, Cózar y Miralles, (2014) en su trabajo de investigación, el texto toma papel protagonista en el inicio de las clases, es natural que el maestro llegue al aula y la indicación principal sea “ubicarse y abrir el libro” para la lectura de textos o la realización de actividades, ejercicios, comentarios de texto, mapas, esquemas, recordando que estos cumplen una función transmisora del saber y del sentido de la realidad hegemónica por parte de las autoridades o del poder que generalmente no se cuestiona en sus páginas (Carretero, 2007)

Además, se destaca que la clase se basa más en la comprensión de las fuentes del texto y las ilustraciones, que en la discusión sobre «las dificultades y contradicciones» y en «la crítica y verificación». Incluso el uso de los textos del autor y el establecimiento de relaciones se orientan a la simple obtención de información. Dicho de otra forma: en la gran mayoría de los casos no se produce –según declaración del propio profesorado y alumnado– un tratamiento de la historia marcadamente reflexivo” (Borries, Körber y Meyer-Hammer, 2006, p. 5).

En las investigaciones desarrolladas por Borries, Körber y Meyer-Hammer (2006) sobre el libro de texto y su uso en las clases de historia en el contexto alemán y austriaco se evidencian fuertes tensiones entre las percepciones de estudiantes y maestros, pues, los estudiantes aprueban el uso del libro como suministro de datos para la evaluación, mientras que los docentes y universitarios en contra de ello. Estas fracturas de resultados entre los actores educativos, reincide a la hora de analizar si los manuales ofrecen una óptica correcta de la historia, y en valorar que los libros de texto muestran cómo ocurrieron realmente los hechos del pasado (Borries, Körber y Meyer Hammer, 2006).

Como se puede dar cuenta, “en estas miradas de la historia que se enseña prevalece el abordaje de una disciplina cronológica con los periodos históricos de otrora” (Aguilera, 2017 p.18) y sumado a ello, estos panoramas develan que no contamos con estructuras académicas investigativas que inciden en la formación pedagógica y en la enseñanza

interdisciplinaria de las ciencias sociales, tal como lo expresa Aguilera (2017) en el artículo realizado, como uno de los contrasentidos principales en la enseñanza de la historia que obstaculizan este proceso, asimismo, resalta, la formación disciplinar exclusiva del maestro en Ciencias Sociales y las exigencias legislativa respecto a la integración disciplinar que decanta en un fracaso integracionista pues se fracturan y priorizan unos contenidos por otros y esta idea de “integración” se diluye en la segmentación disciplinar. La autora, también resalta la distancia abismal entre lo que se produce desde las disciplinas científicas y lo que se enseña, o bien entre la Historia a enseñar (Currículo oficial), a la Historia enseñada (Práctica docente) y la Historia aprendida (Aprendizaje de los estudiantes) (Aguilera, 2017; Ibagón 2018).

De esta primera categoría, es posible destacar las principales tensiones y fracturas que subyacen en los procesos didácticos que obstaculizan la enseñanza de la historia reciente desde la ausencia de una política educativa clara respecto a este tema, hasta los recursos que presentan los contenidos y la manera en que se deberían “aprender”, entendiendo que los procesos didácticos no se reducen exclusivamente a los momentos de la clase, sino que trasciende los distintos niveles curriculares, tal como lo afirma Grundy (1987) y como se ha desarrollado a lo largo de este artículo. En la siguiente tabla se presentan las líneas temáticas, autores y los hallazgos que responden al interés técnico.

Tabla 1. Resultados de los procesos didácticos desde un interés técnico que obstaculizan el desarrollo del pensamiento histórico.

Línea Temática	Autores	Hallazgos
Caracterización curricular	Grundy (1987)	Autoritarismo y centralización del saber. Fracturas entre quienes diseñan el currículo y desarrollan la labor educativa.
Competencias del Pensamiento Histórico	Santisteban (2010)	Conciencia histórico-temporal. Las formas de representación de la historia. Imaginación y/o creatividad histórica” El aprendizaje de la interpretación de esta historia”
Problematización de la enseñanza de la historia reciente	González (2014) Arias (2015, 2016, 2018) Plazas (2017) Álvarez, (2020) Münzenmayer e Ibagón, (2019) Alarcón (2013) Aguilera (2017) Ibagón (2018)	Criticar la memorización y la acumulación de información como criterios de aprendizaje histórico Prácticas pedagógicas y los procesos didácticos lineales, cronológicos y memorísticos. Disciplinas cronológica con los periodos históricos no contamos con estructuras académicas investigativas se fracturan y priorizan unos contenidos por otros Historia a enseñar - la Historia enseñada - la Historia aprendida Carga de homogeneización heredado de la historia patria. No se reconoce el multiperspectivismo y la pluridiversidad de experiencias históricas y culturales.

Pensamiento histórico	Ibagón y Münzenmayer (2019)	Conceptos que fortalecen la labor educativa en el marco de la historia reciente: empatía, causalidad, relevancia y pluri-perspectividad histórica.
Contenidos para estructurar la enseñanza de la Historia.	Barca, (2019) Lee (2016)	Contenidos formales o de primer orden
	Gonzalez (2014) Gómez, Cózar y Miralles, (2014)	Textos escolares como un recurso “didáctico” Reproducción de datos mecánicos No se usan fuentes de información o el contraste de ellas
Uso de textos escolares	Carretero (2007)	El texto toma papel protagonista en el inicio de las clases y en el desarrollo de esta
	Borries, Körber y Meyer-Hammer (2006)	La clase se basa más en la comprensión de las fuentes del texto y las ilustraciones desde la autocensura de las editoriales No existe reflexión de la historia enseñada tensiones entre las percepciones de estudiantes y maestros

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a lo anterior, hablar de currículo no es referirse a un concepto abstracto, sino a la construcción cultural y sociológica que organiza un conjunto de prácticas educativas humanas y la manera en que actúan e interactúan las personas inmersas en la educación, por eso, si se pretende entender el significado de los procesos didácticos inmersos en las prácticas curriculares, es necesario comprender el contexto social de la escuela. (Grundy, 1987) De este modo, se presenta la siguiente categoría de resultados, en la medida que fortalece el pensamiento histórico en los y las estudiantes de básica primaria, atendiendo a las interacciones anteriormente mencionadas y al interés práctico que se expone seguidamente:

II. Fortalecimiento del pensamiento histórico desde un interés práctico en los procesos didácticos.

Afirmar que el currículo pertenece al ámbito de lo práctico, es afirmar que todos los participantes, son considerados sujetos de aprendizaje y no objetos de acontecimiento curricular, por lo tanto, desde este interés imperan los significados, como consecuencia de la interpretación y la puesta en práctica de la interpretación, siendo el conocimiento, un componente del “juicio práctico” que se basa en la razón humana al deliberar, debatir y decidir cuándo y cómo aplicar su saber. De este modo, la ocupación de lo práctico será el aprendizaje y no la enseñanza objetivada, a partir de las interacciones ambiente-estudiante-maestro con el fin de darle sentido al mundo. (Grundy, 1987)

Es pertinente resaltar que, desde la naturaleza de este interés se erradica la reproducción de contenidos e información y se posiciona un enfoque determinado para la comprensión lectora a partir de las interacciones que existen entre los lectores de realidades y los autores de la misma, por eso, esta categoría se enfoca en la descripción detallada de los procesos didácticos, que permiten comprender, interpretar y construir significados históricos, teniendo en cuenta nuevos conceptos, contenidos acorde a este interés, la estructuración de cuatro ejes para la enseñanza de la historia reciente y diversas estrategias de enseñanza-aprendizaje. Elementos que en sinergia nutren los procesos didácticos para el fortalecimiento del pensamiento histórico.

