

**Brasil, Colombia y México.
Políticas curriculares recientes para la
enseñanza de la historia y las ciencias
sociales en la educación básica y la
formación inicial del profesorado**

*Brasil, Colômbia e México. Políticas
curriculares recentes para o ensino de
História e de Ciências Sociais na educação
básica e formação inicial de professores*

*Brazil, Colombia and Mexico.
Recent curriculum policies for teaching
of history and social sciences in basic
education and initial teacher preparation*

Léia Adriana da Silva Santiago*
Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo**
Paulina Latapi Escalante***

RESUMEN

El texto sintetiza una investigación documental comparativa sobre los propósitos que orientan las propuestas curriculares para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Brasil, Colombia y México, desde finales

* Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Goiano. Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: leia.adriana@ifgoiano.edu.br - <https://orcid.org/0000-0002-6057-6808>

** Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira, Risaralda, Colombia. E-mail: mgutierrez@utp.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-1221-2137>

*** Universidad Autónoma de Querétaro. Santiago de Querétaro, Querétaro, México. E-mail: platapik@prodigy.net.mx - <https://orcid.org/0000-0002-3364-3235>

del siglo XX y durante el siglo XXI, evidenciando que estas han estado supeditadas a políticas de gobierno y a reformas que responden más a miradas hegemónicas y disputas entre las disciplinas, que a las finalidades de la formación de los ciudadanos de este siglo. Se hace un análisis de las políticas para la formación inicial del profesorado en estas mismas disciplinas en los tres países, las cuales responden a recomendaciones de organismos internacionales, que menoscaban la importancia de la formación para la docencia en estos campos del conocimiento. Finalmente, en la búsqueda de relaciones entre los resultados de los dos análisis anteriores se identifican pocos puntos de encuentro. Falta investigación sobre la formación inicial de docentes de historia y de ciencias sociales que aporte, no solo a la formación inicial del profesorado, sino también a su enseñanza en la educación básica.

Palabras clave: Formación inicial del profesorado. Enseñanza de las ciencias sociales. Educación básica. Currículo.

RESUMO

O texto apresenta uma pesquisa documental comparativa dos propósitos que orientam as propostas curriculares para o ensino de História e Ciências Sociais no Brasil, Colômbia e México, desde o final do século XX e no decorrer do século XXI, evidenciando que estas têm sido dependentes de políticas de governo e reformas que respondem mais às visões hegemônicas e às disputas entre disciplinas que aos propósitos de formação dos cidadãos deste século. Em seguida, é realizada a análise das políticas de formação inicial de professores dessas mesmas disciplinas, nos três países, as quais respondem às recomendações de organismos internacionais, que desvalorizam a importância da formação para o magistério nessas áreas do conhecimento. Por fim, ao se buscar as relações entre os resultados das duas análises anteriores, são identificados poucos pontos de encontro. Faltam pesquisas sobre a formação inicial de professores de história e ciências sociais que contribuam, não só para a formação inicial de professores, mas também para a docência na educação básica.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Ensino de Ciências Sociais. Educação básica. Currículo.

ABSTRACT

The text synthesizes a comparative documentary research of the purposes that guide curriculum aims for the teaching history and social sciences in Brazil, Colombia and Mexico, since the late twentieth century and during the 21st century, showing that they have been contingent on government policies and reforms that respond to hegemonic views and disputes between disciplines

more than to the purposes of citizens education in this century. The policy analysis for the initial preparation of teachers in these same disciplines in the three countries, concludes that it responds to recommendations from international organizations, which cut back the importance of preparation for teaching in these fields of knowledge. Finally, the relationships between the results of the previous two analyses identifies few meeting points. There is little research on the initial training of history teachers and social sciences that contributes not only to the initial preparation of teachers, but also to their teaching in basic education.

Keywords: Initial teacher preparation. Social sciences teaching. Basic education. Curriculum.

Introducción

Un estudio de Von Hover y Hicks (2018, p. 397, traducción propia) sobre la formación del profesorado de historia a nivel mundial, concluye que “los trabajos investigativos sobre la formación docente en el ámbito internacional son extremadamente limitados” y heterogéneos.

A partir de los resultados del estudio citado y bajo el principio de que “para enseñar historia hay que saber historia, pero además hay que saber enseñarla. Hay que saber manejar los instrumentos para navegar en el complejo mundo de la educación de los niños y de los jóvenes” (PAGÈS, 2018, p. 54), en este artículo se presenta la síntesis de una investigación documental sobre las políticas curriculares para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica de Brasil, Colombia y México, en la última década del siglo XX y durante el siglo XXI, para buscar relaciones entre estas y los propósitos que han orientado la formación inicial del profesorado de historia y ciencias sociales en los mismos países y en el mismo período histórico.

Propuestas curriculares para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales en la educación básica en los tres países

Las propuestas curriculares para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en Brasil, Colombia y México, desde finales del siglo XX y durante el siglo XXI, se han orientado por los siguientes propósitos.

En Brasil, la década de 1990 trajo cambios en las políticas educacionales con la instauración del gobierno democrático en la década de 1980. Estos cambios políticos en el contexto nacional demandaron nuevas directrices para la educación. Ante ello, el Congreso Nacional brasileño aprobó la nueva *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB [Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional] (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996) y el Ministerio de Educación propuso los nuevos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para la Ensino Fundamental de História – PCNs [Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental de Historia] (BRASIL 1998) y Ensino Médio [Secundaria] (BRASIL, 1999), fruto de las exigencias del *Plano Decenal de Educação para Todos* – 1993-2003 [Plan Decenal de Educación para Todos] (BRASIL, 1993).

