

Capítulo 18

La evaluación del pensamiento histórico como dispositivo de normalización epistemológica

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda, Claudine Glenda Benoit Ríos

Álvarez Sepúlveda, H. A., & Benoit Ríos, C. G. (2026). La evaluación del pensamiento histórico como dispositivo de normalización epistemológica. En A. B. Benalcázar (Coord). *Ciencias sociales y humanidades en América Latina. Investigaciones disciplinares e interdisciplinarias desde la región (Vol. III)*. (pp. 448-463). Religación Press, <http://doi.org/10.46652/religacionpress.469.c972>



La evaluación del pensamiento histórico como dispositivo de normalización epistemológica

449

Ciencias sociales y humanidades en América Latina
(Vol. III)

Resumen

Este capítulo analiza la evaluación del pensamiento histórico desde una perspectiva crítica, cuestionando su aparente neutralidad y examinando su papel en la regulación de formas legítimas de conocimiento. El análisis se organiza en tres ejes: la evaluación como tecnología de poder, la formación de sujetos epistémicamente disciplinados y la exclusión de formas alternativas de pensamiento histórico. Metodológicamente, se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada, desarrollada desde un enfoque cualitativo-interpretativo, con un diseño narrativo de tópico inscrito en un paradigma humanista-crítico. Se argumenta que la evaluación del pensamiento histórico, particularmente cuando se operacionaliza mediante rúbricas analíticas, no solo mide aprendizajes, sino que también delimita qué formas de conocimiento son reconocidas como legítimas dentro del ámbito educativo. En conclusión, se plantea la necesidad de avanzar hacia modelos evaluativos más inclusivos, reflexivos y abiertos a la pluralidad interpretativa.

Palabras clave: Evaluación educativa; Pensamiento histórico; Normalización epistemológica; Subjetividad disciplinada; Injusticia epistémica.

Introducción

En el campo de la didáctica de la historia, la evaluación ha sido concebida tradicionalmente como un mecanismo orientado a medir el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, tales como el análisis de fuentes, la contextualización o la argumentación basada en evidencia (Wineburg, 2001; Seixas y Morton, 2013; Álvarez, 2023; Miralles et al., 2024; Álvarez y Rodríguez, 2025). Bajo este enfoque, las rúbricas analíticas emergen como herramientas que permiten objetivar el desempeño estudiantil, transparentar criterios de logro y favorecer procesos de retroalimentación formativa. No obstante, esta concepción descansa sobre un supuesto problemático: la idea de que la evaluación constituye un procedimiento técnico, neutral y epistemológicamente transparente. Desde perspectivas críticas actuales (Shepard, 2000; Biesta, 2010; Álvarez, 2024), esta neutralidad ha sido ampliamente cuestionada, particularmente en la medida en que los dispositivos evaluativos describen y configuran los aprendizajes.

En este contexto, resulta pertinente formular la siguiente pregunta: ¿La evaluación mediante rúbricas analíticas mide efectivamente el pensamiento histórico o, por el contrario, produce sujetos epistémicamente disciplinados que se ajustan a un modelo previamente definido de racionalidad histórica? Esta interrogante desplaza el foco desde la eficacia técnica de la evaluación hacia su dimensión epistemológica y política, abriendo la posibilidad de analizarla como un espacio donde se definen los límites de lo pensable en la enseñanza de la historia. En efecto, como argumenta Foucault (1975), los dispositivos modernos de evaluación —en particular el examen— participan activamente en la producción de sujetos, articulando relaciones de saber y poder que configuran regímenes de verdad.