En relación con lo anterior y en concordancia con el objeto de estudio de esta investigación, Santisteban (2010) consolida una propuesta formativa para el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico, contemplando la creación de modelos conceptuales, el aprendizaje conceptual y las representaciones sociales como elementos sustanciales para lograr dicho objetivo, puesto que, el pensamiento histórico se considera como una forma de pensamiento superior, que se puede trabajar en las diferentes etapas educativas, desde distintos niveles de complejidad, para favorecer en los y las estudiantes la comprensión e 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 presente. En todo caso, la formación del pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual y para gestionar mejor el porvenir. (Santisteban, 2010 p. 35)

Por otra parte, Carretero (s.f) citado por el MEN (2004), en un documento que justifica la creación e implementación de los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Naturales como el saber y el saber hacer de estas ciencias, la importancia de la alfabetización histórica, la historiografía y el razonamiento histórico dentro del plan de clases en las instituciones educativas, pues hablar de una “alfabetización histórica” como lo sustenta Ibagón (2018) en su artículo de revisión crítica, según el pensamiento de Lee, (2004, 2016); Marshall y Wassermann, (2009); Shemilt, (2011), es necesario, para una resignificación de la enseñanza de la historia reciente y la adquisición de habilidades para orientarse en el tiempo por medio de principios meta-históricos, que amplían de una forma orgánica los espectros de comprensión del pasado, el presente y el futuro; y esto se logra encontrando el sentido a lo que se aprende, las nuevas formas de entender, de ser y estar en el mundo.

En su trabajo, a partir de un análisis de las problemáticas mencionadas anteriormente, propone transformar los sentidos del qué, para qué, por qué, cómo enseñar y aprender historia a través de 7 elementos vitales para un maestro o maestra de ciencias ciencias sociales que busca darle un valor formativo al conocimiento histórico.

En el marco de estas reflexiones Gómez, Ortuño, Molina, (2014); Seixas y Morton, (2013) resaltan la importancia de trabajar con las fuentes históricas, ya que, los ejercicios de selección, organización, comparación, análisis y validación de información derivadas del estudio de éstas permiten a los estudiantes ser agentes activos en su proceso interpretación y construcción de significados, en una interacción con los distintos recursos.

Por su parte, Barca, (2019) y Lee (2016) como referentes en las investigaciones desarrolladas por Munzenmayer e Ibagón (2019) proponen también “Los contenidos estratégicos o de segundo orden” que estructuran la enseñanza de la historia reciente, directamente vinculados con comprensiones meta-históricas, así: a) el planteamiento de problemas históricos; b) el análisis y obtención de evidencias a partir de fuentes y pruebas históricas; c) desarrollo de una conciencia histórica, y, d) la construcción o representación narrativa del pasado histórico (Seixas y Morton, 2013).

Ahora bien, a partir del fundamento teórico que aporta la literatura sobre el pensamiento crítico, la enseñanza de la historia, la educación moral y la pedagogía crítica, Bermúdez (2015) propone 4 ejes inalienables al currículo para la enseñanza de la historia reciente en las distintas Escuelas y la construcción de ciudadanos reflexivos, responsables, pluralistas y no-violentos. Con este planteamiento es posible iniciar una deconstrucción curricular que permita articular los contenidos anteriormente mencionados, en estas cuatro aristas fundamentales: a) Planteamiento de problemas, b) Escepticismo reflexivo, c) Multiperspectividad, d) Pensamiento Sistémico.

El primer eje, según Arias, (2016) quien se fundamenta en esta autora en uno de sus artículos de investigación, atañe al desafío de maestros y maestras para incentivar la capacidad

de formular preguntas en medio de supuestos y verdades aparentemente evidentes, por eso, Bermúdez (2015) afirma que “la pregunta es fundamental en la indagación crítica porque con ella el conocimiento se torna significativo y relevante.”

Freire (1986) en su postulado “Hacia una Pedagogía de la Pregunta”, para generar escenarios de reflexión, diálogo y disertación en torno a estas realidades, de manera que el niño y la niña se acerque paulatinamente a las historias y relatos personales y colectivos de los distintos sucesos, realice preguntas por sí mismo y se haga preguntas a sí mismo, teniendo en cuenta que:

no debería ser la pregunta, por la pregunta; es importante, sobre todo, unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas. (Freire 1986, p.75)

Así, se posiciona, la pedagogía de la pregunta como uno de los elementos vitales para el fortalecimiento del pensamiento histórico en la básica primaria, pues los autores no sólo, refirieron un caso que alude a esta pedagogía en dicho nivel educativo, sino que además destacan la relación dinámica que se instaura entre pregunta-acción, pregunta-respuesta-acción en la cual, las respuestas, incluirían la acción provocada por la pregunta (Freire y Faundez, 1986) lo que, está en consonancia con el sustento teórico del interés que se aborda en este apartado.

Realizando una breve descripción del segundo eje, se expone que el escepticismo reflexivo, conlleva a los estudiantes, a “revisar la coherencia de las argumentaciones, su soporte en evidencias, los intereses de las premisas no objetadas y los fundamentos ideológicos presentes y que se legitiman” (Arias, 2016), por su parte, la multiperspectividad, entendida como tercer elemento transversal, permite identificar, construir y coordinar distintas perspectivas en relatos más abarcatantes para asegurar la comprensión del problema, en la línea del pensamiento complejo (Arias 2016; Bermúdez 2015).

Finalmente, con el pensamiento sistémico, tal como lo expresa la autora, se busca rastrear procesos históricos de cambio, como herramienta que desnaturaliza los fenómenos sociales, mostrando que no son estados naturales e inmutables, sino realidades construidas socialmente sobre las que podemos actuar.

Para llevar a la práctica estos constructos teóricos, se proponen los siguientes recursos didácticos como elementos dinamizadores, provocadores y motivadores en la enseñanza-aprendizaje, producto de la revisión documental realizada. Los principales aportes de dichos recursos se describen en la siguiente tabla:

Tabla 2. Recursos didácticos encontrados en la revisión documental como elementos dinamizadores, provocadores y motivadores en la enseñanza-aprendizaje de la historia reciente para el fortalecimiento del pensamiento histórico.

Categoría relacional	Recursos didácticos	Autor (es)	Aportes
Recursos audiovisuales	Cinematografía	Vargas (2007) Arias (2016) Alvira (2011) Cortés (2018) Valdés (2018) Ekerman (2014)	Favorece la reconstrucción de sucesos, la construcción de significados y el desarrollo de un aprendizaje significativo según dos tipos de elementos: Elementos objeto: Un entorno de producción y recepción (análisis contextual) y Una observación de los recursos expresivos (análisis icónico). Elementos discursivos: Recursos

Recursos audiovisuales

Cinematografía

narrativos- Enunciación y punto de vista que acerca a los estudiantes a su realidad sociohistórica. Transmite ideas, valores, emociones, adhesiones y rechazos, para movilizar afectos y sensaciones, no sólo conocimientos.

Dussel (2009)

Las imágenes son polisémicas, lo que ayuda a pensar que los procesos sociales e históricos no pueden ser entendidos de una sola manera y esto permite desarrollar pensamiento crítico-histórico en la medida que se interpretan y conocen los distintos significados de la historia.

Imagen artística

Ríos (2017)

Ayudan a comprender las emociones, sensaciones y experiencias que el uso exclusivo de la palabra no logra relatar. Principio de empatía con las víctimas del conflicto armado. El estudiante percibe o siente las afectaciones de otras personas al punto de comprenderlas y valorarlas.

Fotografía

Rico (2014)

Elemento transdisciplinar, fuente histórica de primer orden. Gestionan la creatividad, la iniciativa, la reflexión y la imaginación. Se propone examinar el momento histórico en el que se llevó a cabo la fotografía para que los niños y niñas “creen” y “construyan” su propia interpretación de la imagen, realicen especulaciones, reflexión e interrogantes como acción constructora de sentido, conocimiento y significado.