Así, en 1999 fueron publicados los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* [Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria] (PCN-EM), cuya estructura presenta cuatro partes. La cuarta se refiere al área de conocimiento de las “Ciencias Humanas y sus tecnologías” (BRASIL, 1999). Para la enseñanza de Historia a los jóvenes de la Enseñanza Secundaria, la propuesta fue la ampliación de los conceptos introducidos en los cursos anteriores de la Enseñanza Fundamental, contribuyendo a la construcción de los lazos de identidad y consolidación de la formación en ciudadanía. La percepción de diferencia y semejanza, las nociones de tiempo histórico y de memoria deberían trazar la selección de contenidos significativos para la actual generación en la constitución de la ciudadanía y de la identidad (BRASIL, 1999).

Dos años después, más específicamente en el último año del mandato del gobierno del Fernando Henrique Cardoso, fueron creados los PCN+ (BRASIL, 2002) con la finalidad de complementar las orientaciones educacionales ofrecidas por el primer PCN-EM.

En el complemento de la versión escrita en 1999, el texto referente al área de las Ciencias Humanas y sus Tecnologías está orientado al profesor, al coordinador o dirigente escolar, para discutir la conducción del aprendizaje, en los diferentes contextos y condiciones de trabajo de las escuelas brasileñas, de forma que se responda a las transformaciones sociales y culturales de la sociedad contemporánea, teniendo en cuenta las leyes y directrices que reorientan la educación básica (BRASIL, 2002).

Casi 20 años después de la creación y aprobación de los PCN, surge en el país una nueva propuesta curricular que provoca acalorados debates políticos, por considerar que desde las elecciones de 2014, empiezan a aparecer discursos antidemocráticos. Dichas opiniones y debates penetraron a la escuela pública brasileña, tratando de impedir discusiones políticas y sociales en el aula, sobre

cuestiones como sexualidad y género, entre otras, que generaron distintos movimientos y eslóganes como el de *Escola Sem Partido* [Escuela Sin Partido].

Desde el establecimiento del gobierno el *Partido dos Trabalhadores* [Partido de los Trabajadores] (PT), a partir del año 2003, ocurren cambios significativos en la inversión pública y en la concepción del papel del Estado en la educación. La *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) [Base Nacional Común Curricular] (BRASIL, 2018) fue la primera intervención curricular suscitada tras doce años de gobierno del PT, lo que, esencialmente, no ha representado una ruptura con las concepciones anteriores (MORENO, 2016).

Fruto de las discusiones del *Plano Nacional de Educação* [Plan Nacional de la Educación] (PNE) (BRASIL, 2014) que estableció veinte metas a ser cumplidas hasta 2020, en el año 2015 se iniciaron los trabajos para la elaboración de la BNCC, con la realización del I Seminario Interinstitucional (BRASIL, [2021]) y la publicación de la “*Portaria*” 592/2015 (BRASIL, 2015), del Ministerio de Educación (MEC) (FRANCO; SILVA JÚNIOR; GUIMARÃES, 2018).

En el mismo año fueron organizados diversos encuentros de universidades, grupos de investigación y de la Asociación Nacional de Profesores de Historia (ANPUH), para analizar la BNCC: las discusiones mostraron cierta oposición entre los historiadores “puros” y los historioeducadores.

Así, en medio de la discusión y conflictos inherentes a la elaboración de un currículo, de un alcance nacional, tanto en el campo teórico como en el político y educacional, tuvo lugar el golpe parlamentario que culminó con la destitución de la presidenta Dilma Rousseff en el año 2016. Como consecuencia del cambio gubernamental, cambió el equipo que redactaba la BNCC. Se suscitaron críticas al componente curricular de Historia. En el 2017 fue sancionada la versión final de la BNCC para la Enseñanza Fundamental, mientras que la de la Enseñanza Secundaria solamente fue aprobada por el Conselho Nacional de Educação [Consejo Nacional de Educación] (CNE) en 2018 (BARBOSA; LASTÓRIA; CARNIEL, 2019).

Finalmente, la versión de la BNCC para la enseñanza de las Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas en la secundaria de Brasil, definió seis competencias específicas para este campo: “Analizar procesos políticos, económicos, sociales, ambientales y culturales en los ámbitos local, regional, nacional y mundial en diferentes tiempos [...]” (BRASIL, 2018, p. 571, traducción propia); “Analizar la formación de territorios y fronteras en diferentes tiempos y espacios [...]” (BRASIL, 2018, p. 573, traducción propia); “Analizar y evaluar críticamente las relaciones de diferentes grupos, pueblos y sociedades con la naturaleza [...] y sus impactos económicos y socioambientales [...]” (BRASIL, 2018, p. 574, traducción propia); “Analizar las relaciones de producción, capital

y trabajo en diferentes territorios, contextos y culturas [...]” (BRASIL, 2018, p. 576, traducción propia); “Identificar y combatir las diversas formas de injusticia, prejuicio y violencia, adoptando principios éticos, democráticos, inclusivos y solidarios [...]” (BRASIL, 2018, p. 577, traducción propia); “Participar en el debate público de forma crítica, respetando diferentes posiciones y haciendo elecciones en la línea de ejercitar la ciudadanía y de su proyecto de vida [...]” (BRASIL, 2018, p. 578, traducción propia).

Por su parte, el proceso de reformas curriculares en Colombia fue como sigue. Las políticas educativas para la enseñanza de las ciencias sociales en el siglo XXI se derivan de la Constitución nacional del año 1991 (REPÚBLICA DE COLOMBIA, [2015a]), en la que se reconoce la igualdad de derechos de todos los ciudadanos ante la ley, así como el carácter pluriétnico y pluricultural de la sociedad colombiana.

