

Historia y ciencias sociales escolares en Colombia: balance de su producción investigativa (2004-2024)*

History and Social Sciences in Colombia: Review of Research Production (2004-2024)

História e ciências sociais na colômbia: revisão da produção de pesquisa (2004-2024)

Diego Hernán Arias-Gómez**

Para citar este artículo

Arias-Gómez, D. H. (2026). Historia y ciencias sociales escolares en Colombia: balance de su producción investigativa (2004-2024), *Pedagogía y Saberes*, (64), 170-181. <https://doi.org/10.17227/pys.num64-22332>

Artículo de revisión

Resumen

El presente artículo de revisión realiza un estado del arte sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia, con énfasis en los marcos teóricos, los referentes conceptuales, las metodologías y los hallazgos reportados en algunas investigaciones. Para ello se recopilieron 37 publicaciones disponibles en la red y se analizó cada componente desde la estrategia de análisis de contenido, reconociendo sus constantes y vacíos. Se concluye que este campo de saber tiene una rica productividad y una amplia trayectoria que debe ser reconocida, sin desconocer los temas que aún están por explorar.

Palabras clave

enseñanza historia; enseñanza ciencias sociales; didáctica historia; didáctica ciencias socia-

* Artículo de revisión en el marco del proyecto de investigación titulado “Enseñanza de las ciencias sociales desde la cultura escolar”, realizado durante el 2023 en la estancia posdoctoral en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

** Universidad Distrital Francisco José de Caldas. dhariasg@udistrital.edu.co

Fecha de recepción: 06 de noviembre de 2024
Fecha de aprobación: 23 de agosto de 2025
Fecha de publicación: 01 de enero de 2026

les; estado del arte

Abstract

This review article presents a state of the art on the teaching of social sciences and history in Colombia, with a focus on theoretical frameworks, conceptual references, methodologies, and the findings reported in selected research studies. A total of 37 publications available online were analysed, applying a content analysis strategy to identify recurring patterns and gaps. The study concludes that this field of knowledge demonstrates both rich productivity and a long-standing trajectory that deserves recognition, while also acknowledging the areas that remain to be further explored.

Keywords

history teaching; social sciences teaching; history didactics; social sciences didactics; state of the art

Resumo

Este artigo de revisão apresenta um estado da arte sobre o ensino das ciências sociais e da história na Colômbia, com ênfase nos marcos teóricos, referenciais conceituais, metodologias e achados relatados em algumas pesquisas. Para tanto, foram reunidas 37 publicações disponíveis em rede e realizada a análise de cada componente, a partir da estratégia de análise de conteúdo, identificando suas constantes e lacunas. Conclui-se que esse campo do saber apresenta uma produtividade rica e uma trajetória consolidada que merece reconhecimento, sem deixar de considerar os temas que ainda precisam ser explorados.

Palavras-chave

ensino de história; ensino de ciências sociais; didática da história; didática das ciências sociais; estado da arte

Introducción

Establecer un estado del arte en un campo de investigación específico implica identificar las principales tendencias que han abordado los estudios de determinada área del conocimiento, en particular los referidos a los resultados, aunque también se ocupa de reconocer los vacíos y los aspectos que no han sido tomados en cuenta. En tal sentido, este ejercicio constituye una investigación de la investigación (Jiménez, 2004) que ofrece diversas entradas a las personas interesadas en seguirle la pista a un tema académico, ya que proporciona un mapa completo de autores, conceptos, problemas y hallazgos más significativos.

El campo de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Colombia ha contado con rigurosos e importantes estados de la cuestión (Rodríguez, 2014 y 2022; Sánchez, 2021), que han brindado un detallado esbozo de la dinámica de este campo educativo en las últimas décadas. Sin embargo, tales estudios se han centrado fundamentalmente en los objetivos y resultados de las pesquisas, descuidando aspectos como los marcos teóricos, las metodologías o las muestras seleccionadas. En atención a ello, el presente escrito busca contribuir a llenar, en parte, ese vacío.

Para este propósito se recopilieron 37 documentos resultado de investigación. Se trabajó con publicaciones de circulación libre, ubicadas mediante buscadores como Google Académico, Microsoft Academic Search, Dialnet, Redalyc, SciELO y REDIB. Estas plataformas fueron elegidas porque son gratuitas y especializadas, lo que garantiza una amplia difusión de los textos allí alojados. Inicialmente se seleccionaron 92 documentos, que tras un proceso de filtrado quedaron en 30 artículos cuyas palabras clave estaban referidas a la enseñanza y el aprendizaje de la historia o las ciencias sociales en sus variantes didácticas, pedagógicas, educativas y curriculares. Asimismo, se incorporaron 3 libros, 3 capítulos de libro y 1 informe de investigación.

Cada texto fue leído detenidamente; se identificaron y ficharon sus principales variables (introducción, marcos teóricos, objetivos, metodologías y resultados) y se procedió a analizarlos siguiendo el esquema del análisis de contenido (Ruiz, 2004). Esta estrategia se fundamenta en una codificación rigurosa de la información, con el fin de interpretar de manera sistemática el contenido de un conjunto de datos y extraer conocimiento sobre los procesos de comunicación presentes en los materiales analizados. El análisis involucró tanto aspectos cuantitativos como cualitativos, lo que permitió obtener una visión más rica de los datos a partir de su iteración.

En lo que sigue, se presentan los componentes auscultados y, al final, una discusión de síntesis respecto a lo encontrado, las tendencias reconocidas y los caminos por explorar.

El campo académico de la didáctica de las ciencias sociales y la historia escolares en Colombia constituye un prolijo escenario de producción y circulación de conocimiento que lleva varias décadas de existencia. Son destacables los aportes de importantes obras pioneras en el país que abordaron, en su momento, diferentes aristas de su enseñanza (Cajiao, 1989; Betancur, 1995; Vega, 1998; Castillo, 2002; Arias, 2005). El interés de estas producciones iniciales fue, fundamentalmente, formular propuestas pedagógicas para ser implementadas en el aula, con una fuerte carga disciplinar y política, más que realizar balances investigativos o cotejos de lo ya producido.