Memorias escritas

Narrativas

Soria (2015)
Herrera, Primera, Sotomayor (2017)
Mengo, Tenaglia (2015)
CNMH (2020)

Acercamiento a documentos y relatos reales que narran los sucesos históricos desde las distintas voces para hacer reconstrucciones virtuales de las situaciones históricas que se alimentan de vivencias personales y colectivas. Una de estas posibilidades, está dada por la Comisión de la Verdad con su proyecto novedoso: ‘Historias para cambiar la Historia’ que recopila las voces de las víctimas en narrativas de

		<p>esperanza y reconciliación para ser llevadas al aula de distintas maneras.</p> <p>La narrativa histórica es vista como un medio para desarrollar pensamiento histórico, pues los estudiantes interpretan los comportamientos, subjetividades y complejidades que también les moviliza a narrarse desde sus sentires, historias y saberes propios.</p> <p>La construcción de estas narrativas, está articulada a la producción de guiones de teatro y mapas históricos para que los estudiantes adquieran herramientas conceptuales y procedimentales para construir explicaciones históricas causales a partir de las fuentes.</p>
Cuentos Novelas gráficas	<p>Agudelo (2016) Comisión de la Verdad (2020, 2021) Centro Nacional de Memoria Histórica (2018) Red Nacional de Maestros y Maestros por la Memoria y la Paz (2018)</p>	<p>El cuento como puente y como eje primordial de la reflexión en el aula, para proyectar y proyectar-se en una narración vinculante y vinculadora de la otredad, pues no existen fracturas entre el que narra y que se narra, sino que el cuento, convoca a pensar-se desde la subjetividad, en colectivo, desde el saber y el conocer. Estas organizaciones desarrollan una serie de recursos y dispositivos pedagógicos fundamentados en los relatos los actores directos del conflicto en Colombia para promover la enseñanza de la historia reciente en las Escuelas del país a manera de cuento, fábulas, series y novelas gráficas, mezclando realidad y ficción para llevar a los niños y niñas a entender lo que sucedió en la sociedad antes y durante el conflicto armado.</p>
Epífanos o poéticas	<p>Castrillón, Castaño (2016)</p>	<p>Los autores revelan, experiencias y realidades atroces como efectos de la violencia en Colombia por medio de fragmentos poéticos que buscan interpelar a los lectores desde las conexiones emocionales que surgen en la lectura. Favorece al desarrollo de empatía histórica y procesos de pensamiento crítico a través del debate, la interpretación, comprensión y establecimiento de relaciones históricas.</p>
Música	<p>Herrera, Mosquera, Cagüañas y Vergara (2019) Molina (2019)</p>	<p>Dispositivo de memoria que registra lo que acontece, articula la identidad y la resistencia en un punto de valor que contrasta los discursos difundidos; a imagen de las cantoras y decimeros que cantan para que otros recuerden el canto una vez el cantador haya abandonado este mundo, y también se canta para no olvidar lo que el canto vuelve a traer al presente de quien está a la escucha. Herrera, Mosquera, Cagüañas, Vergara (2019)</p>

Acervo Cultural	Gastronomía	Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (2019)	Cada receta cobra un nombre particular que se relaciona con las experiencias del conflicto vividas por comunidades negras en el Pacífico Colombiano, en la medida que se indican las preparaciones del plato, se relatan detalle a detalle lo que pasó en dicho territorio para conocer la historia contada por sus protagonistas, reafirmar las identidades y restaurar el tejido social utilizando la cocina para crear y recrear sabores y saberes. "La cocina se adapta fácilmente a nuevos escenarios y el recuerdo aflora a través de sabores que reconstituyen el alma". (Salazar, 2019 p.8)
Lúdica	Juego de roles	Navarro Fonseca Pulido (2019)	Enriquece las interacciones entre maestro-estudiante, que le permite entender a ambos la manera en que se desarrollan sus ideas sobre los eventos históricos y las interpretaciones de los personajes desde su propia personificación y según sus intereses, logrando que reflexionen sobre las acciones y motivaciones propias y de otros

Fuente: Elaboración propia.

En el desarrollo de esta categoría, se evidencian las relaciones que existen en un sistema abierto y dinámico que conjuga diversos elementos del currículo como partes sustanciales de los procesos didácticos y que configuran las interacciones entre maestro, estudiante, prácticas, contenidos, ejes y estrategias para la enseñanza del pasado reciente, (Torre, 2001, citado por Meneses, 2007) en el cual, la comunicación, la interpretación y la construcción de significados caracterizan las interacciones educativas como naturaleza del interés del conocimiento a partir del cual, fueron expuestos.

Por medio de la siguiente tabla se sintetizan los intereses prácticos que dan respuesta a los procesos didácticos:

Tabla 3. Procesos didácticos para el fortalecimiento del pensamiento histórico desde un interés práctico en los procesos didácticos.

Fortalecimiento del pensamiento histórico desde un interés práctico en los procesos didácticos.		
Línea temática	Autores	Hallazgos
Caracterización Curricular	Grundy (1987)	<p>La ocupación de lo práctico será el aprendizaje y no la enseñanza objetivada</p> <p>Se posiciona un enfoque determinado para la comprensión lectora.</p> <p>Ejes para la enseñanza de la historia reciente</p> <p>Estrategias de enseñanza-aprendizaje.</p>

Desarrollo de las competencias del pensamiento histórico	Santisteban (2010)	Propuesta formativa para el desarrollo de las competencias del pensamiento histórico.
Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Naturales	Carretero (s.f) citado por el MEN (2004)	Alfabetización histórica, la historiografía y el razonamiento histórico.
	Ibagón (2018) en su artículo de revisión crítica, según el pensamiento de Lee, (2004, 2016)	Nuevas formas de entender, de ser y estar en el mundo.
	Marshall y Wassermann, (2009) Shemilt (2011)	Transformar los sentidos del qué, para qué, por qué, cómo enseñar y aprender historia.
Trabajo con fuentes históricas	Gómez, Ortuño, Molina, (2014) Seixas y Morton, (2013)	Selección, organización, comparación, análisis y validación de información.
Contenidos de segundo orden	Barca, (2019)	Estructuran la enseñanza de la historia reciente
	Lee (2016) en Munzenmayer e Ibagón (2019)	Comprensiones meta-históricas Enuncian contenidos de Historia reciente
Ejes para la enseñanza de la historia reciente	Bermúdez (2015)	Ejes para la enseñanza de la historia reciente
	Arias, (2016)	Articulación de los contenidos
	Freire (1986)	La pregunta: fundamental en la indagación crítica.
	Faundez, 1986)	

Fuente: Elaboración propia.

Llegado a este punto, es notoria la confluencia de la historia reciente y la pedagogía de la memoria en tanto que, la pedagogía de la memoria encuentra varios elementos epistemológicos y sus implicaciones sociales, rescatando el papel y memoria de las víctimas del conflicto para conocerlas, reflexionar en torno a sus experiencias y tomar una posición frente a sus vivencias. Este, es un proceso que implica analizar, interpretar y reflexionar sobre lo humano, “reconocer el pasado como un fondo de experiencia colectivo desde el cual deben emanar las políticas de la memoria. Ello supone, desde la convicción unir memoria, historia, sociedad y política en un argumento humano posible” (Osorio y Rubio, 2006, p. 40). Esto es, una pedagogía de la memoria a partir de la cual, se genera un análisis crítico y reflexivo sobre las diversas historias silenciadas y permite compararla con la historia general que se volvió oficial, contrastando el pasado que ha sido instaurado por las dinámicas de poder y violencia en un cultura de olvidar y no nombrar (Ortega 2015 citado por Alto Comisionado para la Paz 2017; Osorio y Rubio, 2006; Rubiano, Torres y Carrillo 2020).