Desde esta mirada, la rúbrica analítica puede ser comprendida como un instrumento evaluativo de normalización que establece criterios de validez del pensamiento histórico, delimitando qué formas de interpretación del pasado son consideradas legítimas y cuáles quedan relegadas o invisibilizadas. Así, lejos de operar como un instrumento

descriptivo, la evaluación contribuye a la constitución de un horizonte epistemológico específico, en el cual ciertas habilidades —como la argumentación basada en evidencia o la coherencia disciplinar— adquieren centralidad, mientras otras formas de relación con el pasado —como las narrativas experienciales, emocionales o situadas— tienden a ser desvalorizadas (Rüsen, 2005; Marovah y Ncube, 2024; Miralles et al., 2024; Carretero, 2024; Álvarez, 2025).

Por consiguiente, analizar la evaluación desde esta clave implica reconocer su carácter productivo: no solo mide el pensamiento histórico, sino que participa en su definición y regulación. Este giro permite problematizar las prácticas evaluativas en la formación docente, interrogando su validez y confiabilidad, así como también sus efectos en la configuración de subjetividades y en la reproducción de determinadas formas de conocimiento histórico. De este modo, el presente ensayo tiene como objetivo examinar la evaluación como un dispositivo de normalización epistemológica, tensionando su aparente neutralidad y explorando sus implicancias en la formación de futuros profesores de historia.

Metodológicamente, este capítulo se sustenta en una revisión de alcance de literatura especializada en didáctica de la historia, evaluación educativa y teoría social crítica, con énfasis en los aportes de la filosofía de la educación y los estudios sobre poder y conocimiento. 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 en el campo de la historiografía, la teoría de la evaluación y la teoría crítica contemporánea.

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo-interpretativo y adopta un diseño narrativo de tópico, basado en un paradigma humanista-crítico que privilegia la problematización epistemológica de la evaluación en la enseñanza de la historia. Esta estrategia metodológica permitió, por una parte, examinar la evaluación como dispositivo de poder en diálogo con categorías como normalización, subjetividad y régimen de verdad; y, por otra, analizar sus efectos en la configuración del pensamiento histórico del estudiantado.

La evaluación como tecnología de poder: una lectura foucaultiana

Desde la perspectiva de Foucault (1975; 1977), las prácticas evaluativas no pueden entenderse únicamente como procedimientos técnicos orientados a medir aprendizajes, sino como dispositivos complejos que articulan saber y poder en contextos institucionales específicos. En este escenario, la evaluación se inscribe dentro de un conjunto de tecnologías disciplinarias cuyo objetivo es describir el desempeño de los sujetos y producir formas específicas de subjetividad. Así, clasificar, jerarquizar y normalizar no son efectos secundarios de la evaluación, sino su núcleo operativo: la evaluación ordena a los sujetos dentro de un campo de visibilidad donde pueden ser comparados, diferenciados y corregidos.

En el contexto de la formación docente en historia, esta lógica adquiere una dimensión particularmente relevante. La rúbrica analítica, además de explicitar niveles de logro, codifica una determinada concepción del conocimiento histórico, estableciendo qué cuenta como evidencia válida, qué tipo de argumentación es legítima y qué formas de interpretación son consideradas rigurosas. Así, la evaluación delimita las condiciones de posibilidad del pensamiento histórico. Para Foucault (1975), el poder disciplinario actúa precisamente a través de la definición de normas que, al ser internalizadas, orientan la conducta de los individuos sin necesidad de coerción explícita.

Este proceso implica la construcción de una norma epistémica que regula el acceso al conocimiento legítimo. En el caso de la didáctica de la historia, dicha norma se articula en torno a categorías como evidencia, causalidad, contextualización o perspectiva histórica (Seixas y Morton, 2013; Álvarez, 2023; Álvarez y Rodríguez, 2025), las cuales, si bien poseen un fundamento disciplinar sólido, también operan como criterios de exclusión de otras formas de relación con el pasado. Desde esta perspectiva, la evaluación contribuye a la instauración de un régimen de verdad en el sentido foucaultiano: un sistema que determina

qué discursos son aceptados como verdaderos y cuáles son deslegitimados (Foucault, 1977).