De los artículos analizados en este estudio se encontró que, en la década de 2004 a 2014, se publicaron 11 textos y, entre 2015 y 2024, 25; adicionalmente, se identificó un artículo sin fecha de publicación. La gran mayoría de autoras y autores de estos documentos son docentes universitarios adscritos a programas de licenciatura, y en menor medida autores independientes o docentes de educación básica y media en ejercicio. Solo un reducido grupo ha logrado sostener en el tiempo una producción continua de investigaciones y ensayos.

Asimismo, se estableció que las investigaciones más antiguas centradas en la enseñanza de la historia datan del año 2004 (IDEP, 2004; Rodríguez, 2004) y, desde entonces, no ha cesado la divulgación de ensayos, libros, monografías, tesis de grado, sistematizaciones, memorias de eventos e investigaciones. Como se indicó al inicio, el presente trabajo se focaliza en este último tipo de producción; por tanto, el rastreo exhaustivo de toda la productividad del campo excede los alcances de este escrito.

Objetivos investigativos

Los objetivos de una investigación trazan los propósitos perseguidos en términos de dar respuesta a un problema percibido y, para ello, se despliega un procedimiento y se emplean instrumentos destinados a recabar información. Estos propósitos delimitan un estudio académico, en tanto condensan en qué se desea profundizar o qué tipo de necesidad se busca resolver. Usualmente, en un texto publicado, los objetivos se plantean al inicio para orientar al lector y se redactan explicitando el cruce entre la población

destinataria o la muestra documental seleccionada y las categorías contenidas en el marco teórico o conceptual (López y Arias, 2015).

Los objetivos se formulan en el marco de una o varias preguntas de investigación; sin embargo, en los textos consultados estas últimas aparecen con muy poca frecuencia. Este es un aspecto central, pues define dónde se coloca el foco y constituye el eje de coherencia entre metodología, teoría y resultados. En otras palabras, cualquier evaluación sería de una investigación debe observar si los objetivos articulan sus partes y si fueron resueltos, total o parcialmente, en los hallazgos presentados.

En lo que respecta al presente estado de la cuestión, se encontró que todos los documentos recopilados incluyeron de manera explícita los objetivos de investigación. De este conjunto, 17 textos se centraron en realizar balances o lecturas generales del campo de la enseñanza de las ciencias sociales en el país; la misma cantidad se ocupó de profundizar en realidades docentes; 5 artículos tuvieron como propósito formular propuestas de enseñanza; 4 se enfocaron en el estudio de libros de texto; 3 abordaron las percepciones de los estudiantes, y solo 1 se centró en el currículo del área. Algunos de estos trabajos articularon dos o tres de estos focos de interés.

En el caso de las investigaciones que plantearon como objetivo un análisis global, se destaca que fueron realizadas principalmente desde enfoques disciplinares. La mayoría se concentra en las dos últimas décadas (González y Valencia, 2014; Londoño *et al.*, 2015; Aguilera, 2017; Aguilera y González, 2019; Hejeile, 2022; Chaustre, s. f.), y unas pocas en el siglo xx (Arias, 2015; González, 2021; Aponte *et al.*, 2022) y el xix (Guerrero y Guerrero, 2020), aunque todas ellas arriban a establecer conexiones con lo que sucede en el siglo xxi.

La fuente principal de estas investigaciones fueron documentos de la normativa educativa, en particular el Decreto 1002 de 1984, los Lineamientos curriculares (MEN, 2002), los Estándares de competencias (MEN, 2004) y, en menor medida, los Derechos básicos de aprendizaje (MEN, 2017). También se recurrió a la revisión de literatura en revistas indexadas y, en menor grado, a capítulos de libro, memorias de eventos o libros académicos. Estos balances coinciden en señalar el giro importante que experimentaron las ciencias sociales e historia escolares en la década de 1980, cuando la normativa exigió la integración disciplinar de historia y geografía, hasta entonces separadas, en el área de ciencias sociales; más tarde, con la Ley 115 de 1994, se incorporaron además Constitución Política y Democracia.

La mayoría de los textos describe la configuración de este campo de saber desde referentes históricos, con fuerte presencia de versiones patrioteristas, nacionalistas y moralistas en el currículo escolar hasta bien entrado el siglo xx (Londoño *et al.*, 2015; González, 2021), con algunos quiebres hacia mediados de ese siglo, en el contexto del Bogotazo, y con modificaciones significativas hacia finales, derivadas, entre otras razones, del impacto pedagógico de la crisis de los relatos de nación, del auge capitalista y de las dinámicas globalizadoras (Arias, 2015; Aguilera, 2017; Aponte *et al.*, 2022).

Algunos autores interpretan la trayectoria de las últimas décadas como una pérdida progresiva del enfoque histórico en beneficio de cierto pragmatismo y presentismo (Guerrero y Guerrero, 2020). En consecuencia, se hace un llamado a retornar al conocimiento disciplinar en la escuela, considerado como abandonado (Jiménez, 2021).

De igual manera, en los estudios más recientes se subraya la importancia de la Ley 1874 de 2017, que restableció la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y generó las recomendaciones formuladas por la Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEH, 2023). Las posturas frente a esta ley son variadas: van desde el elogio por las oportunidades que abre y los vacíos que subsana, hasta la crítica por las omisiones y desconocimientos que exhibe en su formulación.

Un segundo grupo de investigaciones, cuyo objetivo se centró en la cuestión docente, abordó la sistematización de experiencias de profesores en ejercicio. Algunas fueron narradas directamente por los propios docentes (IDEP, 2004); otras, realizadas por investigadores universitarios, analizaron prácticas de aula (Ibagón, 2020; González *et al.*, 2020), o profundizaron en las narrativas docentes sobre su quehacer pedagógico (Betancur, 2020). Esta amplia producción se apoyó, en general, en marcos teóricos disciplinares y, en menor medida, en estudios sociales de carácter interdisciplinar.