Bajo los preceptos de esta pedagogía de la memoria, se vislumbra un horizonte de resignificación y transformación de los procesos didácticos hacia un camino emancipatorio que deja en manifiesto la ideas críticas de los procesos didácticos en un sistema de interacciones sociales y culturales que decantan en el aprendizaje crítico-social (Grundy 1987; Habermas, 1972) como caracterización de la tercera categoría que se expone seguidamente.

III. Descolonización de los procesos didácticos de la historia reciente desde un interés emancipatorio

Emancipación no es sinónimo de libertinaje, afirma Grundy (1987) en la obra que ilumina esta categorización; emancipación es una acción reflexiva, responsable y autónoma, asumida

como realidad social y no como logro individual. Desde su propia ontología cobra sentido la indisolubilidad, teniendo en cuenta los nexos que existen entre palabra y libertad, justicia e igualdad, maestro y estudiante y más aún entre los conceptos dicotómicos, que aparentemente se encuentran distantes, pero que, en algún punto se complementan.

La fuerza de este interés radica en la praxis, como interacción entre la acción y la reflexión que tiene lugar sólo en el mundo real y no en un mundo paralelo o supuesto, en el que los sujetos puedan reconocer las limitaciones de la historia y cómo ha sido construida por la ausencia de autonomía crítica y colectiva. En este sentido, la crítica histórica, ideológica y curricular, da la posibilidad de comprender y erradicar la opresión impuesta por el significado hegemónico que enmascara las verdades y refuerza el poder autoritario (Grundy 1987; Habermas, 1972).

A este respecto, el desarrollo de procesos investigativos en el aula representa un universo de posibilidades y oportunidades emancipatorias que potencian en su máxima expresión el desarrollo del pensamiento histórico en los estudiantes como sujetos activos, políticos y de praxis que se enriquecen de los constructos científicos desarrollados por la comunidad académica, se dejan interpelar por ello y desde las relaciones dialógicas que existen entre maestros y estudiantes, se gesta una serie de interrogantes problematizadores en su propia realidad y que merecen ser abordados por los mismos estudiantes, tal como lo plantea Castrillón y Castaño (2012) en la obra que describe un proceso investigativo desarrollado con un equipo de estudiantes, para encontrar las razones que desde el campo psicológico, han perpetuado las prácticas de violencia, la gesta de pandillas y la venta de estupefacientes en los barrios periféricos de manizales, porque, que en el fondo estas, son causas sociales e históricas y ligadas a los detonantes orgánicos, que son actuales y están presentes como efectos de hoy.

Para ello se propusieron realizar entrevistas directas con los habitantes de este territorio y recurrieron a la teoría del interaccionismo simbólico como guía en su proceso de recolección de datos y en la etapa de análisis e interpretación de los resultados. De esta manera, investigadores y comunidades coexisten, transitan en el pasado que incide en el presente y conquistan la libertad dejando atrás la homogeneización (Castrillón y Castaño, 2012).

Al instaurar estos procesos investigativos como un ejercicio transversal en las Escuelas se, niegan las jerarquías Docente-Estudiante-Enseñanza- Aprendizaje y se afirma un todo cooperativo que despolitiza el currículo y los procesos de enseñanza; afirman los autores y se pone al estudiante en condiciones de interactuar válidamente dentro de una comunidad científica y popular en la medida que entiende el entramado de significados compartidos, utiliza las formas aceptadas de comunicación, formula preguntas legítimas, domina el lenguaje y adopta una posición de distancia y crítica frente a estas como sujeto que se piensa dentro del mundo y nunca fuera de este.

Es por ello que, la investigación se enmarca por completo en el interés emancipador como proceso didáctico fundamental para el desarrollo del pensamiento histórico a partir de un ejercicio responsable de la autonomía crítica, en la cual se requiere de una preparación continua para expresarse, escuchar y ganarse el derecho a ser escuchado.

Asimismo, se propone desde la Corporación de Estudios Sociales y Culturales de la Memoria, Fajardo y Torres (2019) la investigación colaborativa y colaborativa, como un proceso formativo y social, en el que se reconoce que el conocimiento puede aflorar de los más diversos actores sociales y no exclusivamente de los científicos. Además de ello, estas corrientes eliminan las barreras entre investigadores, intelectuales y objeto de estudio, por lo que, no responde exclusivamente a los intereses de quien investiga, sino que vincula las intenciones y necesidades de las comunidades en cuestión.

Siguiendo este principio, los autores han diseñado una ruta metodológica que orienta los trabajos de campo que se realizan en las distintas comunidades, especialmente en Puerto Gaviotas como foco de interés.

En primer lugar se establece que el ejercicio de memoria e indagación debería vincularse a un proceso de construcción gradual de tejidos de confianza entre el grupo y la comunidad; segundo, se deben reconocer los espacios de socialización cotidianos para el ejercicio de memoria; tercero, el ejercicio reúne todas las voces de la comunidad (enfoque diferencial); cuarto, el ejercicio de memoria también contemplaría la diversidad de las prácticas culturales y territoriales; quinto, los aportes estarían abiertos a sugerencias y necesidades latentes en la investigación (Fajardo y Torres, 2019).

Se describen estos hallazgos, dado que, a la vincular la investigación como proceso didáctico y estrategia pedagógica del aula que potencia el pensamiento histórico desde un contacto cercano y real como se menciona desde el interés que sustenta esta categoría, se deben tener en cuenta, para llevar a cabo un ejercicio pertinente, pues, más que un ejercicio de escucha, estas reconstrucciones y abordajes investigativos se constituyen como un espacio de diálogo, desde una apuesta epistemológica, ética y política para la transformación social.

En este mismo contacto con las comunidades y los territorios, los investigadores, logran un acercamiento a sus realidades más profundas, a partir de unos talleres de memoria basados en las actividades manuales, como el tejido y la costura, desde las cuales, elaboraron los personajes que protagonizan sus historias de vida. Muñecas de trapo que en sí mismas llevan las huellas de la resistencia por los antecedentes históricos que se narran en el texto.

La creación de las muñecas, según Herrera, Mosquera, Cagüañas, Vergara, (2019) se convierte en un pretexto innovador para hilvanar las fibras de la memoria colectiva de las comunidades y da la posibilidad de comunicar las experiencias desde una estrategia comunicativa que dibuja un camino pedagógico para relatar temas difíciles de la historia del país teniendo en cuenta las distintas voces, sin priorizar ni invisibilizar alguna. Estrategias de reconstrucción histórica que la comunidad buscaba herramientas de memoria en las escuelas del territorio.

En este sentido, Duque, Reales y Bendek, (2021) en su artículo de reflexión acerca de la pedagogía de las muñecas, sustentan que la muñeca es un gran catalizador de las experiencias del niño desde todas sus dimensiones, como medio de comunicación, vehículo del pensamiento y estimulador de procesos metacognitivos y psicoafectivos, que posibilita una experiencia reparadora de los afectos, recupera la voz interior de los niños, promueve el desarrollo de competencias y construcción de su identidad.

De acuerdo con las características curriculares que buscan descolonizar la enseñanza (Dussel, 2018) de la historia reciente, el maestro desde su práctica se reconoce como mediador en el proceso educativo y desarrolla una experiencia vital que devela una intencionalidad pedagógica y posibilita encuentros dialógicos en los que el niño y la niña puede crear y recrear sus propios personajes e historias y acercarse a los relatos de las comunidades en un contacto directo con las muñecas.

Con las muñecas de trapo se descubren altas posibilidades de aprendizaje transformaciones cognitivas, metacognitivas, emocionales, comunicativas y sociales sorprendentes en una escuela del presente y para el futuro; crea posibilidades de resiliencia, empatía, capacidad de afrontamiento de situaciones adversas, tolerancia a la frustración y a tener compasión por el otro (Duque, Reales y Bendek, 2021 p. 41, p.44).