Asimismo, el examen —figura central en el análisis de Foucault— permite comprender con mayor precisión el funcionamiento de la evaluación contemporánea. Este instrumento combina vigilancia continua con mecanismos de registro, produciendo un saber individualizado sobre cada sujeto evaluado. En el ámbito educativo, esto se traduce en la generación de perfiles de desempeño que no solo describen lo que el estudiante sabe, sino que lo sitúan dentro de una escala normativa de desarrollo. Como plantean Popkewitz (2008) y Ball (2017), estos procesos evaluativos participan en la fabricación de “tipos de estudiante”, configurando identidades académicas alineadas con estándares institucionales.

Por consiguiente, la evaluación deja de ser un instrumento neutro y se revela como un mecanismo de regulación epistemológica que organiza el campo del conocimiento histórico enseñado. No solo establece qué debe aprenderse, sino cómo debe pensarse y expresarse ese conocimiento. De este modo, el poder opera produciendo formas legítimas de pensamiento, delimitando el horizonte de lo inteligible en la enseñanza de la historia. Esta lectura permite comprender que toda práctica evaluativa implica una toma de posición epistemológica, aun cuando esta no sea explícitamente reconocida, y que sus efectos trascienden la medición del aprendizaje para incidir directamente en la formación de sujetos y en la reproducción de determinados regímenes de saber.

La producción de sujetos epistémicamente disciplinados

En coherencia con lo anterior, la evaluación mediante rúbricas contribuye activamente a la producción de sujetos que aprenden a ajustarse a un modelo específico de racionalidad histórica. Este fenómeno puede comprenderse como un proceso de disciplinamiento epistémico, en el cual los estudiantes internalizan progresivamente los

criterios evaluativos y orientan sus producciones en función de aquello que será reconocido como válido. Siguiendo a Foucault (1975), el poder disciplinario se vuelve eficaz cuando es incorporado por los propios sujetos, quienes regulan su conducta en función de normas internalizadas. En esta línea, la rúbrica evalúa y enseña implícitamente cómo debe pensarse la historia.

Este proceso implica que el pensamiento histórico expresado en el desarrollo de evidencias no necesariamente refleje una comprensión autónoma o crítica del pasado, sino más bien una adecuación estratégica a las expectativas del evaluador. Los estudiantes aprenden a identificar qué elementos son valorados —uso de fuentes, coherencia argumentativa, conceptualización disciplinar— y organizan su discurso en torno a dichos criterios. Así, el aprendizaje se orienta exclusivamente a cumplir con las condiciones de reconocimiento establecidas por el dispositivo evaluativo. En términos de Bourdieu (1990), podría afirmarse que la evaluación contribuye a la formación de un *habitus* académico, que orienta las prácticas discursivas de los estudiantes hacia formas socialmente legitimadas de producción de conocimiento.

Desde esta mirada, resulta especialmente sugerente el diálogo con Butler (1997), quien plantea que los sujetos actúan en función de normas que regulan su inteligibilidad social. Aplicado al ámbito educativo, esta premisa permite comprender la emergencia de una performatividad evaluativa, en la cual los estudiantes expresan su pensamiento y lo configuran en función de aquello que será validado por la rúbrica. El discurso histórico se convierte, entonces, en una práctica regulada, donde la forma de argumentar, seleccionar evidencias o estructurar explicaciones responde a un guion implícito que define lo que cuenta como pensamiento histórico legítimo.

Este fenómeno ha sido también analizado en el marco de las políticas educativas contemporáneas, donde la evaluación adquiere un carácter performativo al vincularse con estándares, indicadores y sistemas de rendición de cuentas (Ball, 2003; Biesta, 2010). En estos contextos, el aprendizaje tiende a alinearse con aquello que es medible y

evaluable, reduciendo la complejidad del conocimiento a formatos que puedan ser clasificados y comparados. En la enseñanza de la historia, esta disyuntiva puede traducirse en una priorización de estructuras argumentativas normadas, en detrimento de formas más abiertas, exploratorias o situadas de comprensión del pasado.