Los documentos consultados indagaron sobre las prácticas profesionales desde diferentes ángulos: unos mostraron los temas y contenidos trabajados en la escuela (IDEP, 2012); otros identificaron las fuentes y políticas educativas que orientan la práctica (Londoño *et al.*, 2015); también hubo quienes analizaron las finalidades formativas declaradas por los docentes (Arias, 2016; Arana y Giraldo, 2021) o las tramas relacionales entre distintos actores educativos (Arias y Amador, 2024).

En cuanto a los estudiantes, los artículos revisados buscaron establecer comparaciones entre los conceptos abordados en clase por docentes y estu-

diantes (Ibagón, 2020), analizaron los resultados en pruebas censales (Palacios *et al.*, 2020) y describieron las percepciones juveniles sobre las clases de historia (Londoño *et al.*, 2015). Estos estudios destacan los vacíos de los escolares frente a las expectativas docentes o a los exámenes aplicados y, en su mayoría, adoptaron enfoques disciplinares.

Respecto a los libros de texto, se identificaron dificultades en su elaboración conceptual y metodológica (Atehortúa, 2005; Arrieta, 2011), desvinculación de los procesos identitarios nacionales (Yañez, 2010) y la representación de un complejo repertorio de actividades, imaginarios y funciones propias de la enseñanza de las ciencias sociales (Alzate *et al.*, 2007).

Finalmente, el único trabajo que analizó el currículo de las ciencias sociales escolares (Londoño *et al.*, 2015), entendido como la formalización de la formación deseada y realizada en el ámbito educativo, describió algunos planes y programas de instituciones educativas públicas y privadas de Bogotá, resaltando en ellos especialmente sus lógicas, falencias y fortalezas.

Marcos teóricos

El marco teórico o conceptual de una investigación es un elemento clave que no siempre se incluye de manera explícita en los textos académicos. Este componente no solo ofrece la definición de las categorías centrales que fundamentan la pesquisa, sino que también se traduce en ejes metodológicos y variables de análisis. En el caso de la didáctica de las ciencias sociales y la historia, dicho encuadre permite vislumbrar los alcances de las investigaciones, sus énfasis y, por supuesto, sus omisiones.

La teoría, según Rodríguez *et al.* (1999), brinda estructuras explicativas frente al aparente caos y desorden del mundo. Intenta hacer inteligibles las relaciones de las dinámicas sociales e históricas, así como ofrecer mallas interpretativas de la realidad para predecir, comprender y revelar fenómenos particulares. En la investigación cualitativa, según estos autores, “no solo debe permitirnos que nos anticipemos al futuro, sino también orientarnos en qué debemos centrar nuestra mirada cuando lleguemos al mismo” (p. 86). En este sentido, la teoría ilumina sectores de la realidad que son proclives de ser estudiados desde determinados lentes analíticos, al tiempo que deja por fuera otros aspectos considerados irrelevantes. Inevitablemente, oculta variables de la misma área de indagación que no son contempladas. Por tanto, toda teoría, aunque no lo declare, al modelar y prescribir es limitada, máxime cuando pretende dar cuenta de la experiencia humana.

De los textos consultados se puede afirmar que solo 33 explicitaron los referentes teóricos desde los cuales se desarrolló la investigación. De estos, 12 adoptaron un horizonte disciplinar, 10 se apoyaron en el enfoque de la cultura escolar y 11 se enmarcaron en estudios sociales o miradas interdisciplinares.

Los documentos con mayor arraigo en las disciplinas —ligeramente mayoritarios— se apoyaron sobre todo en la historiografía, aunque también se hallaron algunos desde la filosofía y la sociología. El pensamiento histórico planteado en estos estudios se concibe como un ejercicio que establece cierta similitud con la práctica del historiador (Atehortúa, 2005; Ibagón, 2021). Se entiende que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales forma parte de un amplio sistema de representaciones sobre el pasado que circulan en la sociedad (Guerrero y Guerrero, 2020). El énfasis está en la ubicación en la línea temporal y en el papel del quehacer escolar de dotar al estudiantado, más que de datos y nombres para memorizar, de habilidades intelectuales como la síntesis, el manejo de información, la conceptualización, el uso de fuentes, la metacognición y el pensamiento sistémico (Pantoja, 2017; Palacios *et al.*, 2020).

La mayoría de estas investigaciones buscó realizar lecturas panorámicas, balances y diagnósticos sobre la dinámica del devenir del área en el país, básicamente a partir de la observación de documentos oficiales y otros registros físicos o virtuales disponibles.

No obstante, en general, las miradas disciplinares sobre las minucias pedagógicas tendieron a describirlas en términos de carencias. Así, tanto las políticas educativas de las últimas décadas como la sistematización de experiencias o las observaciones de aula aparecen como incoherentes e insuficientes en cuanto a sus alcances y niveles de elaboración o rigurosidad, según los parámetros del saber académico o los postulados de la conciencia histórica.

En segundo lugar, los marcos teóricos interdisciplinares, que constituyen el segundo grupo en frecuencia, abarcan campos como la pedagogía crítica, las disciplinas escolares, la teoría de los campos, las representaciones sociales y los llamados estudios sociales, entre otros.

Este heterogéneo conjunto de investigaciones entiende la enseñanza de las ciencias sociales como un escenario conflictivo y tensional (González y Valencia, 2014; Jiménez, 2021), atravesado por imaginarios sociales, intereses y dinámicas de poder (Yañez, 2010; Rojas, 2023), así como como una labor político-pedagógica orientada a la comprensión y transformación de la sociedad (Bermúdez, 2015; González *et al.*, 2020).

