

Capítulo 7

Injusticia epistémica en la evaluación del pensamiento histórico: límites y tensiones de las rúbricas escolares

*Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda
Benoit Ríos*

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2026). Injusticia epistémica en la evaluación del pensamiento histórico: límites y tensiones de las rúbricas escolares. En R. Simbaña Q. (Coord). *Investigación educativa en América Latina. Estudios sobre formación docente, prácticas innovadoras y gobernanza institucional* (Volumen III), (pp. 160-175). Religación Press. <http://doi.org/10.46652/religacionpress.468.c944>



Injusticia epistémica en la evaluación del pensamiento histórico: Límites y tensiones de las rúbricas escolares

Resumen

Este capítulo analiza críticamente la evaluación del pensamiento histórico desde la perspectiva de la injusticia epistémica, cuestionando la supuesta neutralidad de las rúbricas empleadas en la enseñanza de la historia. El análisis se articula en torno a tres ejes: la estandarización del pensamiento histórico y sus límites epistemológicos; la deslegitimación de formas alternativas de comprensión del pasado; y las implicancias éticas y pedagógicas de una evaluación más inclusiva. Metodológicamente, el trabajo se fundamenta en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo, inscrita en un paradigma humanista-crítico y estructurada mediante un diseño narrativo de tópicos. Se sostiene que la evaluación mide competencias y, a su vez, valida determinadas formas de conocimiento histórico. Se concluye que estas prácticas pueden reproducir exclusiones simbólicas y desigualdades culturales, por lo que se propone una evaluación ética y sensible a la diversidad de experiencias y memorias presentes en el aula.

Palabras clave: Pensamiento histórico; Injusticia epistémica; Evaluación educativa; Rúbricas escolares.

Introducción

Durante los últimos treinta años, la enseñanza de la historia ha transitado desde modelos centrados en la memorización de contenidos hacia enfoques orientados al desarrollo del pensamiento histórico. Este cambio ha promovido habilidades como la contextualización, el análisis crítico de fuentes, la interpretación de múltiples perspectivas y la construcción argumentativa, entendiendo que aprender historia implica desarrollar capacidades para interpretar críticamente el pasado y comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro (Wineburg, 2001; Rüsen, 2005; Seixas y Morton, 2013; Carretero, 2024).

En este contexto, la evaluación ha adquirido un papel central dentro de la didáctica de la historia, especialmente mediante rúbricas estandarizadas destinadas a medir el desarrollo del pensamiento histórico. Si bien estos instrumentos buscan fortalecer la rigurosidad y objetividad de la enseñanza, también generan tensiones epistemológicas relevantes, particularmente cuando ciertos modos de construir sentido sobre el pasado son considerados menos legítimos por no ajustarse a los códigos discursivos de la historiografía escolar dominante. Las evaluaciones suelen privilegiar formas de argumentación cercanas al lenguaje académico formal, invisibilizando narrativas emocionales, testimoniales o identitarias vinculadas a experiencias culturales y memorias colectivas.

Desde esta perspectiva, la evaluación del pensamiento histórico constituye un procedimiento técnico destinado a medir aprendizajes y, simultáneamente, un espacio de validación epistemológica donde se define qué formas de conocimiento histórico son consideradas legítimas dentro de la cultura escolar. Esta premisa resulta especialmente problemática en contextos atravesados por desigualdades sociales y culturales, donde la mayor parte de los estudiantes construyen su relación con el pasado desde experiencias familiares, comunitarias o territoriales que no siempre encuentran reconocimiento dentro de los criterios evaluativos tradicionales (Barton y Levstik, 2004; Carretero, 2011; Gestsdóttir et al., 2021).