En el marco anterior, el Ministerio de Educación Nacional (MEN), formula la ley 115 de 1994, o Ley General de Educación, concertada con el magisterio colombiano con la finalidad de formar niños, niñas y jóvenes “en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad” (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994, p. 5).

La ley 115 dio autonomía a las instituciones para definir sus proyectos educativos en coherencia con las necesidades e intereses de las personas, la familia y de la sociedad. En esta se definen áreas básicas de formación, una de ellas la de ciencias sociales, que integra la historia, la geografía, la constitución política y la democracia, con el interés de superar las visiones hegemónicas de una u otra de estas disciplinas en el contexto escolar (ARIAS, 2015).

En la reglamentación de la Ley 115, el Ministerio de Educación Nacional, publica en el año 2002, los Lineamientos curriculares de ciencias sociales (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2002), con una visión integrada e interdisciplinar de los estudios sociales. Posteriormente, en el año 2004, estos son revisados y dan un giro a una visión más pragmática de la enseñanza de este conocimiento escolar.

El debate de la enseñanza de las ciencias sociales, adquiere un nuevo punto de confrontación en el año 2004, con la publicación de los Estándares de Ciencias Sociales (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2004a) por parte del MEN, porque rompen con los propósitos enunciados en los lineamientos curriculares del año 2002 (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2002), que proponían una enseñanza más holística e integradora a partir de problemas y ejes generadores en una estructura curricular flexible, abierta y en espiral, la cual es reemplazada en los estándares, por contenidos específicos organizados por grados escolares y ciclos, con contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales para el desarrollo de competencias, basadas en el saber y el saber hacer.

Con la promulgación de los estándares de competencias, la enseñanza de las ciencias sociales en la educación básica, da un giro a una perspectiva centrada en contenidos cronológicos y secuenciales, que busca preparar estudiantes para la incorporación al sistema productivo. Con los estándares, incrementa el número de manuales escolares y libros de texto, con una visión monocultural y restringida de la historia y las ciencias sociales en general, que desconoce el contexto histórico, cultural y la autonomía escolar.

A partir de la publicación y obligatoriedad de la implementación de los estándares de competencias en la educación básica, el país inicia la aplicación de pruebas estandarizadas nacionales, que determinan lo que se debe enseñar en las aulas, desplazando el problema de por qué y para que enseñar y aprender ciencias sociales al control evaluativo, con el consecuente abandono de la discusión curricular, y del sentido de los contenidos históricos y sociales en la enseñanza, con el pretexto de formar ciudadanos globales (AGUILERA, 2016)

El nuevo debate por la formación de un ciudadano global, homogeniza el discurso escolar y vuelca la enseñanza de las ciencias sociales a los vaivenes del mercado, donde el conocimiento del mundo social y cultural pierde vigencia y espacio en los planes de estudio, que priorizan temáticas como el emprendimiento y otras, en las que el pensamiento crítico y social desaparece, para dar paso a la formación de ciudadanos con habilidades y competencias para los mercados internacionales.

Con el posicionamiento del discurso de las competencias en los currículos escolares, aunado al proceso vivido en el país con la negociación de un acuerdo de paz firmado en el año 2016, se empiezan a generar discusiones de los historiadores del país, sobre el abandono de esta disciplina en el campo escolar y la urgencia de recuperar el saber histórico en los currículos de la educación básica y media.

El resultado del debate anterior, terminó en la promulgación de la Ley 1874 de 2017 (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2017), aprobada por el gobierno nacional, con el propósito de restablecer la enseñanza obligatoria de la historia en la educación básica y media colombiana, bajo el supuesto de que así mejoraría la calidad de la enseñanza y la formación de ciudadanos críticos y propositivos. Sobre lo anterior, Arias (2015) señala que el regreso al aprendizaje de saberes descontextualizados, o de fechas de guerras de vencedores sobre vencidos, no fortalece la formación de pensamiento ni de consciencia histórica en los niños, las niñas y los jóvenes colombianos.

Con la aprobación de la ley que reestablece la cátedra de historia en la educación básica, se acentúa la polémica en la comunidad académica y educativa del país sobre el sentido de la enseñanza de la historia, que supera el carácter de saber culturalmente acumulado, para dar cabida a un saber escolar que necesita

ser interpretado para facilitar una enseñanza capaz de problematizar el presente, de cuestionar las concepciones e imaginarios de la realidad vivida, de comprender la experiencia del pasado y de desarrollar otras perspectivas de futuro.

La polémica se sitúa en el sentido del conocimiento histórico, social y cultural en la formación de pensamiento crítico, histórico y social de los estudiantes, para que puedan comprender la realidad compleja que viven y ser partícipes de su transformación de manera deliberada.

En esencia, la discusión no se agota en la restitución de la cátedra de historia, el asunto de fondo es la pregunta por los propósitos de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica. Decisión que en parte es de los profesores, que son quienes deciden qué han de aprender los estudiantes, cómo, por qué y para qué.

Por su parte, en México las investigaciones sobre reformas curriculares de las décadas recientes son escasas. Existen de facto parámetros curriculares para todo el país – denominados universales – a partir de la instauración de los libros de texto gratuitos y obligatorios en 1960. Este es el único país de América Latina en el que el Estado, a través de la Comisión Nacional de Libros de Texto, diseña, produce y distribuye los libros (VILLA LEVER, 2009, p. 21). Antes del año 1980, tal organismo gubernamental definía los contenidos disciplinares y pedagógicos de los libros de texto lo cual, en el presente, es competencia federal y directa de la Secretaría de Educación Pública en sus direcciones de Desarrollo Curricular y de Materiales Educativos. Durante seis décadas los libros de texto han sido la expresión del currículum formal.