Algunos autores se esfuerzan por reconocer la especificidad de las ciencias sociales escolares por fuera de los marcos estrictamente disciplinares, ya sea como un componente subsidiario de la didáctica general (Montoya, 2021) o como un saber inscrito en un largo devenir pedagógico con prácticas, normas, agentes e instituciones históricamente configuradas (Sánchez, 2013; Silva, 2018).

A diferencia de otros estudios que prescriben o establecen el deber ser de la enseñanza de la historia escolar, la mayoría de las investigaciones enmarcadas en enfoques interdisciplinares y de estudios sociales se concentran en cartografiar lo ocurrido en este campo de saber y práctica, caracterizando tensiones, quiebres y continuidades. Estas revisiones abarcan desde objetivos situados en el presente hasta retrospectivas de varias décadas que buscan perfilar un campo delimitado y específico.

En tercer lugar, un grupo de textos se relaciona con la noción de cultura escolar, entendida como el conjunto de rutinas, normas, prácticas, conocimientos, valores y acontecimientos propios de la escuela (Viñao, 2002), decantados en el tiempo, que la diferencian de otras instituciones sociales. En el caso de las ciencias sociales escolares, este enfoque busca ilustrar las formas y los hábitos que caracterizan su enseñanza. En este grupo destacan trabajos que describen cómo profesores en ejercicio abordan temas específicos en sus clases (Rodríguez, 2004; IDEP, 2004, 2012), otros que historizan este campo de saber desde sus particularidades (Sánchez, 2013; Arias, 2015; González, 2021; Aponte *et al.*, 2022) y unos pocos que emprenden etnografías de la labor docente en el aula (Arias, 2022, 2024).

La mayoría de estos textos combina elementos históricos —que recuperan el pasado de la didáctica de las ciencias sociales y la historia— con referencias al presente, con el propósito, casi siempre explícito, de diferenciar la historia como disciplina académica y universitaria de la racionalidad propia del proceso escolar.

Las metodologías de los estudios

La metodología concreta los objetivos de una investigación a partir de un enfoque y de un conjunto de técnicas y estrategias para recopilar y analizar los datos. Esta fase se despliega, por lo general, mediante instrumentos que posibilitan el trabajo de campo y que, una vez sistematizados, se interpretan a la luz del marco teórico o conceptual seleccionado. Los componentes metodológicos se eligen siempre en consonancia con los objetivos y la teoría, en la medida

en que resultan subsidiarios de ellos y se adaptan a las condiciones del archivo o de los participantes (Flick, 2002).

En el caso de las ciencias sociales y la historia escolares, los textos analizados en este estado del arte muestran que los métodos privilegiados han sido de corte cualitativo, dado que los objetivos centrados en el estudio de poblaciones escolares o de fuentes documentales, en palabras de los propios autores, así lo requerían. Es de anotar que, aunque esta tendencia se percibió en casi todos los estudios, menos de la mitad reportó detalles concretos sobre el enfoque adoptado.

De los documentos consultados, solo 15 explicitaron elementos metodológicos o procedimentales. De ellos, 5 señalaron haberse apoyado deliberadamente en lo cualitativo, 1 en lo cuantitativo y 1 en un enfoque mixto. Asimismo, 12 investigaciones informaron sobre las muestras seleccionadas y únicamente 5 describieron el tipo de instrumento aplicado.

La mayoría de los trabajos que afirmaron basarse en perspectivas cualitativas tuvieron como objetivo principal el análisis de archivos (Pantoja, 2017; Montoya, 2021; Rojas, 2023); en segundo lugar, realizaron trabajo de campo con distintos actores escolares (Londoño *et al.*, 2015; Betancur, 2020).

El único estudio de orden cuantitativo (Ibagón, 2020) se enfocó en comparar las percepciones de estudiantes y docentes de historia respecto a su enseñanza. Por su parte, el trabajo con metodología mixta (Palacios *et al.*, 2020) analizó los resultados de pruebas escritas aplicadas a estudiantes de educación básica y media.

Las muestras reportadas en los estudios revisados consistieron mayoritariamente en distintos tipos de documentos (Atehortúa, 2004; Arrieta, 2011; Londoño *et al.*, 2015; Aguilera y González, 2019; Palacios *et al.*, 2020; Hejeile, 2020), en grupos reducidos de estudiantes (Londoño *et al.*, 2015; Betancur, 2020; González *et al.*, 2020) y, en menor medida, en docentes, tanto agrupados como individuales (Londoño *et al.*, 2015; Ibagón, 2020).

En cuanto a los instrumentos empleados en las fases metodológicas, se mencionan matrices de recolección de información (Hejeile, 2022), guiones de preguntas (Londoño *et al.*, 2015), codificaciones (Alzate *et al.*, 2007), encuestas (Betancur, 2020) y cuestionarios (González *et al.*, 2020).

Conviene reiterar que, aunque en todo el corpus analizado se infieren aspectos metodológicos —como enfoques, técnicas e instrumentos— a partir de los resultados y análisis presentados, aquí solo se consignan aquellos que fueron declarados

explícitamente en los textos. Es posible que muchos artículos deriven de informes de investigación más extensos, en los cuales los detalles metodológicos no resultan prioritarios al momento de condensar los hallazgos en publicaciones seriadas.

Los hallazgos reportados

Una investigación académica se realiza con el propósito de descubrir algo nuevo o de profundizar en un sector del conocimiento. Los resultados obtenidos suelen cerrar las pesquisas y definen la ruta de las conclusiones, al punto de que muchos lectores se remiten directamente a ellos para abreviar el camino y reconocer los aportes a la construcción del saber. Por supuesto, los hallazgos responden a los objetivos trazados e involucran el lugar de enunciación del investigador: no solo demuestran lo que se pudo hacer con la caja de herramientas teórica y metodológica apropiada, sino que también expresan su propia trayectoria y mirada frente al mundo y al fenómeno estudiado. Asimismo, se espera que los resultados dialoguen de manera crítica con otros estudios cercanos, de modo que lo encontrado complementa, contradiga, contraste o polemice, total o parcialmente, con otras producciones (López y Arias, 2015).