En el mismo arte de coser y confeccionar en los costureros de la memoria para fortalecer el pensamiento histórico, la colcha de retazos no solo se concibe como un conjunto de tejidos refinadamente cosidos, sino que resultan en una pieza de representación social, capaz de revelar realidades vividas y experimentadas por un determinado grupo social. (Souza, citado por Tavares, Ribeiro, Rodrigues, Da Silva, De Oliveira, 2017) llevada al aula, se consolida en una pieza que tiene su historia en la versión de los estudiantes en busca de significados y de su representación.

El arte y toda la simbología que impregna una colcha de retazos, como transmisión de sentidos y significados, juega un papel en la vida de una sociedad, y esto es lo que le permite existir, pues tenemos una red de significados tejida por el hombre mismo. Esto se expone en un ejercicio de investigación realizado en Brasil con la finalidad de ayudar en el desarrollo de habilidades, de un pensamiento crítico, de una toma de decisiones, los niños debían exponer en los tejidos proporcionados, algún evento relacionado con la disciplina y el respectivo informe escrito, esto permitió recoger las comprensiones y aprendizajes de manera creativa y con alto sentido social (Tavares, Ribeiro, Rodrigues, Da Silva, De Oliveira, 2017).

Este recurso pedagógico, representa además un dispositivo de reconciliación y empatía histórica, hacia la dignificación de las víctimas y la reconstrucción de los sucesos y significados históricos que se pueden desarrollar en cualquier escenario educativo, tal como se desarrolló en Medellín en conmemoración al 'Día por la dignificación de las víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado interno' (2020) Así mismo, las Tejedoras de Mampuján, como víctimas directas del conflicto armado utilizan esta pieza y los diferentes tejidos, como instrumento de memoria histórica y como canalizador emocional que les permitió sanar, reconciliarse y perdonar a sus victimarios, pues entendieron en sus diálogos y relatos, que en algún momento ellos también fueron víctimas de distintas violencias.

Cada uno de los elementos descritos en este apartado, suscitan experiencias vitales (Bendek, Duque y Reales, 2021) que ponen a estudiantes y maestros de cara al territorio y a sus propios contextos para establecer alianzas que permiten construir saberes, generar acciones y reflexiones, mediadas por un ejercicio investigativo que articula estas propuestas desde la autonomía crítica, el contacto con las comunidades y la producción de conocimientos en una relación escuela-territorio para desarrollo del pensamiento histórico y la descolonización de los procesos didácticos desde un interés emancipatorio.

Conclusiones

Al concluir este ejercicio de revisión bibliográfica, relacionado con los procesos didácticos que inciden en la enseñanza de la historia reciente de Colombia, para el fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes de básica primaria, es evidente que, aunque diversas entidades académicas, de investigación, no gubernamentales, maestros y maestras aúnan esfuerzos para desarrollar este tipo de prácticas pedagógicas de manera holística, fundamentada y pertinente, se mantiene una fuerte tendencia en los estudios revisados, que problematiza y cuestiona el ejercicio memorístico, lineal, cronológico y limitado para la enseñanza del pasado reciente, cuando en realidad, estos procesos didácticos deben estar cerca de los territorios, posicionando la investigación como estrategia pedagógica del aula como elemento transversal del currículo que posibilita el contacto directo y real de los niños con las comunidades, sus costumbres, tradiciones, vivencias e historias ligadas al conflicto en el país para la formación de ciudadanos y ciudadanas con alto compromiso social, capaces de vencer la opresión, el olvido, el mutismo que el miedo ha impuesto por años y derriban los imaginarios "superficiales y fragmentados" del conflicto armado determinados sólo por las ideologías o los discursos políticos a los que están expuestos en distintos escenarios y dispositivos pedagógicos y/o tecnológicos (EducaPAZ, 2018).

En esta labor, se infiere una didáctica crítica que se fundamenta en la problematización del presente y en pensar históricamente el pasado y que debe acudir a la memoria (a la historia con memoria) y a su uso público y colectivo para el ejercicio pleno de la ciudadanía (Cuesta, 2011) y a la formación política. Esto implica el desplazamiento de una enseñanza de la historia centrada en personajes heroicos, vencedores, vencidos, buenos y malos, fechas y eventos a una que promueva la capacidad de comprender el tiempo histórico, a aprender a cuestionar las propias versiones y evidencias históricas y a valorar críticamente las fuentes de información, primarias o secundarias, las interpretaciones ideológicas y a descubrir los vacíos o silencios que se presenten en dichas fuentes. (Carretero y Montanero, 2008)

Por eso, esta investigación más que un ejercicio de revisión documental, representa el punto de partida para que otros maestros y maestras investigadores se conviertan en sujetos

de praxis que buscan descolonizar el saber, el currículo y los procesos didácticos porque se dejan interpelar por estas reflexiones y se encaminan como Escuela hacia una deconstrucción curricular, a la renovación de las prácticas pedagógicas, el enfoque de los contenidos y la valoración de los aprendizajes que permite desarrollar los procesos didácticos que inciden positivamente en la enseñanza de la historia reciente de Colombia para el fortalecimiento del pensamiento histórico en los estudiantes de básica primaria.

En el transcurso de este análisis emergieron una serie de interrogantes con los cuales se podría generar una reflexión pedagógica hacia la deconstrucción y reconstrucción de dichas prácticas de enseñanza en cada dimensión del currículo, por ejemplo ¿Qué de lo que se “enseña” de historia es comprendido verdaderamente por los y las estudiantes? ¿Cuál es el modelo conceptual que dinamiza los procesos didácticos para movilizar los saberes de esta área? ¿Cuáles son las percepciones y motivaciones de los niños y las niñas a la hora de abordar la historia reciente? ¿Realmente se sienten motivados? ¿Qué tanto potencio la capacidad de preguntar, debatir e interactuar con propuestas innovadoras en el aula? ¿Es mi aula, un aula restaurativa, un centro de memoria e indagación histórica?

Con este ejercicio se busca promover en la Escuela una cultura de la Verdad, que movilice el diálogo diverso, la plurisensorialidad y avive la construcción de sujetos activos, en la medida que las prácticas pedagógicas apunten a la formación política, crítica y ciudadana, gestione las emociones y perspectivas profundas de cada niño y cada niña que devela juicios y creencias de la historia nacional y logra vincularla con su historia personal.

De esta manera se gestan las verdaderas revoluciones educativas, esas que demandan maestros y maestras “vitalmente empeñados con la paz, la justicia y la verdad” y estudiantes sentipensantes capaces de reconocer que la Escuela no es una burbuja distante de la realidad, sino que se sitúa en un contexto cultural, histórico, pluriperspectivo, dotado de memoria y que configura la identidad del sujeto. Es así como, desde el interés de esta investigación, se propone una ruta pedagógica hacia el fortalecimiento del pensamiento histórico en la básica primaria que dibuja un camino de oportunidades y nuevos senderos para desarrollar prácticas pedagógicas contextualizadas, acorde a las realidades y coyunturas políticas, sociales, culturales, educativas y participativas que se viven en el territorio donde ocurre la labor educativa.

La ruta que se propone se denomina “SER” está constituida por 3 etapas así: (S) Sensibilización, (E) Exploración y (R) Refle-Acción con las cuales se busca conectar a los niños y niñas con los contenidos históricos, los ejes que transversalizan estas prácticas y las 4 competencias del pensamiento histórico desarrolladas en este artículo. A continuación, se describen los distintos momentos de esta propuesta, una a una:

I Etapa: Descubro mi primer territorio ¡Un viaje a la memoria personal!