A partir de este debate, surge la siguiente interrogante: ¿Hasta qué punto las rúbricas utilizadas para evaluar el pensamiento histórico condicionan la legitimidad de determinadas interpretaciones del pasado y limitan el reconocimiento de formas alternativas de comprensión histórica? Con el propósito de abordar esta cuestión, el presente ensayo examina críticamente las tensiones epistemológicas asociadas a la evaluación del pensamiento histórico. Se sostiene que las rúbricas analíticas, al traducir procesos interpretativos complejos en criterios y niveles de desempeño previamente establecidos, pueden privilegiar ciertas formas de razonamiento histórico consideradas válidas e invisibilizar otras perspectivas vinculadas a memorias, identidades y experiencias socioculturales diversas. De este modo, la evaluación corre el riesgo de reproducir jerarquías de validación del conocimiento histórico bajo una aparente neutralidad técnica.

Metodológicamente, este capítulo se desarrolla a partir de una revisión de alcance de literatura especializada en didáctica de la historia, evaluación educativa, filosofía de la educación y teoría crítica contemporánea, con especial énfasis en los estudios sobre pensamiento histórico e injusticia epistémica. Para ello se analizaron trabajos académicos indexados en bases de datos como Scopus, Web of Science, Scielo y Google Académico, junto con obras de referencia vinculadas a la teoría de la evaluación, la epistemología social y las relaciones entre conocimiento, poder y legitimidad en el espacio escolar.

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo y adopta un diseño narrativo de tópico, sustentado en un paradigma humanista-crítico que privilegia la problematización ética y epistemológica de la evaluación del pensamiento histórico. Esta estrategia metodológica permitió, por una parte, examinar críticamente la literatura sobre rúbricas y criterios evaluativos en diálogo con categorías como injusticia testimonial, injusticia hermenéutica, legitimación discursiva y exclusión epistemológica; y, por otra, analizar cómo determinadas prácticas evaluativas contribuyen a validar o subordinar distintas formas de relación con el pasado dentro del aula. Al mismo tiempo, esta perspectiva posibilita articular reflexión teórica con problemáticas concretas de

la enseñanza de la historia, proyectando una interpretación orientada a comprender cómo la evaluación mide aprendizajes históricos y delimita las formas culturalmente reconocidas de producir y narrar el conocimiento histórico escolar.

La estandarización del pensamiento histórico y sus límites epistemológicos

El pensamiento histórico ha sido ampliamente promovido como una competencia fundamental para formar ciudadanos críticos capaces de interpretar el pasado de manera compleja, reflexiva y contextualizada. Este enfoque surge como respuesta a modelos tradicionales de enseñanza centrados en la memorización de contenidos, ya que constituye una propuesta que tiene como foco el desarrollo de habilidades como la contextualización, el análisis crítico de fuentes, la corroboración de evidencias y la construcción argumentativa (Wineburg, 2001; Lévesque, 2008; Seixas y Morton, 2013; Gestsdóttir et al., 2021; Miralles et al., 2024). Desde esta mirada, aprender historia implica comprender cómo se construyen las interpretaciones históricas y no únicamente recordar hechos o fechas.

Autores como Wineburg (2001) y Seixas y Morton (2013), han defendido la necesidad de aproximar a los estudiantes a las formas de razonamiento utilizadas por los historiadores profesionales. No obstante, la institucionalización de estos enfoques ha derivado frecuentemente en sistemas de evaluación altamente estandarizados, donde formas de razonamiento histórico tradicional son consideradas superiores a otras. En este marco, las rúbricas analíticas suelen privilegiar el uso de estructuras argumentativas lineales, lenguaje disciplinar especializado y modalidades de escritura cercanas al discurso historiográfico académico.

Como consecuencia, estudiantes que expresan comprensiones históricas mediante relatos emocionales, experiencias familiares, memorias comunitarias o narrativas identitarias pueden ser evaluados

negativamente por no ajustarse a los parámetros establecidos. Esta situación evidencia que la evaluación histórica no constituye un procedimiento completamente neutral, ya que es una práctica atravesada por marcos culturales y epistemológicos que determinan qué formas de conocimiento son consideradas válidas dentro del espacio escolar. Por consiguiente, las rúbricas operan también como dispositivos de validación discursiva que delimitan quién puede ser reconocido como sujeto competente para interpretar el pasado.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997), la escuela tiende a legitimar ciertos capitales culturales presentándolos como universales, favoreciendo a quienes dominan previamente los códigos académicos valorados institucionalmente. Del mismo modo, Foucault (2002), advierte que todo régimen de verdad establece mecanismos que determinan qué discursos son aceptados como válidos y cuáles son excluidos o subordinados. Aplicado al ámbito educativo, este principio implica reconocer que las formas de evaluación del pensamiento histórico miden aprendizajes y, al mismo tiempo, reproducen jerarquías epistemológicas y culturales.