En los estudios consultados para este estado del arte, todos informan claramente de sus resultados, distribuidos en la siguiente proporción: 19 concluyen con balances generales del campo; 16 sobre la cuestión docente; 4 con análisis de políticas públicas; 5 acerca de libros de texto; 3 sobre evaluaciones masivas; 3 sobre las percepciones de los estudiantes; y 4 sobre prácticas pedagógicas. Solo una investigación abordó aspectos curriculares. Cabe señalar que una misma investigación puede presentar varios de estos resultados.

En cuanto a los trabajos que se centraron en miradas generales del campo de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia, 15 identifican procesos e hitos fundamentales (Aguilera, 2017; González, 2021; Jiménez, 2021), fechas emblemáticas y puntos de conflicto en este recorrido (Arias, 2015; Rodríguez, 2014), así como retos o sugerencias respecto a asuntos pendientes de afrontar (Hejeile, 2022). También se encontraron estudios que enfatizan la crisis del sector (Chaustre, s. f.) y señalan falencias atribuibles a la ausencia de vínculos con la historiografía (Aguilera y González, 2019; Guerrero y Guerrero, 2020).

Por otra parte, los resultados relativos al ejercicio docente evidencian caracterizaciones sobre las maneras de abordar las clases, sin dejar de señalar

ciertas incoherencias (Gómez, 2015; Arias, 2016; Ibagón, 2020; Arana y Giraldo, 2021). También destacan logros, dinámicas y alcances en la transmisión de contenidos (IDEP, 2004) y la relación del saber escolar con otros procesos educativos y sociales, especialmente en lo referente a la formación docente (Aponte *et al.*, 2022).

En lo relativo a los libros de texto, los hallazgos incluyen diagnósticos descriptivos sobre recurrencias temáticas en su presentación formal (Alzate *et al.*, 2007; Arrieta, 2011), así como inconsistencias, fragmentaciones y omisiones en los contenidos esperados del área (Atehortúa, 2007; Yañez, 2011). Solo algunos estudios examinan de manera superficial los usos y apropiaciones de los textos en el aula (Londoño *et al.*, 2015).

Los análisis de políticas educativas indican una débil relación entre la norma y la práctica pedagógica (Arana y Giraldo, 2021), además de un relativo abandono de la historia como disciplina (Londoño *et al.*, 2015; Guerrero y Guerrero, 2020). Algunos trabajos sugieren nuevas formas de construcción de orientaciones oficiales (Aponte *et al.*, 2022).

Respecto a las prácticas pedagógicas, se concluye que los docentes de ciencias sociales e historia hacen un uso creativo de manuales y otros recursos culturales, tecnológicos y audiovisuales (Londoño *et al.*, 2015; Atehortúa, 2005), y que desarrollan rutinas pedagógicas complejas, compuestas por materialidades, intencionalidades y lecturas de los contextos (Sánchez, 2021; Arias y Amador, 2024).

En cuanto a los estudiantes, los textos revisados muestran que no siempre se sintonizan con los propósitos declarados por sus docentes (Londoño *et al.*, 2015; Ibagón, 2020). Otros estudios señalan que la mayoría de los jóvenes manifiesta apatía hacia la dinámica del área (Betancur, 2020).

Los análisis de pruebas masivas de ciencias sociales aplicadas a los estudiantes concluyen que su diseño y estructura responden a lógicas ajenas al pensamiento histórico y a la lectura de contextos sociales reales (Palacios *et al.*, 2020). Además, se advierte que este tipo de exámenes, con sus consecuentes clasificaciones, funcionan como currículo aplicado, pues generan entrenamientos y simulacros en las escuelas (Londoño *et al.*, 2015). También se señala la existencia de una injusticia cognitiva que proscriba ciertos saberes y legitima otros (Aponte *et al.*, 2022).

Finalmente, la única investigación que reportó datos sobre el currículo de ciencias sociales e historia concluyó que existen notables diferencias entre los planes de estudio de colegios públicos y privados (Londoño *et al.*, 2015), en favor de estos

últimos, especialmente por su coherencia e integración conceptual. No obstante, debido a lo limitado de la muestra, se trata de resultados preliminares que no permiten conclusiones definitivas.

Discusión

El presente artículo buscó mostrar en detalle la manera en que diversos investigadores han abordado la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia, a partir de un conjunto de publicaciones disponibles en la *web*, en particular en lo referente a los marcos conceptuales, objetivos, metodologías y hallazgos. La muestra se conformó, en su mayoría, con publicaciones seriadas de acceso libre y circulación nacional. Como se evidenció, no todas las investigaciones dieron cuenta de todos los componentes, lo que muestra la flexibilidad de las rutas de construcción investigativa en el país, donde no siempre existe la preocupación de plasmar cada apartado del esquema clásico de investigación. Solo cinco de los documentos seleccionados informaron de manera cuidadosa sobre todos sus componentes, quizá porque los artículos, capítulos o libros publicados constituyen síntesis de informes mayores que, por razones de extensión, no pueden condensarse en los límites de 7000 a 10 000 palabras que suelen exigir las revistas académicas.

¿Qué se ha investigado sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia en Colombia? A partir de los textos revisados, se constató que la mayoría plantea como objetivo principal la realización de balances generales del área, mientras otros se concentran en el análisis del ejercicio docente. Son escasos los estudios que indagan por las representaciones de los estudiantes y por los aspectos curriculares. Ahora bien, los balances globales han recorrido la historia de la configuración del campo en el país, abordando la tensión entre lo disciplinar y lo pedagógico, tanto en los análisis como en las propuestas para su reconfiguración. Esto plantea la necesidad de mayores diálogos académicos entre distintos enfoques, así como el reconocimiento de las trayectorias de autores que han aportado de manera significativa a la comprensión de la didáctica de las ciencias sociales y la historia, especialmente docentes en ejercicio e investigadores en formación docente (Rodríguez *et al.*, 2022).