En el nivel de primaria los libros de texto son únicos por asignatura; en secundaria, a partir del año 2000 son gratuitos para escuelas públicas, aunque no son únicos: el profesorado puede elegir entre una variedad dictaminada por la Secretaría de Educación Pública que regula el apego al programa y al enfoque oficial.

La reforma educativa de 1993 marca en México un punto de inflexión en las transformaciones curriculares para la asignatura de Historia, que se erigió como materia diferenciada de las ciencias sociales (Geografía y Civismo), bajo el argumento de que la cultura histórica de los estudiantes era deficiente (LIMA; REYNOSO, 2014, p. 47). Esta respondió a políticas internacionales que pugnan por modernizar los sistemas educativos de cara a la globalización (PLÁ, 2010, p. 63). El nivel educativo de secundaria es obligatorio a partir de tal reforma. Los planes y programas de estudio enfatizan “la importancia de desarrollar nociones de ordenamiento, fortalecer los valores, articular la Historia con otras asignaturas y diversificar los objetos de conocimiento” (LIMA; REYNOSO, 2014, p. 47). En el momento de esta reforma se vivía un momento crucial en la historia sociopolítica del país, con acontecimientos como la emergencia del

movimiento zapatista en Chiapas, que denuncia una visión de la historia desde el régimen hegemónico que desconoce otras miradas ajenas a ella.

En el año 2000, tras setenta años del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el gobierno, triunfó el Partido Acción Nacional (PAN) para la presidencia de la República. En este nuevo contexto se planteó una reforma para el nivel de secundaria dando respuesta a políticas internacionales. Esta suscitó fuertes críticas porque redujo la enseñanza de la historia de tres a dos años en el nivel secundario y resumió al mínimo la historia precolombina de México. Los planes y programas de esta reforma fueron oficializados en el año 2006. Según Lima y Reynoso (2014, p. 53), “Al igual que en reformas educativas anteriores [...] la Historia como asignatura escolar fue la más polémica del currículo”.

En el año 2011 se efectúan nuevos ajustes a los programas de historia para el nivel de secundaria, que permanece en dos grados y con las mismas competencias. Los cambios importantes se dan en la inclusión del mundo prehispánico y en la reducción de contenidos, tanto disciplinares como pedagógicos. La justificación de este cambio se asentó en que para que el país fuese competitivo en un mundo globalizado la prioridad era la enseñanza de las ciencias y las matemáticas. (MÉXICO, 2011, p. 8).

El retorno del PRI a la presidencia de la República en el año 2012 trae una nueva reforma educativa. Entre el 2013 y el 2017 se diseña y se aprueba un Nuevo Modelo Educativo Nacional que incluye transformaciones en la asignatura de historia. En esta propuesta se retorna la asignatura de historia a tres grados en la educación secundaria.

En el año 2018 se da un nuevo cambio político en el país con la elección de un presidente con una posición contraria al modelo neoliberal instrumentado por el PRI y el PAN, que revoca la mayor parte de las leyes de las reformas educativas anteriores y establece la Nueva Escuela Mexicana (NEM) definida como “la institución del Estado mexicano responsable de la realización del derecho a la educación en todo el trayecto de los 0 a los 23 años de edad de las y los mexicanos” (MÉXICO, 2019, p. 3), la cual sostiene principios que propenden por el fomento de la identidad con México, amor a la Patria, aprecio por su cultura, conocimiento de su historia y compromiso con los valores plasmados en la Constitución Política del país.

En el nuevo marco político mexicano, surgen preguntas sobre lo que se avizora con los planes y programas de historia. El gobierno actual, desde su campaña, ha utilizado símbolos históricos autodenominados en lo que sintetiza como “4T” o cuarta transformación, aduciendo los cambios históricos cualitativos relevantes del país (independencia, reforma y revolución), con amplia referencia a héroes y a algunas heroínas. No sería de extrañar que

en los nuevos planes y programas de estudio se vea plasmada esa visión legitimadora de la historia.

En esencia, después de revisar las políticas que han orientado la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en los tres países, se puede deducir que estas han estado supeditadas a políticas de gobierno en cada periodo presidencial y desde las cosmovisiones de la educación de cada uno de ellos. Las políticas instrumentadas han sido reactivas a lineamientos y a recomendaciones de organismos internacionales.

Así mismo, las leyes y normas emitidas por los organismos responsables de la enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica, tampoco han obedecido a políticas de estado, sino a reformas curriculares que responden más a miradas hegemónicas y disputas entre las disciplinas, que a la reflexión sobre las finalidades de la formación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Políticas para la formación inicial del profesorado de Historia y ciencias sociales de la educación básica en Brasil, Colombia y México

La formación inicial de docentes, entendida como la fase en la que se proporciona al futuro maestro el conjunto de conocimientos y el desarrollo de competencias para que pueda diseñar, materializar, evaluar y proponer innovaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (GONZÁLEZ, 2013, p. 27), esta orientada por las siguientes políticas que implican al profesorado de historia y ciencias sociales, en los tres países objeto del presente análisis.