Etapa de Sensibilización

Para esta etapa se busca motivar a los y las estudiantes a indagar en sí mismos para reconocer que cada uno de ellos tiene una memoria personal, siendo este el primer lugar por donde debe empezar, al identificarse con su propia historia.

La importancia de involucrar a los niños y niñas en un proceso de sensibilización que inicia desde en conocer su pasado, para entender y reflexionar sobre este con el fin de generar prácticas restaurativas con su propia historia, de modo que logren empatizar con las memorias colectivas del entorno.

II Etapa. Tras las huellas de mi historia, saberes y relatos

Etapa de Exploración

Luego de entender que todo tenemos una historia que contar y que todas son válidas e importantes, se da paso a la exploración de los sucesos que acontecieron en su alrededor desde lo que conocemos, hasta la indagación de las narraciones de se cuentan con lo sucedido

En esta etapa se propone que el maestro o la maestra anime a los estudiantes a conocer las historias, relatos y narraciones que relajan los sucesos del pasado reciente de su propio país, región, municipio, ciudad, localidad o barrio para que sean conscientes de lo que transcurre en su mundo, (entendiendo este como el escenario en que el individuo se desarrolla); desde un ejercicio pedagógico que involucre los recursos didácticos propuestos en el apartado anterior y teniendo como eje dinamizador la Investigación en el aula como elemento emancipatorio.

III Etapa. ¡Cambio de zapatos! Camino a la transformación

Etapa de Refle-Acción

Con el reconocimiento e identificación de los conflictos que sucedieron en el territorio, es necesario realizar una reflexión crítica sobre ello y proponer acciones reparadoras desde la Escuela para visibilizar las huellas ocultas de las memorias y divulgar con acciones pedagógicas creativas, la deconstrucción, contrastación y reconstrucción de sentidos significados sobre ello.

De esta manera, será posible avanzar y explorar, conocer, y comprender nuevos territorios, empatizar y solidarizarse con nuevas voces, con otras personas, con otros relatos que subyacen en la propia escuela, en su cotidianidad, renovando los procesos didácticos que inciden en la enseñanza de la historia reciente de Colombia para el fortalecimiento del pensamiento histórico en la básica primaria.

Referencias

- Agudelo, J. (2016). El cuento como estrategia pedagógica : una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula [recurso electrónico] Medellín, Colombia: Fondo Editorial Luis Amigó. 113 p. ISBN: 978-958-8943-19-0. URL: https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263_El_cuento_como_estrategia_pedagogica.pdf
- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, (46), 15-27. URI: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n46/0123-4870-folios-46-00015.pdf>
- Alarcón, L (2013). REPRESENTACIONES SOBRE LA INDEPENDENCIA EN LOS MANUALES DE HISTORIA DE COLOMBIA. *Investigación & Desarrollo*, 21(2),342-370.[fecha de Consulta 22 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0121-3261. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26828939002>
- Álvarez, H. (2020). Enseñanza de la historia en el siglo XXI: Propuestas para promover el pensamiento histórico/ Teaching history in the 21st century: Proposals to promote historical thinking. *Revista De Ciencias Sociales*, 26, 442-459. URI: <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i0.34138>
- Alvira, P. (2011). El cine como fuente para la investigación histórica. Orígenes, actualidad y perspectivas. *Revista digital de la escuela de historia. unr /año 3 – n° 4 / Rosario, 2011 ISSN 1851-992X*. URI:<https://1library.co/document/z3dl178y-cine-fuente-investigacion-historica-origenes-actualidad-perspectivas.html>
- Arboleda, Z., Herrera, M. y Prada, M. (2017). ¿Qué es educar y formar para la paz y cómo hacerlo? *Educación y Pedagogía para la Paz – Material para la práctica*. Oficina del Alto Comisionado para la Paz. ARKO Consult S.A.S. URI: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/DOC2-educar.pdf>
- Arias, D. (2016). La memoria y la enseñanza de la violencia política desde estrategias audiovisuales. *Revista Colombiana de Educación*, (71), 253-278. URI: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162016000200010
- Arias, D. (2018). El pasado reciente en la escuela. Relatos de estudiantes universitarios. *Folios*, (47). URI: <https://doi.org/10.17227/folios.47-7407>
- Arias, D. (2018). Enseñanza del pasado reciente en Colombia : La violencia política y el conflicto armado como tema de aula. Bogotá : Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2018. 162 páginas ; 24 cm.-- (Colección Doctorado Interinstitucional en Educación) ISBN 978-958-787-034-3

- Arias, Gómez D. H. (2015) "La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber". *Revista de Estudios Sociales*, N.o 52 : 134-146. URI: <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D. (2018). Abordajes escolares de la violencia política y el conflicto armado en Colombia. *Revista Educación Y Ciudad*, (34), 25-38. URI:<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n34.2018.1867>
- Bendek, S., Duque, I, & Reales, J. (2021). Pedagogía de las muñecas: Experiencia psicoeducativa, inspirada en el rol del maestro como mediador de procesos dialógicos en la infancia para aprender la vida en felicidad. *Convergencia Journal of Research Center of IES INFOTEP HVG* p.37- p.45
- Benítez, G. (). El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico: Universitat Rovira y Virgili, interacción y aprendizaje en la universidad ISBN:978-84-691-0359-3/DL:T.2183-2007
- Bermúdez, Á. (2015). Four tools for critical inquiry in History, Social Studies, and Civic Education. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 102-118 <https://doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Betancourt, D (2005). Enseñanza de la historia a tres niveles. Cooperativa Editorial Magisterio. ISBN 958-20-0160-7 file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/La%20enseñanza%20de%20la%20historia%20a%20tres%20niveles.pdf
- Borries, B. y Meyer-Hamme, J. (2006) "Uso reflexivo de los manuales escolares de Historia: resultados de una encuesta realizada a docentes, alumnos y universitarios". *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N 5, p. 3-19 URI: <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625002.pdf>
- Carretero, M. (2007). DOCUMENTOS DE IDENTIDAD La construcción de la memoria histórica en un mundo global. Buenos Aires: Paidós. URI: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-6-07.pdf>
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?. *Cultura y Educación*. 20. 201-215. DOI:10.1174/113564008784490415.
- Carretero, M. Montanero, M. (2008) Enseñanza y aprendizaje de la Historia: Aspectos cognitivos y culturales Fundación Infancia y Aprendizaje, ISSN: 1135-6405 *Cultura y Educación*, 20 (2), 133-142
- Castillo, E. (2016.). Laboratorio escolar de historia : una estrategia didáctica para el desarrollo de competencias de pensamiento histórico. Universidad de La Sabana. URI: <http://hdl.handle.net/10818/29087>
- Castrillón, L & Castaño, R (2012) Diálogos para la investigación y la formación de investigadores: sobre la Historia de la Violencia en Colombia. Editorial Académica Española. ISBN 978-3-8484-5195-1
- Castrillon, L & Castaño, R (2016). Poéticas de la memoria, el olvido, el recuerdo y la ciudad. Editorial Cartonera.
- Chervel, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación". *Revista de educación*, 295, pp. 59-111. URI: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18855>
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. 1991 La Pensée Sauvage, Éditions. Buenos Aires, Aique. URI: https://nelsonreyes.com.br/LIVRO_LA%20TRANSPOSICION%20DIDACTICA.pdf
- Comisión de la Verdad. (2018, 2019, 2020, 2021). Publicaciones propias de la Comisión. Comisión de la verdad. URL:<https://comisiondelaverdad.co/actualidad/publicaciones/2>
- concepto "transposición didáctica" desde la enseñanza de la historia. Universidad Nacional de General Sarmiento, CONICET. https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/pdf/gonzalez.pdf
- Cortés, A. (2018) El cine: una herramienta didáctica para enseñar Historia. *Revista RedCA*, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 66-85, nov. 2018. ISSN 2594-2824. Disponible en: <<https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/11787>>.
- Cosme, J. Y Miralles, P (2014). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España* *Revista de Estudios Sociales* No.