En cuanto a los estudios sobre el ejercicio docente, la mayoría oscila entre observaciones de aula, sistematización de experiencias e interpretación de narrativas, en algunos casos contrastadas con las ideas de los estudiantes o con marcos conceptuales

sobre situaciones ideales. En este nivel, se evidencia la debilidad de estudios situados que caractericen el trabajo docente desde una mirada *in situ*, que describan la complejidad de su quehacer más allá del dictado de contenidos y se acerquen a sus experiencias vividas, deseos y subjetividades. Salvo excepciones, se desconoce en gran medida qué hacen, cómo y por qué, y quiénes son los profesores de historia y ciencias sociales en la educación básica y media en Colombia, cuya diversidad refleja la del país mismo.

También resulta dicente la escasez de estudios que se interesen por los escolares: sus prácticas, deseos, interacciones e imaginarios. Lo poco producido tiende a resaltar su apatía hacia el área. Comprender lo que ocurre en la mente y el corazón de los destinatarios del trabajo docente sigue siendo una tarea pendiente, no necesariamente para proponer recetas o estrategias exitosas en el mercado educativo actual, sino para profundizar con fundamento en esta dimensión sensible del mapa escolar, a menudo sometida a lugares comunes y equívocos. Algo similar sucede con los estudios sobre currículo, igualmente escasos. Resulta necesario fomentar investigaciones sobre planes de estudio, mallas curriculares, cuadernos de clase, carpetas de trabajo, circulación de contenidos, uso del tablero y evaluaciones de aprendizaje. Este componente es clave para completar el atlas de las ciencias sociales escolares en el país, pues más allá de la normativa, es la práctica cotidiana en el aula —su materialización, resistencias o transformaciones— lo que permite comprender la dinámica real del área.

Otro vacío notorio es la ausencia de investigaciones sobre la *Colombia profunda*: lo que se enseña en zonas rurales, en territorios fronterizos o indígenas, en escenarios de conflicto armado, en la educación preescolar y primaria o en aulas multigrado. Tampoco se sabe qué ocurre con los docentes que, por diversas circunstancias, no son especialistas en ciencias sociales, ni con colegios de élite o de bachillerato internacional, cuyo currículo sigue cauces distintos. Todos estos son territorios investigativos por explorar.

Respecto a los marcos teóricos o conceptuales utilizados en el grupo de documentos acopiados en el presente estado del arte, vale decir que se encontró un relativo equilibrio entre perspectivas de la cultura escolar, lo disciplinar y lo interdisciplinar. Esta variedad da cuenta de la riqueza de enfoques respecto a la configuración del campo de la didáctica de las ciencias sociales en el país y permite entender que no existe una única vía de construcción analítica, pues su fecundidad deriva precisamente de la pluralidad de horizontes.

Se reconoce que los marcos teóricos disciplinares coinciden en interesarse por diagnósticos generales, así como algunos de los construidos desde los enfoques de estudios sociales. A su vez, casi la totalidad de los fabricados conceptualmente desde la cultura escolar se ocupan de describir otros detalles y ejercicios propios de la escuela. En gracia de discusión, es importante recalcar que no se encontraron investigaciones afincadas en la fenomenología, el posestructuralismo, la narratología, la teoría fundamentada o el marxismo, corrientes frecuentes en las ciencias humanas y sociales, incluidas las educativas.

Más aún, dada la trascendencia social y la potencia política que tienen la teoría feminista (Fraser, 2015) y los estudios decoloniales (Castro *et al.*, 1999) para analizar las sociedades contemporáneas, resulta llamativo que no se hayan encontrado investigaciones del área soportadas en estos horizontes, máxime cuando la materia prima de las clases de ciencias sociales e historia es la realidad histórica y social, pasada y presente. Las aulas de educación básica siguen a la espera de múltiples focos analíticos que permitan evidenciar muchas de sus facetas aún no exploradas.

¿Cómo se ha investigado en la enseñanza de las ciencias sociales? En relación con las metodologías empleadas en los estudios consultados, es posible colegir que imperaron las estrategias cualitativas y, en mucha menor medida, las cuantitativas y mixtas. Esto, de por sí, habla de los vacíos existentes. Además, en casi ningún caso se informó sobre las técnicas utilizadas ni sobre las particularidades de los instrumentos a los que recurrieron las investigaciones.

Se prestó poco cuidado a la descripción de estos componentes procedimentales en el grueso de los textos analizados, ya fuera por la brevedad de las líneas dedicadas a esta fase o por su omisión total. Parece haberse dado por supuesto que no valía la pena detenerse en este aspecto ante la urgencia de mostrar resultados. Sin embargo, esta falencia erosiona en muchos casos el rigor de las conclusiones, cuyas afirmaciones finales suenan apresuradas o incoherentes, pues en ciertos trabajos no fue clara la procedencia de algunas aseveraciones ni el camino seguido para arribar a determinadas conclusiones.

De igual modo, casi nunca se explicitó cuál era la lógica de análisis de los datos recabados, la misma que permitiría entender cómo se filtró y extrajo lo relevante, cómo se discriminaron los datos y qué se desechó y por qué. Este vacío metodológico puede llevar a confirmar hipótesis y sesgos previos. En cambio, lo esperado en investigación educativa es que

el trabajo de campo y su adecuado análisis, en cruce con marcos teóricos complejos, conduzcan con rigor a descubrir nuevas perspectivas o vetas promisorias dentro del ecosistema escolar.

Finalmente, la formulación de los resultados en los trabajos sobre ciencias sociales e historia escolares abordados, en consonancia con los objetivos declarados, se centró principalmente en balances generales del campo y en aproximaciones al quehacer docente. En menor medida se hallaron conclusiones sobre libros de texto, políticas educativas, prácticas pedagógicas, currículo, evaluaciones y formación docente. Este diagnóstico en sí mismo constituye un mapa invisible de posibles investigaciones a emprender en el futuro.