En Brasil, en la década de 1990 se elabora un conjunto de medidas y propuestas de políticas nacionales que incluyen la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* [Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional] – LDB (BRASIL, 1996) – y los PCN para la Enseñanza Fundamental y Secundaria, que se extendió también a las Directrices Curriculares para la Enseñanza Superior, al Sistema Estatal de Evaluación materializado por el Exame Nacional do Ensino Médio [Examen Nacional de la Enseñanza Secundaria] (ENEM), de la evaluación de la enseñanza superior (antiguo “*provão*” y actual ENADE), a la evaluación de la pos graduación y de los propios *Planos Nacionais de Avaliação dos Livros Didáticos* (PNLD) [Planes Nacionales de Evaluación de los Libros Didáticos] (NUNES, 2012).

Después de la implantación de la LDB (BRASIL, 1996) tuvo lugar la reforma curricular de los cursos superiores. Una comisión de especialistas de Historia nombrada por el MEC junto con la *Associação Nacional de História* [Asociación Nacional de Historia] (ANPUH), desarrolló, discutió y elaboró el documento de las directrices curriculares nacionales de los cursos superiores de Historia en 1998. El documento fue acatado por el MEC en todos sus puntos, con excepción del que se refería a la formación de los profesores, “suprimido en favor de una nota de que dicho tema sería normativizado en directrices propias” (CERRI, 2013, p. 179, traducción propia). El documento fue publicado y aprobado en 2001, año en el que también fueron aprobadas las Directrices Curriculares Nacionales para la formación de los profesores de la Educación Básica.

En las Directrices para la formación de los profesores de Historia, se encuentran, en el perfil de egreso, las competencias o habilidades generales, el dominio de las diferentes concepciones metodológicas que referencian la construcción de categorías para la investigación y el análisis de las relaciones socio-históricas, así como la capacidad para transitar por las fronteras entre la Historia y otras áreas del conocimiento (BRASIL, 2001). En contraste, en las competencias específicas para la formación de licenciados (Formación del profesorado), las directrices aluden al dominio de los contenidos básicos que son objeto de enseñanza-aprendizaje en la educación fundamental y secundaria, así como el dominio de los métodos y técnicas pedagógicas que permiten la transmisión del conocimiento para los diferentes niveles educativos (BRASIL, 2001a).

El texto de las directrices aprobado por el MEC deja claro que los cursos de Historia deben formar al historiador para el ejercicio de la investigación. Al atender esta premisa, el profesional está apto para actuar en los diferentes campos, incluido el del magisterio.

En la estructura del curso de Historia en las universidades e instituciones de enseñanza superior en Brasil, el texto de las directrices curriculares describe que “los colegiados de las instituciones deberán estructurar sus cursos, programas, disciplinas, áreas, sectores u otras modalidades, de acuerdo con sus objetivos específicos, asegurada la plena formación del historiador” (BRASIL, 2001a, p. 8, traducción propia).

Al tratarse de las estructuras de los cursos y de los movimientos que tuvieron lugar a partir de 2002, la ANPUH trató de evitar que los cursos de Historia de las instituciones brasileñas hicieran separaciones entre los bacharelados y los licenciados, argumentando en favor de la formación integral del profesional de Historia (CERRI, 2013). En la práctica, los cursos trataban de

[...] aplicar como entienden y como pueden la formación integrada del profesional de Historia para la investigación, la enseñanza y la divulgación científica, o sea, al profesional que asesora a los miembros de una sociedad, de todas las edades, en su relación con el tiempo (CERRI, 2013, p. 175, traducción propia).

Bajo la perspectiva anterior, Cerri (2013) describe que el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* [Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira] (INEP) reporta que de 573 cursos de Historia que se imparten en el país, el 83% son de licenciatura, el 14,5% son de bacharelado y licenciatura integrados y, el otro 2% corresponde a bacharelado. Los datos anteriores confirman que la licenciatura funciona como un almacén que mantiene la existencia de los cursos de Historia en sus formadores (CERRI, 2013).

Sobanski y Schmidt (2015) plantean que en este momento los cursos de Historia en las universidades brasileñas mantienen separado el plan de estudios con formación específica para el desarrollo de la investigación en el bacharelado y una formación instrumental para la licenciatura. Además, en el bacharelado, la carga horaria comprende disciplinas metodológicas que enfocan la investigación, lo que no es considerado tema relevante en la formación de los futuros profesores de Historia.

En el 2018, a fines del gobierno de Michel Temer, se anuncia la reforma de las políticas curriculares de las licenciaturas, que deben estar de acuerdo con la BNCC, sin embargo, la aprobación de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación de los profesores de la educación básica sigue pendiente.

En cuanto a Colombia, la formación inicial del profesorado se rige por la ley 30 de 1992, o Ley de educación superior (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2019a), y por una serie de decretos y resoluciones reglamentarias de esta, que el MEN ha implementado a lo largo de los últimos 25 años.

La formación inicial de profesores en Colombia presenta diferencias en la educación básica primaria y básica secundaria. Las instituciones de educación superior, como son las Escuelas Normales Superiores y las Universidades, forman profesores para la enseñanza básica primaria, mientras que para la secundaria sólo pueden hacerlo las universidades.

En el caso de las escuelas normales, la formación se realiza a través de programas de formación complementaria. Las universidades lo hacen a través de programas denominados licenciaturas. Ambas modalidades de formación docente tienen como núcleo la pedagogía, el currículo y la didáctica de manera general o con relación a un dominio disciplinar específico.

Para diseñar las políticas y reglamentaciones referentes a la formación inicial docente en el país ha habido debate permanente sobre lo qué se entiende por formación inicial del profesorado, sobre sus propósitos y lo que demanda el contexto, lo cual ha sido causa de tensiones con relación a la formación inicial de docentes desde la promulgación de la ley 30 de 1992 hasta la actualidad.