Como resultado, la evaluación contribuye a la homogeneización de las formas de pensar históricamente, privilegiando aquellas que se ajustan al modelo dominante y desincentivando otras aproximaciones posibles. Narrativas personales, interpretaciones emocionales o lecturas críticas no alineadas con los criterios establecidos tienden a ser marginalizadas o consideradas insuficientes. Así, el dispositivo evaluativo orienta el aprendizaje y delimita el campo de lo pensable, configurando sujetos capaces de operar eficazmente dentro del marco normativo, pero no necesariamente de cuestionarlo o transformarlo.

Exclusión de otras formas de pensamiento histórico

Un efecto particularmente problemático de este proceso es la exclusión sistemática de formas alternativas de pensamiento histórico que no se ajustan a los criterios establecidos por la rúbrica. Si bien este instrumento busca garantizar rigurosidad y coherencia disciplinar, también tiende a privilegiar una forma específica de racionalidad histórica —basada en la argumentación lógica, el uso de evidencia documental y la estructuración analítica del discurso— en detrimento de otras formas de relación con el pasado. De esta manera, narrativas personales, interpretaciones emocionales, memorias colectivas, saberes locales o perspectivas situadas suelen quedar marginadas por no responder a los estándares de objetividad definidos por la tradición historiográfica dominante (Wineburg, 2001; Marovah y Ncube, 2024; Álvarez, 2025).

Esta exclusión no es simplemente pedagógica, sino profundamente epistemológica. En este sentido, resulta pertinente recurrir al concepto de injusticia epistémica desarrollado por Fricker (2007), quien

sostiene que ciertos sujetos o formas de conocimiento son sistemáticamente deslegitimados debido a estructuras sociales que determinan qué cuenta como saber válido. En el contexto de la enseñanza de la historia, la evaluación puede operar como un mecanismo de injusticia epistémica al invisibilizar experiencias históricas que no encajan en los marcos analíticos tradicionales, particularmente aquellas vinculadas a memorias subalternas, relatos comunitarios o formas no académicas de construcción del pasado.

Desde este punto de vista, la rúbrica organiza niveles de logro y simultáneamente establece un régimen de inteligibilidad histórica, en el cual determinadas formas de conocimiento son reconocidas como legítimas, mientras otras son excluidas o consideradas insuficientes. Como sostiene Foucault (1977), todo régimen de verdad implica simultáneamente un proceso de validación y exclusión. Así, la evaluación delimita qué tipo de saber puede ser reconocido como histórico.

Del mismo modo, esta problemática se vincula con críticas más amplias al carácter eurocéntrico del pensamiento histórico escolar. Tal como plantea Carretero (2024), la enseñanza de la historia ha estado históricamente dominada por narrativas nacionales y formas de racionalidad propias de la historiografía occidental, las cuales tienden a privilegiar la linealidad temporal, la causalidad racional y la centralidad de actores institucionales. Este marco deja en una posición marginal otras formas de historicidad, como las cosmovisiones indígenas, las memorias orales o las experiencias cotidianas de sujetos subalternos (Chakrabarty, 2000; Marovah y Ncube, 2024; Álvarez y Rodríguez, 2025).

En este sentido, la evaluación mediante rúbricas puede contribuir, incluso de manera no intencionada, a la reproducción de estas jerarquías epistemológicas. Por tanto, al definir criterios de calidad basados en estándares disciplinarios específicos, se refuerza una concepción restringida del pensamiento histórico que limita la diversidad interpretativa. Como señalan Levstik y Barton (2005), el aprendizaje histórico implica adquirir habilidades analíticas y reconocer la multi-

plicidad de voces y perspectivas que configuran el pasado. Sin embargo, cuando la evaluación se centra exclusivamente en formas normadas de argumentación, esta pluralidad tiende a reducirse.