De las prácticas y el currículo se habló líneas atrás, y sobre políticas públicas existen rastreos valiosos (Arias, 2014; Rodríguez, 2022). En esta dirección, conviene insistir en la necesidad de producir conocimiento sobre el impacto de las evaluaciones — internas y externas— y sobre las vicisitudes de la formación docente Rodríguez (2013). Las evaluaciones, especialmente las masivas, en el marco de las demandas globalizadoras, han operado en las últimas décadas como jalonadoras del currículo real en las escuelas, por encima de proyectos institucionales y de las disposiciones legales (Laval, 2004). La obsesión por las clasificaciones, el mercado de los entrenamientos y la valoración social de escuelas y docentes en función de los resultados numéricos no solo ha asociado de manera equivocada calidad y puntajes, sino que también ha alterado perversamente la dinámica escolar, al estructurar las clases con el único fin de alcanzar mejores guarismos. Hace falta investigar cómo, hasta qué punto y por qué este mecanismo ha tenido éxito.

La formación de profesores y profesoras de ciencias sociales e historia constituye igualmente una especialidad por explorar, pues existen muy pocos estudios al respecto, a pesar de tratarse de un elemento estratégico para el devenir del campo. Syllabus, planes de estudio, perfiles de egreso, ejes de formación, relación con la política pública, transformaciones de los programas de licenciatura, capacitación en ejercicio, formación posgradual, estudios comparados y procesos de acreditación son temas que aún están en deuda en las investigaciones. Todo ello en un contexto en el que disminuye de manera sostenida el número de programas de licenciatura en el país (Arias *et al.*, 2018).

En línea con esta tesis, también surge un área de oportunidad en el análisis sobre el uso y la apropiación de los libros de texto. Aunque este material ha

sido cuestionado en las pocas publicaciones existentes, no se ha profundizado en la manera en que se pone en práctica, se utiliza y se apropia en el aula.

En síntesis, el campo de investigación de las ciencias sociales escolares en Colombia ha producido un conocimiento vasto en amplias dimensiones de la práctica y la teoría educativa, y ha sido abordado desde referentes empíricos y conceptuales valiosos. Hoy se sabe mucho más sobre sus lógicas, normativas y agentes que hace unas décadas; sin embargo, aún resta por explorar muchos de sus sectores, historizar prácticas y regulaciones, e indagar con mayor profundidad lo que sucede dentro de las aulas.

Referencias

- Aguilera, A. (2017). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios* (46), 15-27. <https://doi.org/10.17227/01234870.46folios1527>
- Aguilera, A. y González, M. (2019). *Historia reciente e historia desde abajo. Tendencias actuales de la educación en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Alzate, M., Gómez, M. y Lanza, C. (2007). *Uso de los libros de texto escolar: actividades, funciones y dispositivos didácticos*. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Aponte, J., Rodríguez, S. y Acosta, W. (2022). Docentes y saberes escolares de las ciencias sociales: la evaluación como mandato curricular. *Pedagogía y Saberes*, (57), 81-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num57-13981>
- Arana, D. y Giraldo, M. (2021). La enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación primaria en Colombia: de las políticas curriculares a las prácticas educativas. *Educación en Revista, Curitiba*, (37), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77057>
- Arias, D. (2005). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Una propuesta didáctica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Arias, D. (2014). *¿Qué cambia la educación? Políticas públicas y condiciones de los cambios educativos*. Universidad de la Salle.
- Arias, D. (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*, (52), 134-146. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.09>
- Arias, D. (2016). Propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes. *Revista Aletheia*, 9(1), 18-37. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/editor/viewMetadata/>
- Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., León, A., Rodríguez, S. y Valbuena, E. (2018). *Entre exigencias de calidad y condiciones de desigualdad. Formación inicial de profesores en Colombia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Arias, D. y Amador, J. (2022). Entre la calidez y el debido proceso. Interacciones docente-estudiante en el aula de ciencias sociales e historia. *Pedagogía y Saberes*, (60), 132-145. <https://doi.org/10.17227/pys.num60-20067>
- Arrieta, A. (2011). Visiones, concepciones y enfoques sobre tiempo, espacio y sociedad en los libros escolares de ciencias sociales en Colombia a fines del siglo xx. *Revista Historia Caribe*, 46(19), 177-199. https://revistas.uniatlantico.edu.co/index.php/Historia_Caribe/article/view/206
- Atehortúa, A. (2005). Crítica a los manuales: una exploración por la enseñanza de la historia en secundaria. *Pedagogía y Saberes*, (22), 83-92. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/7075>
- Bermúdez, A. (2015). Cuatro herramientas para la indagación crítica en la enseñanza de la historia, las ciencias sociales y la educación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales*, (52), 102-118. <http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.07>
- Betancur, D. (1995). *Enseñanza de la historia a tres niveles. Una propuesta alternativa*. Magisterio.
- Betancur, L. (2020). Las prácticas didácticas de los maestros de ciencias sociales y su incidencia en el interés de los estudiantes por el área en cuatro instituciones educativas de Santiago de Cali. *Revista de Historia y Política*, (2), 25-25. <https://doi.org/10.22517/25392662.21851>
- Cajiao, F. (1989). *Pedagogía de las ciencias sociales*. Tercer Mundo y FES.
- Castillo, E. (2002). *Los maestros de ciencias sociales*. Magisterio y Uniandes.
- Castro, S., Guardiola, O. y Millán, C. (1999). *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Santa Fe de Bogotá e Instituto Pensar.
- Chaustre, A. (s. f). *Sobre la enseñanza de las ciencias sociales y la historia* (manuscrito sin publicar).
- Comisión Asesora para la Enseñanza de la Historia (CAEH). (2022). *La enseñanza de la historia de Colombia. Ajustes posibles y urgentes para la consolidación de una ciudadanía activa, democrática y en paz*. Autor.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fraser, N. (2015). *Fortunas del feminismo*. Instituto de Altos Estudios Nacionales de Ecuador y Traficantes de sueños.