En los propósitos que rigen la formación inicial del profesorado colombiano, promulgados en los distintos decretos y resoluciones emanadas del MEN, como órgano responsable de la política de formación docente, se encuentra lo siguiente:

El primer decreto que reglamenta la ley 30 de 1992 es el 272 de 1998 (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2015b), cuyo énfasis es la formación investigativa como soporte de la formación pedagógica y disciplinar del maestro, a partir del carácter teórico práctico de la educación y de los vínculos indisolubles entre docencia e investigación.

Posteriormente en la resolución 1036 de 2004 (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2004b), el MEN define las características de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación, donde especifica que el ofrecimiento y desarrollo de programas de formación profesional de pregrado, debe hacerse de acuerdo con las áreas de formación definidas en la Ley general de educación (ley 115 de 1994) (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 1994), en la que una de las áreas es la de ciencias sociales, que integra la historia y la geografía.

En el marco anterior y teniendo en cuenta que la formación inicial de docentes de ciencias sociales

ha de dotar al futuro maestro de los conocimientos y de las habilidades que le van a permitir tomar decisiones en relación con las finalidades, los objetivos, los contenidos, las actividades, la metodología y la evaluación para enseñar Ciencias Sociales (PAGÈS, 1996, p. 11).

Lo que ha pasado con estos procesos en las últimas décadas en el país, se puede resumir así.

- En la formación de docentes de básica primaria, considerados generalistas porque deben prepararse para enseñar todas las áreas del conocimiento, no hay una formación específica en la disciplina a enseñar, el énfasis está en la didáctica de las disciplinas, desconociendo el principio básico que enfatiza en el conocimiento de la disciplina a enseñar, para poder tomar decisiones sobre la mejor manera de organizar el espacio y el tiempo,

prever los obstáculos del aprendizaje de los contenidos y disponer de recursos didácticos suficientes y variados, para favorecer el aprendizaje a los estudiantes (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2011, p. 38).

- En la formación de docentes de ciencias sociales para la educación básica secundaria, generalmente se ha privilegiado la enseñanza de las disciplinas (historia y geografía) con las consecuentes disputas hegemónicas entre ellas.

En cuanto a los propósitos que han guiado la formación del profesorado de historia, González (2013) encuentra ambivalencia entre lo que plantean las propuestas curriculares, centradas en una perspectiva crítica de la historia y lo que se moviliza en las aulas universitarias, que se acerca a una perspectiva positivista de la disciplina, que, además, prioriza la formación de historiadores y no de profesores de historia

En el año 2015, se vuelve a dar la discusión en el país sobre la formación docente, con la expedición del decreto 2450 de 2015 (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2019b) y de la resolución 2041 de 2016 (REPÚBLICA DE COLOMBIA, 2016), que privilegian la relación teoría-práctica, para que los docentes, desde el inicio de la formación, tengan contacto con las aulas escolares de educación básica.

En general en los decretos y resoluciones que reglamentan la formación del profesorado, incluido el de historia y ciencias sociales, hay diferencias en la formación del profesorado de básica primaria, en la cual se prioriza la formación pedagógica y didáctica, mientras que en el profesorado de básica secundaria se privilegia la formación disciplinar en desmedro de la formación para la enseñanza de la disciplina.

En esencia, en las últimas dos décadas, el gobierno colombiano en cabeza del MEN, ha sancionado aproximadamente seis decretos y cinco resoluciones con el propósito de normar y garantizar la formación de los docentes que requiere el país. Sin embargo, las normas priorizan asuntos más relacionados con el funcionamiento de los programas, la autonomía universitaria en la formación docente y la calidad, en función del cumplimiento de estándares internacionales, que descuidan los propósitos de la formación del profesorado.

Por su parte, en México, las instancias que imparten formación inicial para docentes son tres: escuelas normales tanto públicas como privadas, universidades pedagógicas nacionales, que son públicas, y las universidades que también son mayormente públicas.

En las aulas de primaria y de secundaria el profesorado preponderante es el egresado de escuelas normales públicas, le siguen egresados de las universidades pedagógicas y, en tercer lugar, sobre todo en escuelas secundarias, tienen cabida

profesores con estudios de licenciatura, y de manera creciente con maestría, formados mayormente en universidades autónomas públicas.

Las escuelas normales dependientes de la Secretaría de Educación Pública, que son más de cien en todo el país, a partir del 2018 tienen nuevos planes de estudio ajustados al denominado Nuevo Modelo Educativo del 2017, que se plasmó en el documento “Aprendizajes clave para la educación integral” (MÉXICO, 2017). En estas se implementó un programa especializado denominado “Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Historia en Educación Secundaria” (LEAH) que busca subsanar el carácter más técnico que disciplinar de los componentes de la formación inicial docente, buscando que tenga asignaturas de corte epistemológico con categorías de la didáctica de la historia.

La Universidad Pedagógica Nacional, conformada por 70 unidades y más de 200 subsedes, elabora sus propios planes y programas de estudio. Imparte licenciaturas de corte general, con programas uniformes, como licenciatura en educación primaria o en educación secundaria que incluyen el área de ciencias sociales, donde se incorpora la historia. La licenciatura que “tiene mayor demanda y también matrícula más numerosa” es la licenciatura en Pedagogía (CAMARGO; ARTEAGA; MENDOZA, 2018, p. 178). Su programa de cuatro años establece que los últimos dos semestres incorporen líneas de trabajo de sus cuerpos académicos, entre ellos algunos especializados en enseñanza de la historia, los cuales han promovido, en la unidad central, la formación para el pensamiento histórico, la interculturalidad y la ciudadanía.