En consecuencia, la rúbrica no solo evalúa, sino que también excluye, estableciendo fronteras epistemológicas que delimitan el campo de lo pensable en la enseñanza de la historia. Este proceso no implica necesariamente una intención explícita de exclusión, ya que emerge de la propia estructura normativa del dispositivo evaluativo. Por ello, problematizar la evaluación desde esta mirada supone reconocer que toda práctica evaluativa implica decisiones sobre qué formas de conocimiento se consideran válidas y cuáles quedan fuera del horizonte de reconocimiento.

En definitiva, la exclusión de otras formas de pensamiento histórico constituye un efecto estructural de la evaluación entendida como dispositivo de normalización epistemológica. Aceptar esta dimensión permite abrir el debate sobre la necesidad de diseñar prácticas evaluativas más inclusivas y capaces de integrar diversas formas de relación con el pasado.

Conclusión

El análisis desarrollado permite sostener que la evaluación del pensamiento histórico, lejos de constituir un proceso neutral, opera como un dispositivo de normalización epistemológica que articula de manera compleja relaciones entre saber y poder. En este contexto, la rúbrica analítica define implícitamente qué significa pensar históricamente de manera legítima, estableciendo un horizonte normativo que orienta tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Desde una mirada crítica, resulta indispensable reconocer que la evaluación contribuye a la formación de sujetos epistémicamente disciplinados, quienes internalizan los criterios de validación del conocimiento histórico y orientan sus producciones hacia la conformidad con un modelo dominante. Este proceso no es técnico, sino profunda-

mente político, en la medida en que regula las formas de pensamiento que son reconocidas dentro del campo educativo.

Al mismo tiempo, este proceso de normalización conlleva efectos excluyentes. La evaluación, al privilegiar determinadas formas de argumentación y uso de evidencia, tiende a marginalizar otras formas de conocimiento histórico, tales como las memorias colectivas, las narrativas situadas o las interpretaciones emocionales. De este modo, organiza el aprendizaje y, a su vez, reproduce jerarquías epistemológicas que limitan la pluralidad interpretativa.

En este escenario, se vuelve necesario repensar la evaluación no únicamente como una herramienta pedagógica, sino como una práctica epistemológica y política que requiere ser problematizada. Este giro exige complejizar la evaluación, reconociendo su carácter situado y sus efectos en la producción de conocimiento y subjetividad.

Por ello, el desafío radica en avanzar hacia modelos evaluativos que, sin renunciar al rigor disciplinar, incorporen la pluralidad de formas de pensamiento histórico, reconociendo la diversidad de experiencias, perspectivas y modos de significar el pasado. Este principio supone abrir espacios para la reflexividad crítica en los propios dispositivos evaluativos, interrogando constantemente los criterios que definen la validez del conocimiento.

Como proyección futura, resulta necesario profundizar en investigaciones empíricas orientadas a analizar cómo los dispositivos evaluativos vinculados al pensamiento histórico operan concretamente en distintos contextos de formación docente y qué efectos producen en las formas mediante las cuales los estudiantes comprenden, interpretan y narran el pasado. Del mismo modo, sería relevante examinar de qué manera las rúbricas analíticas incorporan —o excluyen— dimensiones asociadas a la memoria, la emocionalidad, la experiencia situada y las perspectivas subalternas dentro de los procesos de evaluación.