- Gómez, J. (2015). Las ciencias sociales escolares: entre la realidad y el deseo. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 6(2), 101-113. <https://doi.org/10.18175/vys6.2.2015.06>
- González, G. y Valencia, C. (2014). La didáctica de las ciencias sociales en Colombia: planteamientos teóricos y estado de cuestión de la investigación. En J. Pagés y A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 597-603). Universidad Autónoma de Barcelona.
- González, G., Santisteban, A. y Pagès, J. (2020). Finalidades de la enseñanza de la historia en futuros profesores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1-23. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.fehf>
- González, M. (2021). La historia de la enseñanza de la historia: un saber escolar inestable. *Praxis Pedagógica*, (13), 56-73. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.12.13.2012.56-73>
- Guerrero, C. y Guerrero, J. (2020). Las dificultades, silencios y censuras de la enseñanza de la historia. En J. Guerrero y O. Acuña (comps), *La historia vuelve a la escuela. Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en Colombia* (pp. 101-157). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Hejeile, L. (2022). Enseñanza de la historia en Colombia: una mirada desde las investigaciones y reflexiones difundidas en artículos de revistas académicas. *Revista Ciencias Sociales*, (176), 49-60. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i176.52738>
- Ibagón, J. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiante. En J. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro (eds.), *Educación histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos* (pp. 155-183). Universidad ICESI y Universidad del Valle.
- Ibagón, J. (2020). Los docentes de ciencias sociales y la enseñanza de la historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (95), 119-136. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2004). *Rutas pedagógicas en ciencias sociales. De los textos a los contextos socioculturales*. Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). (2012). *Historias que hacen historia*. Autor.
- Jiménez, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Jiménez y A. Torres (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 28-42). Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, A. (2021). De las ciencias sociales integradas a la enseñanza de la historia, 1984-2020. *Paideia*, (26), 201-223. <https://doi.org/10.25054/01240307.2760>
- Laval, Ch. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Londoño, R., Aguirre, M. y Sierra, I. (2015). *La enseñanza de la historia en el ámbito escolar. Informe de investigación*. Alcaldía Mayor de Bogotá y Secretaría de Educación del Distrito.
- López, R. y Arias, D. (2015). Ruta de tutoría en el macroproyecto de educación de las virtudes. En D. Arias y R. López (eds.), *Virtudes en la escuela* (pp. 147-200). Universidad de la Salle.
- Ministerio de Educación (MEN). (2002). *Lineamientos curriculares en ciencias sociales*. Autor.
- Ministerio de Educación (MEN). (2004). *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Autor.
- Ministerio de Educación (MEN). (2017). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias sociales*. Ministerio de Educación Nacional.
- Montoya, E. (2021). Formación de maestros y didáctica de las ciencias sociales en la Universidad de Antioquia: 2002-2017. *Praxis Pedagógica*, 21(28), 200-231. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2020.200-231>
- Palacios, N., Chaves, L. y Martín, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, (13), 1-29. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.dpha>
- Pantoja, P. (2017). Enseñar historia, un reto entre la didáctica y la disciplina: reflexión desde la formación de docentes de ciencias sociales en Colombia. *Diálogo Andino*, (53), 57-71. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200059>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rodríguez, J. (Ed.). (2004). *Rutas pedagógicas de la historia en la educación básica de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia e IDEP.

- Rodríguez, S. (2013). Aproximación a la formación de profesores en ciencias sociales y en historia en Colombia: elementos para el debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, (11), 29-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9137558&orden=0&info=link>
- Rodríguez, S. (2014). Enseñanza y aprendizaje de la historia en Colombia. 1990-2011. En S. Plá y J. Pagés (coords.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 109-154). Bonilla Artigas y UPN.
- Rodríguez, S. (2022). Emergencia del pasado reciente en la trayectoria históricas del área de ciencias sociales: entre las disciplinas, la interdisciplinariedad y las demandas del contexto. En D. Arias, M. González, S. Rodríguez y G. Rubio (eds.), *Pasados violentos en la enseñanza de la historia y las ciencias sociales. Colombia, Argentina y Chile* (pp. 43-96). Universidad del Rosario.
- Rodríguez, S., Acosta, W. y Aponte, J. (2022). Formalización de la didáctica de las ciencias sociales en la formación docente en Colombia. *Con-Ciencia Social*, (5), 121-142. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24269>
- Rojas, J. (2023). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de crisis social y humanitaria. *Educación y Ciudad*, (44), 1-15. <https://doi.org/10.36737/01230425.n44.2023.2776>
- Ruiz, A. (2004). Texto, testimonio y metatexto. El análisis de contenido en la investigación en educación. En A. Jiménez y A. Torres (comps.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 45-62). Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, N. (2013). Debates y discursos en torno a las ciencias sociales escolares entre 1984 y 2010 en Colombia. *Uni-pluri/versidad*, 13(2), 69-80. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.16975>
- Sánchez, N. (2021). Apropiación de las ciencias sociales escolares en Colombia: una revisión bibliográfica de las prácticas de enseñanza (2002-2018). *Praxis Pedagógica*, 21(28), 86-105. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.86-105>
- Silva, O. (2018). Investigar históricamente las disciplinas y los saberes escolares: el caso de la enseñanza de las ciencias sociales en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 81-93. <http://orcid.org/0000-0001-6765-0081>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Morata.
- Yañez, C. (2010). Representaciones sociales de las identidades en los textos escolares de ciencias sociales en Colombia. *Cadernos de Educação*, (37), 15-38. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i37.1578>
- Vega, R. (1998). *Historia. conocimiento y enseñanza. La cultura popular y la historia oral en el medio escolar*. Anthropos.