En las universidades autónomas cada una diseña e implementa sus programas de estudio lo cual configura un universo heterogéneo en la formación inicial docente. El análisis de 41 programas de licenciatura en historia incorporados a la ANUIES en el 2019 (ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, 2019) da cuenta de que en los perfiles de egreso sigue predominando el campo laboral de docencia. En contraste, en 8 planes de estudio no se encuentra ninguna unidad didáctica relativa a la enseñanza de la historia. Las nomenclaturas de las asignaturas son mayormente “Docencia de la historia” y “Didáctica de la historia” lo que presume que son de carácter muy general.

De acuerdo con lo señalado para los tres países, en el análisis documental de las políticas de formación inicial del profesorado de Historia y ciencias sociales, se identifica que durante el siglo XXI se han expedido distintas leyes con reformas que responden a intereses gubernamentales relacionados con políticas internacionales, en las que se desconoce la importancia de la formación para la docencia en estos campos del conocimiento.

En los tres países se encuentran diferencias en la formación del profesorado de ciencias sociales para los distintos niveles de la educación, que establecen mayores pesos ya sea en el componente disciplinar o en el pedagógico.

Relaciones entre las políticas curriculares para la enseñanza de la historia y las ciencias sociales con los propósitos que han orientado la formación inicial del profesorado

La relación entre la calidad de la formación docente y la enseñanza del conocimiento escolar es innegable. Sin embargo, en la preparación del profesorado para la enseñanza y el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales, el análisis expuesto muestra que hay pocos puntos de encuentro sobre la importancia de esta área en el currículo de la educación básica y las políticas que orientan la formación inicial de docentes tanto en Brasil como en Colombia y México.

En los propósitos de la formación del profesorado de historia y ciencias sociales, el balance presentado coincide con los planteamientos de González (2013), quien documentó ambivalencia entre lo que plantean las propuestas curriculares de la educación básica y lo que ocurre en las aulas universitarias, que priorizan la formación de historiadores y no de profesores de historia o, la formación de profesores generalistas con una base de pedagogía y didáctica, pero sin la profundidad suficiente en la disciplina que se enseña. Al respecto, surgen interrogantes como: ¿qué conocimientos profesionales deben tener los docentes acordes a los diversos contextos? ¿qué relaciones y balances han de mediar entre los saberes disciplinares y los pedagógicos? ¿qué enfoques o modelo(s) de formación propician una formación docente capaz de promover el cambio en las prácticas de enseñanza de la historia y las ciencias sociales en la educación básica?

Los planteamientos sobre el conocimiento pedagógico del contenido de Shulman (1998), enfatizan que el profesorado ha de tener, como conocimiento base para la enseñanza: conocimiento del contenido, conocimiento didáctico general, conocimiento del currículo, conocimiento didáctico del contenido, conocimiento de los alumnos y de sus características, de los contextos educativos, los objetivos, las finalidades y los valores educativos, así como sus fundamentos filosóficos e históricos. El profesorado ha de prepararse para ser capaz de tomar decisiones sobre el conjunto de áreas y disciplinas que deberá enseñar al estudiantado para que comprenda su realidad y se comprometa con la transformación social (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2011).

En los escenarios educativos actuales, la formación inicial docente debe responder a los cambios que demanda la sociedad, donde la escuela sea un espacio para la transformación social, con estudiantes autónomos en la toma de decisiones informadas en la vida democrática (GIROUX, 1990, 2006). Sin embargo, hay poca investigación sobre la formación inicial de docentes de historia y de ciencias sociales que ayude a sustentar propuestas curriculares para el cambio, no solo de la propia formación universitaria inicial de los docentes, sino también en relación con la enseñanza de estos campos del conocimiento en la educación básica.

Para el logro del propósito anterior, los programas de formación inicial de profesorado deben tener dentro de sus objetivos la reflexión sobre la práctica profesional, sobre los propósitos y las maneras de construir capacidades para la acción, que acercan al docente a prácticas coherentes con las finalidades de la educación de los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

El reto, entonces, es continuar el debate desde los distintos espacios de formación del profesorado de historia y de ciencias sociales, sobre la importancia de este campo de conocimiento en la formación de los estudiantes de educación básica, para que el saber histórico y social cumpla la finalidad de ayudarles a situarse en su mundo, en su presente, a enseñarles cuál es su origen y qué pueden hacer ante el futuro.

REFERENCIAS

AGUILERA, Alcira. La enseñanza de la historia y las ciencias sociales hoy: contrasentidos y posibilidades. *Folios*, Bogotá, n. 46, p. 52-71, 2016.

ARIAS, Diego. La enseñanza de las ciencias sociales en Colombia: lugar de las disciplinas y disputa por la hegemonía de un saber. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 52, p. 134-146, 2015.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (ANUIES). Anuario Educación Superior - Licenciatura. *ANUIES*, Ciudad de México, 2019. Versión 2.1. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. Acceso en: 15 sept. 2020.