En este contexto, las reflexiones de Fricker (2007), resultan especialmente pertinentes. Su concepto de injusticia testimonial permite comprender cómo una buena parte de los estudiantes ven disminuida su credibilidad como productores de conocimiento debido a prejuicios estructurales asociados a sus formas de expresión. Así, algunos estudiantes son evaluados negativamente porque sus modos de narrar e interpretar el pasado no coinciden con los códigos legitimados por la cultura académica dominante. De esta manera, la evaluación del pensamiento histórico corre el riesgo de transformarse en un mecanismo de reproducción de desigualdades culturales y epistemológicas bajo una apariencia de objetividad y neutralidad técnica.

Narrativas emocionales, testimoniales e identitarias: ¿Formas ilegítimas de comprensión histórica?

Uno de los principales problemas de la evaluación tradicional del pensamiento histórico radica en la separación artificial entre racionalidad y emocionalidad. Con frecuencia, la enseñanza escolar asume que el análisis histórico legítimo debe caracterizarse por la objetividad, la distancia crítica y el predominio de una argumentación racional desprovista de elementos afectivos o identitarios. Bajo esta lógica, las emociones suelen ser interpretadas como obstáculos para la comprensión histórica rigurosa, relegando las experiencias subjetivas a un plano secundario dentro de los procesos de evaluación. Sin embargo, Rüsen (2005) y Carretero (2011), han señalado que la relación de los sujetos con el pasado no se construye exclusivamente desde operaciones cognitivas abstractas, sino también mediante memorias colectivas, experiencias culturales y sentidos de pertenencia social.

Desde esta mirada, las narrativas emocionales o testimoniales no constituyen necesariamente formas inferiores de comprensión histórica. Por el contrario, en contextos marcados por violencia política, colonialismo, desigualdad o exclusión social, los estudiantes suelen interpretar el pasado desde memorias familiares, relatos comunitarios o experiencias identitarias atravesadas por el dolor, la injusticia o la resistencia. Estas formas narrativas pueden expresar comprensiones profundas sobre procesos históricos, conflictos sociales y continuidades temporales, aun cuando no adopten plenamente las estructuras discursivas de la historiografía académica tradicional.

El problema emerge cuando las rúbricas escolares desvalorizan estas producciones por considerarlas “subjetivas”, “poco argumentadas” o “demasiado emocionales”. En tales casos, la evaluación privilegia únicamente narrativas alineadas con formatos racionalistas y académicos, invisibilizando otras modalidades legítimas de relación con el pasado. Así, estudiantes provenientes de contextos históricamente marginados pueden experimentar dificultades no porque carezcan de pensamiento

histórico, sino porque sus modos de narrar no coinciden con los criterios legitimados institucionalmente. Este escenario resulta especialmente sensible en sociedades atravesadas por memorias traumáticas o conflictos históricos recientes, donde las experiencias personales y comunitarias adquieren un peso significativo en la construcción de sentido histórico.

En este contexto, adquiere especial relevancia el concepto de injusticia hermenéutica desarrollado por Fricker (2007). Esta forma de injusticia ocurre cuando ciertos grupos carecen de recursos interpretativos socialmente reconocidos para expresar adecuadamente sus experiencias. Desde el punto de vista educativo, ello implica que la mayoría del estudiantado no encuentra espacios legítimos para articular comprensiones históricas vinculadas a sus trayectorias culturales, identidades o memorias colectivas, debido a que el marco evaluativo privilegia formas académicas occidentales y racionalistas de producción histórica. Como resultado, determinadas experiencias históricas quedan parcialmente silenciadas o subordinadas dentro del aula.