- 52 • rev.estud.soc. • Pp. 256. URI: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/10.7440/res52.2015.04>
- Crichton (2000) Rescate en el tiempo (D 1999, Michael Crichton (D de la traducción: Carlos Milla Soler (D 2000, Plaza & Janés Editores, S.A. Travessera de Gràcia, 47-49. 08021 Barcelona https://www.academia.edu/38808212/Michael_Crichton_-_Rescate_en_el_tiempo
- Domínguez, J. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *El Ágora USB*, 19(1). 253-278. DOI: <https://doi.org/10.21500/16578031.4129>
- Domínguez, J. (2015) La enseñanza de la historia reciente y transición política en Colombia: constantes fracturas y nuevos horizontes. *Polisemia*. No. 20, 57 - 72. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/POLI/article/download/1281/1185/>
- Dussel, I (2007). Educación y la memoria. Notas sobre la política de la transmisión. *Anclajes VI6*. Parte II (diciembre 2002): 267-293. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anclajes/n06a20dussel.pdf>
- Dussel, I (2009). Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas (Col)*, (30),180-193. [fecha de Consulta 22 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105112060014>
- Duzán, S & Kalmanovitz, S (1986). *Historia de Colombia 9*. Editorial, El Cid, (Edición 1986)
- EducaPAZ. (2018). EDUCAPAZ: programa nacional de educación para la paz. Recorridos por experiencias de paz. EDUCAPAZ.<https://educapaz.co/recorridos-por-experiencias-de-paz-2/>
- Ekerman, M. (2014). La utilización del cine en la escuela secundaria para la enseñanza de la Historia reciente: un desafío metodológico y conceptual. *Clio & asociados: La historia enseñada*, ISSN-e 2362-3063, ISSN 0328-820X, N°. 18-19, 2014, págs. 438-454. URI:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5726478>.
- Enrique Dussel. (19 de junio de 2018). La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía - Dr Enrique Dussel. [Archivo de video]. Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=2y1gUVCL0DE>
- Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010) «Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990». *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, [en línea], 2010, Núm. 9, p. 61-73, URI:<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191359> [Consulta: 16-10-2021].
- Fajardo, D & Torres, J (2019). Metodologías colaborativas y memorias con potencial transformador en la comunidad de Puerto Gaviotas, Calamar, Guaviare. Editores Académicos. Lugares, recorridos y sentidos de la memoria histórica. *Acercamiento metodológico* . DOI: 10.5294/ 978-958-12-0507-3
- Fazzio, H (2007). La historia del tiempo presente y la modernidad del mundo. *Historia Crítica*, (34),184-207.[fecha de Consulta 22 de Noviembre de 2021]. ISSN: 0121-1617. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81103409>
- Freire, (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta*. <https://esba-nqn.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/FREIRE-Por-una-pedagogia-de-la-pregunta.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Editores S.A. de C.V. ISBN 968-23-2589-7. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Gómez, C., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Re-tos para la historia en el sigloXXI. *Re-vista TempoeArgumento*,6(11)DOI:<https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez, C.J, Cózar. R. y Miralles, P.(2014): “La enseñanza de la historia y el análisis de libros de texto. Construcción de identidades y desarrollo de competencias”. en *ENSAYOS*, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N° 29-1, 2014. URI:<http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>
- Gonzalez, M (s.f) *Saberes académicos y saberes escolares: para una revisión del*
- González, M. (2014). *La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales*

- educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 27(81), 32-48 URI:<http://www.scielo.org.co/pdf/anpol/v27n81/v27n81a03.pdf>
- González, M. (s,f) Saber académico y saberes escolares para una revisión del concepto de “transposición didáctica” desde la enseñanza de la historia. CONICET. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- González, M. P. (2011). La enseñanza de la Historia argentina en la escuela secundaria. Una aproximación a los recortes temáticos de los docentes en torno a la última dictadura. *Reseñas de enseñanza de la Historia*, 9.
- Grundy, S. (1987) *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata, S. L. Madrid. ISBN 84-7112-358-4
- Habermas, J. y Husserl, E. (1972). *Conocimiento e Interés la Filosofía en la Crisis de la Humanidad Europea*. D'aquesta edició: Universidad de Valencia, 1996. ISBN 84-370-1991-5
- Heimberg, C (2004) «La storia insegnata, i problemi che incontra in numerosi contesti nazionali e i modi di pensare e argomentare che dovrebbero essere resi accessibili agli studenti». *Bollettino di Clio*. Periodico dell'Associazione Clio '92, 5(15), pp. 45-50 https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2020/06/bollettinoclio_15.pdf
- Herrera, L., Primera, M. Y Sotomayor, G. (2017) *Desarrollo del Pensamiento Histórico a través de la Narrativa en los Estudiantes del Grado Primero de la Institución Educativa la Esperanza del Municipio de Planeta Rica*. Planeta Rica, Córdoba. Universidad Autónoma de Manizales. URI:https://repositorio.autonoma.edu.co/bitstream/11182/727/1/Desarrollo_pensamiento_hist%C3%B3rico_narrativa_estudiantes_primeroinstituci%C3%B3n_Educativa_Esperanza_Planeta_Rica_C%C3%B3rdoba.pdf
- Herrera, M., Ortega, P., Cristancho, G & Olaya, V (2013). *Memoria y formación: configuraciones de la subjetividad en ecologías violentas*. Universidad Pedagógica Nacional. ISBN: 978-958-8650-38-8 ([http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/libro%20memoria%20y%20formacion%20\(digital\).pdf](http://editorial.pedagogica.edu.co/docs/files/libro%20memoria%20y%20formacion%20(digital).pdf))
- Herrera, M., Vergara, A. (2019). *El objeto-relato como dispositivo de memoria: el caso del Grupo de Alabao de Pogue*. Bojayà, Chocò. Editores Académicos. Lugares y recorridos y sentidos de la memoria histórica acercamientos metodológicos P. 27. DOI: 10.5294/978-958-12-0507-3 <https://nivelacionplandeestudio2011.files.wordpress.com/2011/09/historiasec11.pdf>
- Ibagón, M., Nilson, J. y Munzenmayer, A. (2019) *El pensamiento histórico en contextos escolares. Hacia una definición compleja de la enseñanza de Clío*. *Zona Próxima*, (31), 107-131. Epub March 20, 2020. Retrieved October 15, 2021, from URI:http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-94442019000200107&lng=en&tlng=es
- Ibagón, N & Miralles, P (2021). *Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica*. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* (mayo -agosto), 37-65. DOI: <https://doi.org/10.14482/memor.44.986.1>
- Ibagón, N. (2018). *Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela*. *Revista educación y cultura*. URI: [file:///C:/Users/usuario1/Downloads/Alfabetizacionhistorica%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario1/Downloads/Alfabetizacionhistorica%20(2).pdf)
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). *Relevancia histórica desde las perspectivas de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica*. *Memorias: Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe colombiano* (mayo -agosto), 37-65. URI:<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/memorias/article/view/13126/214421445416>
- Jelin, E. y Sempol, DE. (comps.). (2006). *El pasado en el futuro: los movimientos juveniles*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI. ISBN : 9871013450 9789871013456
- Levin y franco (2007). *Historiografía e historia reciente* Capítulo incluido en Franco, M. y Levín, F. (comp.). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Buenos Aires, Paidós, 2007 <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/pdf/Levin,%20F.pdf>.
- Levín, F (2007). *El pasado reciente en la escuela, entre los dilemas de la historia y la memoria*. Apuntes para la formación ética y política, Buenos Aires, Editorial Aique, 2007,pp.157-178.<https://>