BARBOSA, Pedro Paulo Lima; LASTÓRIA, Andrea Coelho; CARNIEL, Francislaire Soledade. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. *Faces da História*, Assis, SP, v. 6, n. 2, p. 513-528, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993. Versão atualizada. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 12 sept. 2020

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pcn/pcn_5a8_historia.pdf. Acesso em: 12 sept. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF: MEC, 1999. Parte IV. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 12 sept. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CSE nº 492/2001, de 03 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF: MEC, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>. Acesso em: 12 sept. 2020.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. *Histórico*. Brasília, DF, [2021]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CAMARGO, Siddharta; ARTEAGA, Belinda; MENDOZA, Edith. Tres generaciones de la opción de campo en historia de la educación y educación histórica de la licenciatura en pedagogía de la UNP Ajusco: de los dichos a los hechos. In: JARA, Miguel; FUNES, Graciela; ERTONA, Fabiana; NIN, María Cristina (coord.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. 1. ed. especial. Cipolletti: APEHUN, 2018. p. 177-187. (Serie Actas-2018). Libro digital.

CERRI, Luis Fernando. A formação de professores de história no Brasil: antecedentes e panorama atual. *História, História*, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 167-186, 2013.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, v. 25, n. 4, p. 1016-1035, 2018.

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1990.

GIROUX, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo veintiuno editores, 2006.

GONZÁLEZ, Gustavo. *La formación inicial del profesorado de ciencias sociales y la ciudadanía en Colombia*. (2012) Tesis (Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales) – Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2012.

LIMA, Laura; REYNOSO, Rebeca. La enseñanza de la historia en México. Datos de su trayectoria en la educación secundaria. *Clío & Asociados*, La Plata, Argentina, n. 18, p. 41-62, 2014.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica*. México: SEP, 2011.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *Aprendizajes clave para la educación integral*. Historia. Educación secundaria. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México: SEP, 2017.

MÉXICO. Secretaría de Educación Pública. *La Nueva Escuela Mexicana*: principios y orientaciones pedagógicas. México: SEP, 2019.

MORENO, Jean Carlos. História na Base Nacional Comum Curricular: déjà vu e novos dilemas no século XXI. *História & Ensino*, Londrina, v. 22, n. 1, p. 07-27, 2016.

NUNES, Flaviana Gasparotti. Professores e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): como está essa relação? *RA'E GA*, Curitiba, v. 24, p. 92-107, 2012.

PAGÈS, Joan. Las representaciones de maestro de ciencias sociales, geografía e historia. *Revista de investigación en la escuela*, Sevilla, v. 28, p. 103-113, 1996.

PAGÈS, Joan. Aprender a enseñar historia. Las relaciones entre la Historia y la Historia escolar. *Trayectorias Universitarias*, v. 4, n. 7, p. 53-59, 2018.

PAGÈS, Joan; SANTISTEBAN, Antoni (coord). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria*. Madrid: Síntesis, 2011.

PLÁ, Sebastián. Las competencias: eje para la transformación del conocimiento histórico escolar. Un estudio comparativo en América Latina. *Enseñanza de las ciencias sociales*, Barcelona, v. 10, p. 61-70, 2010.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. *Diario Oficial*: Bogotá, año CXXXIX, n. 41214, p. 1, 8 feb. 1994. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>. Acceso en: 2 sept. 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos curriculares de ciencias sociales*. Bogotá: MEN, 2002. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-89869.html?_noredirect=1. Acceso en: 15 sept. 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Estándares de Ciencias Sociales*. Bogotá: MEN, 2004a. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MENEstandaresCienciasSociales2004.pdf>. Acceso en: 19 ago. 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 1036, de 22 de abril de 2004*. Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación. Bogotá: MEN, 2004b. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-86386.html?_noredirect=1. Acceso en: 1 sept. 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Constitución política de Colombia 1991*. Bogotá, DC: Presidencia de la República de Colombia, [2015a]. Disponible en: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>. Acceso en: 7 sept. 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Decreto 272 de febrero 11 de 1998*. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos. Bogotá, DC: MEN, 2015b.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. *Resolución 2041 de 03 de febrero de 2016*. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Bogotá: MEN, 2016. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-356982_recurso_1.pdf. Acceso en: 12 sept. 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 1874 de 27 de diciembre de 2017*. Por la cual se modifica parcialmente la ley general de educación, ley 115 de 1994, y se dictan otras disposiciones. Bogotá: Congreso de la República, 2017. Disponible en: <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201874%20DEL%2027%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202017.pdf>. Acceso en: 22 ago. 2020.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Ley 30 de diciembre 28 de 1992*. Por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior. Bogotá, DC: MEN, 2019a. Disponible en: <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/85860:Ley-0030-de-Diciembre-28-de-1992>. Acceso en: 27 ago. 2021.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. *Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015*. Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075, Único Reglamentario del Sector Educación. Bogotá, DC: MEN, 2019b. Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/382087:Decreto-2450-de-diciembre-17-de-2015>. Acceso en: 27 ago. 2021.

SHULMAN, Lee. Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, Chicago, v. 98, n. 5, p. 511-526, 1998.

SOBANSKI, Adriane de Quadros; SCHMIDT, Maria Axiliadora M. S. Formação dos professores de história: educação histórica, pesquisa e produção de conhecimento. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC/ UDESC, 2015. p. 1-14. Disponible en: http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1428080539_ARQUIVO_ANPUH2015.pdf. Acceso en: 5 sept. 2020.

VILLA LEVER, Lorenza. *Cincuenta años de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos*: cambios y permanencias en la educación mexicana. Ciudad de México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos, 2009.

VON HOVER, Stephanie; HICKS, David. History teacher preparation and professional development. In: METZGER, Scott Alan; MCARTHUR, Lauren (coord.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. New York: Wiley Blackwell, 2018. p. 391-418.

Texto recibido en 03/10/2020.

Texto aprobado en 22/01/2021.

ERRATA

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.83528>

Na página 1

Onde se lê:

Paulina Lapatí Escalante

Leia-se:

Paulina Latapi Escalante