Asimismo, Giroux (1997) y Freire (2005), han advertido que la escuela transmite formas de legitimación cultural y simbólica. Así, la evaluación histórica puede contribuir a reproducir jerarquías epistemológicas cuando valida exclusivamente determinados modos de interpretación del pasado. La escuela termina estableciendo una única forma legítima de “pensar históricamente”, excluyendo otras maneras de construir sentido histórico desde la experiencia social y cultural de los estudiantes.

En efecto, aceptar el valor epistemológico de las narrativas emocionales, testimoniales e identitarias no implica abandonar el rigor histórico, pues su eje debiese estar en ampliar los marcos de comprensión mediante los cuales los sujetos elaboran interpretaciones sobre el pasado. Por tanto, una evaluación históricamente más inclusiva requiere reconocer que las emociones, las memorias y las experiencias culturales son elementos constitutivos de la manera en que los seres humanos comprenden históricamente su realidad.

Hacia una evaluación históricamente más inclusiva y éticamente reflexiva

Asumir la existencia de injusticias epistémicas en la evaluación del pensamiento histórico implica repensar profundamente las finalidades de la enseñanza de la historia y los supuestos que orientan sus prácticas evaluativas. Evaluar no debería consistir únicamente en medir la capacidad de reproducir formatos discursivos académicos o aplicar mecánicamente procedimientos historiográficos, sino también en admitir la diversidad de formas mediante las cuales los sujetos construyen relaciones significativas con el pasado.

A partir de lo anterior, la evaluación histórica debe comprenderse como una práctica ética y política vinculada al reconocimiento de distintas formas de producción de conocimiento histórico. Esto no significa abandonar el rigor disciplinar ni relativizar completamente los criterios históricos, ya que se trata más bien de ampliar los discursos válidos de expresión histórica dentro del aula. Una evaluación más inclusiva podría incorporar narrativas testimoniales, memorias familiares, producciones audiovisuales, relatos identitarios y formas de interpretación emocional como dimensiones válidas de comprensión histórica, siempre que permitan establecer relaciones temporales, contextualizaciones y reflexiones críticas sobre el pasado.

Desde esta mirada, las emociones, memorias y experiencias identitarias no son obstáculos para el pensamiento histórico, sino componentes constitutivos de la comprensión humana del tiempo histórico. Por consiguiente, excluir estas dimensiones de los procesos evaluativos significa reducir la complejidad de la experiencia histórica y limitar las posibilidades interpretativas dentro del aula. Asimismo, diversos referentes de la pedagogía crítica (Giroux, 1997; Freire, 2005; Lévesque, 2008), han argumentado que una educación democrática requiere reconocer la pluralidad de voces y experiencias presentes en el espacio escolar, especialmente aquellas históricamente marginadas o subalternizadas.

En este marco, resulta necesario que los docentes desarrollen una reflexión crítica sobre sus propios criterios evaluativos y los supuestos epistemológicos que los sostienen. Generalmente, las rúbricas aparentemente objetivas reproducen formas implícitas de exclusión cultural, lingüística y social, favoreciendo únicamente a quienes dominan los códigos académicos legitimados por la institución escolar. Tal como sostienen Fricker (2007) y Miralles et al. (2024), las prácticas sociales pueden producir injusticias epistémicas cuando ciertos sujetos no son plenamente reconocidos como portadores legítimos de conocimiento.

Por ello, incorporar la discusión sobre injusticia epistémica en la didáctica de la historia permite avanzar hacia prácticas evaluativas más éticas, plurales y conscientes de las desigualdades presentes en la producción escolar del conocimiento histórico (Marovah y Ncube, 2024; Carretero, 2024). Bajo esta premisa, el desarrollo de una pedagogía históricamente democrática requiere asumir que los estudiantes acceden al pasado desde trayectorias marcadas por experiencias sociales, culturales y emocionales diversas. En consecuencia, construir formas de evaluación más inclusivas no representa una renuncia al pensamiento histórico, ya que involucra una ampliación de sus posibilidades interpretativas y de su potencial formativo en contextos educativos contemporáneos.