Asimismo, futuras líneas de investigación podrían explorar modelos evaluativos alternativos sustentados en enfoques de justicia epis-

témica, pedagogía crítica y conciencia histórica, con el propósito de diseñar prácticas más reflexivas, inclusivas y abiertas a la pluralidad interpretativa. Finalmente, se vuelve pertinente ampliar esta discusión hacia otros campos de las ciencias sociales y de la formación inicial docente, considerando cómo las relaciones entre evaluación, poder y legitimidad continúan configurando las formas de producción, validación y circulación del conocimiento histórico 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

- Álvarez, H. (2023). El laboratorio histórico como estrategia de indagación para desarrollar el pensamiento histórico en la formación del profesorado de Historia. *Interciencia*, 48(5), 245-251.
- Álvarez, H. (2024). Estallido social de Chile (2019-2020): Claves para enseñar la temática desde una perspectiva controversial en la formación del profesorado. *Revista Práxis*, (1), 153-169. <https://doi.org/10.25112/rpr.vi.3307>
- Álvarez, H. (2025). La historia reciente como espejo formativo: Evaluación de la conciencia histórica en la formación docente. *Interciencia*, 50(8), 441-449.
- Álvarez, H., y Rodríguez, A. (2025). Evaluación del pensamiento histórico en futuros profesores de Historia. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, (35), 174-200. <https://doi.org/10.58210/nhyg675>
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. (2017). *Education, governance and the tyranny of numbers*. Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford University Press.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech: A politics of the performative*. Routledge.
- Carretero, M. (2024). *Históricamente: Claves para pensar (y contar) otras versiones del pasado*. Siglo XXI Editores.
- Chakrabarty, D. (2000). *Provincializing Europe: Postcolonial thought and historical difference*. Princeton University Press.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1977). *Microfísica del poder*. La Piqueta.

- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- 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>
- Levstik, L., & Barton, K. (2005). *Doing history: Investigating with children in elementary and middle schools*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410613387>
- Popkewitz, T. (2008). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education, and making society by making the child*. Routledge.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. Berghahn Books.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The big six historical thinking concepts*. Nelson Education.
- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 29(7), 4-14. <https://doi.org/10.2307/1176145>
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. 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.

The Evaluation of Historical Thinking as a Device for Epistemological Normalization

Abstract

This chapter analyzes the evaluation of historical thinking from a critical perspective, questioning its apparent neutrality and examining its role in regulating legitimate forms of knowledge. The analysis is organized around three axes: assessment as a technology of power, the formation of epistemically disciplined subjects, and the exclusion of alternative forms of historical thought. Methodologically, it is based on a scoping review of specialized literature, developed from a qualitative-interpretive approach, with a narrative design rooted in a critical-humanist paradigm. It argues that the assessment of historical thinking, particularly when operationalized through analytical rubrics, not only measures learning but also delimits which forms of knowledge are recognized as legitimate within the educational sphere. In conclusion, it proposes the need to move toward more inclusive, reflective, and interpretively diverse assessment models.

Keywords: Educational assessment; Historical thinking; Epistemological normalization; Disciplined subjectivity; Epistemic injustice.

A avaliação do pensamento histórico como dispositivo de normalização epistemológica

Resumo

Este capítulo analisa a avaliação do pensamento histórico a partir de uma perspectiva crítica, questionando sua aparente neutralidade e examinando seu papel na regulação de formas legítimas de conhecimento. A análise está organizada em três eixos: a avaliação como tecnologia de poder, a formação de sujeitos epistemicamente disciplinados e a exclusão de formas alternativas de pensamento histórico. Metodologicamente, fundamenta-se em uma revisão de escopo da literatura especializada, desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativo-interpretativa, com um delineamento narrativo de tópico inscrito em um paradigma humanista-crítico. Argumenta-se que a avaliação do pensamento histórico, particularmente quando operacionalizada por meio de rubricas analíticas, não apenas mensura aprendizagens, mas também delimita quais formas de conhecimento são reconhecidas como legítimas no âmbito educacional. Em conclusão, propõe-se a necessidade de avançar em direção a modelos avaliativos mais inclusivos, reflexivos e abertos à pluralidade interpretativa.

Palavras-chave: Avaliação educacional; Pensamento histórico; Normalização epistemológica; Subjetividade disciplinada; Injustiça epistêmica.