- www.riehr.com.ar/archivos/Educacion/Levin,%20El%20pasado%20reciente%20en%20la%20escuela%20PDF.pdf.
- Márquez, J., Colectivo, D., Caldas, M. y Escobar, I. (2019). Comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición. Primera edición, Cali 2019. URL: <https://comisiondelaverdad.co/images/zoo/publicaciones/archivos/FogonPetronio.pdf>
- Mengo, R. y Tenaglia, P (2015). La narrativa como herramienta didáctica y de comunicación para la enseñanza de la historia social contemporánea y reciente. Campos. Vol. 3, N.º 1 / enero-junio de 2015 / Bogotá, D. C. / Universidad Santo Tomás / pp. 35-50. DOI: <https://pdfs.semanticscholar.org/869f/b3d10976ac389ff8624a50af4eedb6c728ba.pdf>.
- Ministerio de Educación Nacional (2004) Revolución Educativa Al tablero. Artículo. Esta es una publicación del Ministerio de Educación Nacional, Oficina Asesora de Comunicaciones. Publicación mensual del sector educativo – Circulación Nacional ISSN: 1657-3293. URL: https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalues-31340_tablero_pdf.pdf
- Molina, L. (2019). Música y conflicto armado: representaciones de identidad, memoria y resistencia en el compilado musical “Tocó cantar: una travesía contra el olvido” Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas, vol. 14, núm. 2, 2019. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae14-2.myc>
- Mora, D. (2012). Formación democrática y escuelas democráticas para la construcción de ciudadanía crítica. *Revista Integra Educativa*, 5(2), 11-44. Recuperado en 16 de octubre de 2021, de DOI:http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432012000200002&lng=es&tln g=es
- Navarro, C (2015). Aprendizaje de la historia y producción de narrativas históricas en la escuela. Copyright © 2015. URL:<https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/7660/u713942.pdf?sequence=1>
- Navarro, C. Corredor, J. Roldán, E. Castellanos, V. Pulido, L. Reyes, P. Fonseca, J. y Lara, C. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico en la escuela. Tunja: Editorial UPTC, 2019. 210 p. ISBN electrónico: 978-958-660-384-3. URL:[file:///C:/Users/usuario1/Downloads/Desarrollo_del_Pensamiento_Historico_en%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/usuario1/Downloads/Desarrollo_del_Pensamiento_Historico_en%20(2).pdf)
- Osorio, J., y Rubio, G. (2006). El deseo de la memoria. Escritura e historia. Santiago de Chile: Escuela de humanidades y política. https://www.researchgate.net/publication/304012888_El_Deseo_de_la_Memoria
- Pagés, J. y Marolla, J. (2018). La historia reciente en los currículos escolares de Argentina, Chile y Colombia. *Desafíos de la educación para la ciudadanía desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Historia y MEMORIA*, (17), 153-184. DOI:<https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7455>
- Paulson, J. (2015). “Whether and How?” History education about recent and ongoing conflict: A review of research. *Journal on Education in Emergencies* 1(1),115-141. DOI:<https://doi.org/10.17609/N84H20>
- Plazas, F. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 179-200. DOI: 10.17151/rlee.2017.13.1.9
- Raimundo Cuesta (2011) Historia con memoria y didáctica crítica- Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, ISSN 1697-3127, N.º. 15, 2011 (Ejemplar dedicado a: El lugar de la memoria en la educación), ISBN 978-84-96723-27-6, págs. 15-30
- Ramirez, M. (19 de enero de 2018) Enseñanza de la historia de Colombia será obligatoria y continuará integrada a las Ciencias Sociales. Ministerio de Educación. URL:https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-364957.html?_noredirect=1
- Red Nacional de Maestros y Maestras por la Memoria y la Paz (CNMH), (2018), Recorridos de la memoria histórica en la escuela. Aportes de maestras y maestros en Colombia. - Bogotá : Centro Nacional de Memoria Histórica, 2018. 112 páginas : fotografías ; 25 cm. -- (La caja de herramientas) ISBN: 978-958-5500-18-1

- Rico, A. (2014). Enseñanza de la historia reciente a través de la imagen fotográfica. Editorial EDITA, 2014. ISBN: 978-84-16081-03-5. DOI:<http://www.impresionado.es/productos/libros/ficheros/demos/ENSE%C3%91ANZA%20DE%20LA%20HISTORIA%20PAPEL.pdf>
- Ricœur, P (1999): La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido. Universidad Autónoma de Madrid, Arrecife. España, 1999. ISBN 84-923792-2-7 http://200.95.144.138.static.cableonline.com.mx/famtz/smr/index_archivos/cursos/Paul_Ricoeur_La_Lectura_del_Tiempo_Pasado_Memoria_y_Olvido.pdf.
- Ríos, S. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. (pensamiento), (palabra). Y obra, 18(18). DOI: <https://doi.org/10.17227/ppo.num18-6283>
- Rubiano, J., Torres, D. y Carrillo, G. (2020). Enseñanza de la historia reciente y pedagogía de la memoria: aplicación de una propuesta pedagógica. Ciudad Paz-ando, 13(1), pp. 69-7. DOI: <https://doi.org/10.14483/2422278X.13968>
- Santisteban, A. (2010) La formación de competencias de pensamiento histórico. Clío & Asociados (14), 34-56. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf
- Seixas, P. Morton, T. (2013). The Big Six Historical Thinking Concepts. Revista de Estudios Sociales, (52), 225-228. DOI:<https://doi.org/10.7440/res52.2015.17>
- SEP. (2011). PROGRAMA DE ESTUDIOS 2011. GUÍA PARA EL MAESTRO HISTORIA. MEXICO: SEP.
- Solano, J. (2015). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. Revista Electrónica Educare, vol. 19, núm. 1, enero-abril, 2015, pp. 117-129 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-1.7>
- Soria López, G. M. (2015) «EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIO DE CASOS A PARTIR DE NARRACIONES HISTÓRICAS». Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, [en línea], Núm. 14, p. 83-95, URL:<https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/303623> [Consulta: 16-10-2021].
- Tausa, M. (2018). Pedagogía ciudadana desde el Sistema Preventivo en la formación inicial de maestros. Tesis doctoral Universidad del Magdalena, Santa Marta: Colombia
- Tavares Araújo, Wanessa Cristina, Ribeiro, Patricia Mônica, Rodrigues Sant'Ana da Silva, Poliana, & Oliveira Prado, Andressa Anunciação de. (2017). Colcha de retazos: instrumento de recolección de datos en la investigación cualitativa. Index de Enfermería, 26(3), 175-179. Recuperado en 10 de noviembre de 2021, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962017000200012&lng=es&tlng=es
- URL: https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/publicaciones/trama/pdf/gonzalez.pdf
- URL:https://infotephvg.edu.co/cienaga/hermesoft/portallG/home_1/recursos/revista-convergencia/10072021/art-4-pedagogia-munecas-experi.pdf
- Valdés, D. (2018). Uso del cine en la enseñanza de la historia. EduSol, Centro Universitario de Guantánamo. vol. 18, núm. 63, 2018. URL:<https://www.redalyc.org/journal/4757/475756619012/html/>
- VanSledright, B. A. (2011). The Challenge of Rethinking History Education. On Practice, Theories, and Policy. New York: Routledge. ISBN-10: 0415873797.
- Vélez, G & Herrera, M. (2014). FORMACIÓN POLÍTICA EN EL TIEMPO PRESENTE: ECOLOGÍAS VIOLENTAS Y PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA. Nómadas (Col), (41),149-165. ISSN: 0121-7550. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105133774010>
- Yunis, J. (s.f). Hacia una enseñanza de la historia que permita reconocer el pasado, resignificar el presente y construir futuro a partir de verdades restauradoras.