Conclusión

La evaluación del pensamiento histórico constituye mucho más que un procedimiento técnico orientado a medir aprendizajes escolares; representa también un espacio de legitimación epistemológica donde se definen las formas consideradas válidas para interpretar y narrar el pasado dentro de la cultura escolar. Si bien las rúbricas han contribuido significativamente al fortalecimiento de habilidades históricas complejas, también pueden reproducir formas de exclusión cuando privilegian exclusivamente modelos discursivos racionalistas y académicamente normados. En este sentido, la evaluación histórica no es neutral, pues se encuentra atravesada por supuestos culturales y

epistemológicos que determinan qué formas de conocimiento obtienen reconocimiento institucional.

El análisis realizado permitió identificar cómo determinadas narrativas emocionales, testimoniales o identitarias pueden ser desvalorizadas dentro de los procesos evaluativos, no necesariamente por carecer de comprensión histórica, sino porque no responden a los formatos discursivos legitimados por la escuela. Esto evidencia que la estandarización del pensamiento histórico puede transformarse en un mecanismo de subordinación epistemológica cuando invisibiliza experiencias históricamente situadas y restringe las posibilidades interpretativas de los estudiantes. Así, muchos sujetos ven limitada su credibilidad como productores legítimos de conocimiento debido a criterios evaluativos que privilegian determinadas formas de argumentación y expresión histórica.

Del mismo modo, fue posible constatar que las emociones, memorias colectivas y experiencias identitarias son dimensiones relevantes mediante las cuales los sujetos construyen sentido sobre el pasado. Omitir estas experiencias de la evaluación implica reducir la complejidad de la comprensión histórica y limitar las posibilidades de construir una relación más significativa, crítica y democrática con la historia.

En este escenario, resulta fundamental avanzar hacia modelos de evaluación más inclusivos, reflexivos y éticamente conscientes de las desigualdades presentes en la producción escolar del conocimiento histórico. Una enseñanza de la historia comprometida con la justicia epistémica debe ampliar los marcos de inteligibilidad histórica, permitiendo que diferentes sujetos puedan ser reconocidos como portadores legítimos de conocimiento sobre el pasado. Esta premisa implica revisar críticamente las rúbricas y criterios de evaluación y, a su vez, cuestionar las relaciones de poder que intervienen en la validación de determinadas formas de narrar históricamente.

Finalmente, incorporar la discusión sobre injusticia epistémica en la didáctica de la historia permite proyectar una educación histórica más democrática, plural y humanizadora, capaz de reconocer la

diversidad de experiencias presentes en el aula. Más que imponer una única forma legítima de pensar históricamente, el desafío consiste en construir espacios educativos donde múltiples voces, memorias y narrativas puedan dialogar críticamente, favoreciendo una comprensión histórica más inclusiva y socialmente significativa.

Como proyección futura, es esencial profundizar en investigaciones empíricas orientadas a analizar cómo las prácticas concretas de evaluación del pensamiento histórico operan en distintos contextos educativos y qué efectos generan sobre estudiantes provenientes de diversas trayectorias culturales, sociales y territoriales. Del mismo modo, sería relevante examinar de qué manera las rúbricas incorporan —o excluyen— dimensiones vinculadas a la memoria, la emocionalidad, la identidad y la experiencia histórica situada. Asimismo, futuras líneas de investigación podrían explorar estrategias pedagógicas y modelos de evaluación alternativos basados en enfoques de justicia epistémica, pedagogía crítica y conciencia histórica, con el propósito de diseñar prácticas evaluativas más inclusivas, democráticas y culturalmente sensibles. Finalmente, se vuelve pertinente ampliar este debate hacia otros campos de la enseñanza de las ciencias sociales, considerando cómo las relaciones entre conocimiento, poder y legitimidad continúan configurando las formas mediante las cuales los sujetos aprenden, interpretan y narran el pasado en el espacio escolar.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Proyecto FAD 07-2026 “Diseño y validación de un instrumento de evaluación del pensamiento y conciencia histórica en la formación de futuros profesores de Educación Básica”, por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación.

Referencias

- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Carretero, M. (2011). *Constructing patriotism: Teaching history and memories in global worlds*. Information Age Publishing.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Gestsdóttir, S., Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2021). Teaching historical thinking and reasoning: Teacher beliefs. *History Education Research Journal*, 18(1), 46-63. <https://doi.org/10.14324/herj.18.1.04>
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Marovah, T., & Ncube, H. (2024). The pedagogical value of museums in the teaching and learning of secondary school history: A historical thinking perspective. *The Social Studies*, 115(2), 81-91. <https://doi.org/10.1080/00377996.2023.2259834>
- Miralles, P., Rodríguez, J., & Sánchez, R. (2024). Evaluation of didactic units on historical thinking and active methods. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03546-9>
- Lévesque, S. (2008). *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*. University of Toronto Press.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

halvarez@ucsc.cl

humalvarezsep@gmail.com

Académico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). Doctor en Sociedad y Cultura por la Universidad de Barcelona (España). Autor de diversos capítulos de libros y artículos sobre educación histórica publicados en revistas científicas indexadas a WoS, Scopus y Scielo.

Claudine Glenda Benoit Ríos

Universidad Católica de la Santísima Concepción | Concepción | Chile

<https://orcid.org/0000-0002-1791-2212>

cbenoit@ucsc.cl

claudbenoit@gmail.com

Académica del Departamento de Didáctica de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción (Chile). Doctora en Lingüística, por la Universidad de Concepción. Investigadora en didáctica de la comprensión y producción del lenguaje, y estrategias colaborativas durante el procesamiento.

Epistemic Injustice in the Assessment of Historical Thinking: Limits and Tensions of School Rubrics

Abstract

This chapter critically analyzes the assessment of historical thinking from the perspective of epistemic injustice, questioning the supposed neutrality of the rubrics used in history teaching. The analysis is structured around three axes: the standardization of historical thinking and its epistemological limitations; the delegitimization of alternative ways of understanding the past; and the ethical and pedagogical implications of a more inclusive assessment. Methodologically, the work is based on a scoping review of specialized literature, developed from a qualitative approach, framed within a humanist-critical paradigm, and structured using a narrative topic design. It argues that assessment measures competencies and, in turn, validates certain forms of historical knowledge. It concludes that these practices can reproduce symbolic exclusions and cultural inequalities, and therefore proposes an ethical assessment that is sensitive to the diversity of experiences and memories present in the classroom.

Keywords: Historical thinking; Epistemic injustice; Educational assessment; School rubrics.

Injustiça Epistêmica na Avaliação do Pensamento Histórico: Limites e Tensões das Rubricas Escolares

Resumo

Este capítulo analisa criticamente a avaliação do pensamento histórico a partir da perspectiva da injustiça epistêmica, questionando a suposta neutralidade das rubricas empregadas no ensino de história. A análise articula-se em torno de três eixos: a padronização do pensamento histórico e seus limites epistemológicos; a deslegitimação de formas alternativas de compreensão do passado; e as implicações éticas e pedagógicas de uma avaliação mais inclusiva. Metodologicamente, o trabalho fundamenta-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, inscrita em um paradigma humanista-crítico e estruturada mediante um desenho narrativo de tópico. Sustenta-se que a avaliação mensura competências e, ao mesmo tempo, valida determinadas formas de conhecimento histórico. Conclui-se que essas práticas podem reproduzir exclusões simbólicas e desigualdades culturais, propondo-se, portanto, uma avaliação ética e sensível à diversidade de experiências e memórias presentes em sala de aula.

Palavras-chave: Pensamento histórico; Injustiça epistêmica; Avaliação educacional; Rubricas escolares.