

Colección
Nuestra Historia: Nueva Década
Escuela de Historia, UNA

El pensamiento histórico como concepto de la educación histórica

Jéssica Ramírez Achoy
Antoni Santisteban Fernández

Coordinador
Maximiliano López López

Universidad Nacional de Costa Rica (UNA)
Facultad de Ciencias Sociales (FCS)
Escuela de Historia (EH)
Publicación de la Escuela de Historia (EH-UNA)

Autoridades

Dr. Rafael Ángel Ledezma Díaz
MSc. Maximiliano López López

Comité editorial

Dr. Rafael Ángel Ledezma Díaz (Director)
MSc. Marvin Bonilla Céspedes (Profesor de Estudios Sociales y Cívica)
MSc. Laura Lara Bolaños (Asesoría Nacional de Estudios Sociales-MEP)
MSc. David González Sánchez (Profesor de Estudios Sociales y Cívica)
MSc. Lilliam Quirós Arias (Profesora de Ciencias Geográficas)

Coordinador y editor: Maximiliano López López

Corrección filológica: Óscar Aguilar Sandí

Imágenes de portada: Sánchez F. (2019) Estudiantes costarricenses y nicaraguenses en un abrazo grupal durante el recreo en una escuela de Upala (Fotografía de UNHCR: <https://www.acnur.org/noticias/stories/las-escuelas-de-costa-rica-abren-sus-puertas-la-ninez-desplazada-nicaraguense>) Las demás imágenes: banco abierto de Canva



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Atribución: Debe otorgar el crédito apropiado, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se realizaron cambios. Puede hacerlo de manera razonable, pero de ninguna manera que sugiera que el licenciante lo respalda a usted o su uso.

No comercial: No puede utilizar el material con fines comerciales.

Compartir igual: Si remezcla, transforma o desarrolla el material, debe distribuir sus contribuciones bajo la misma licencia que el original.

Sin restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros de hacer cualquier cosa que la licencia permita.

907

V498s Ramírez Achoy, Jessica de los Ángeles
El pensamiento histórico como concepto de la educación histórica / Jessica Ramírez Achoy y Antoni Santisteban Fernández. -- Heredia, Costa Rica : Escuela de Historia, Universidad Nacional, 2024.

1 recurso en línea (68 páginas) : Ilustraciones, fotografías principalmente a color, archivo de texto, PDF, 6 Mb. (Colección Nuestra Historia Nueva Década ; no. 7)

ISBN 978-9930-588-07-9

1. HISTORIA. 2. ENSEÑANZA DE LA HISTORIA.
3. EDUCACIÓN I. Santisteban Fernández, Antoni. II. Título.

Nuestra Historia: Nueva Década es una producción de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (UNA) con la colaboración de especialistas en distintos campos. El objetivo de esta colección de 20 fascículos es contribuir al conocimiento de la historia nacional y aportar a la discusión de temas esenciales que forman parte de los planes de Estudios Sociales y Educación Cívica de la educación secundaria de Costa Rica.

De los autores

Dra. Jéssica Ramírez Achoy. Doctora en didáctica por la Universidad Tecnológica de Pereira. Actualmente es académica de la Escuela de Historia de la Universidad Nacional (Costa Rica). Cofundadora de la Red Centroamericana de Investigación y Docencia en Estudios Sociales y Ciudadanías Críticas (RECIDEC), además es la directora de la revista *Perspectivas*. Investiga en formación inicial, pensamiento histórico, narrativas históricas, memoria colectiva, entre otras.

Dr. Antoni Santisteban Fernández. Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona. Coordina el grupo de investigación GREDICS y ha sido investigador principal de diversos proyectos nacionales e internacionales. Ponente en másteres y doctorados de diferentes países. Autor de más de cuatrocientas publicaciones. Fue presidente de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Ha sido vicedecano de Calidad e Innovación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Es evaluador de diversas agencias de calidad universitarias nacionales e internacionales. Es director de la revista *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Ha dirigido 29 tesis doctorales.

Contenido

A manera de introducción	6
Capítulo I. Por qué enseñamos historia y por qué debe aprenderse historia	10
Capítulo II. Pensar la historia en el aula: el <i>Historical Thinking Project</i> (Peter Seixas)	28
Capítulo III. El papel del contenido en la formación del pensamiento histórico	48
Conclusiones	58
Referencias	60

A manera de introducción

Este fascículo reflexiona sobre la formación del pensamiento histórico desde la didáctica de la historia. El análisis se contextualiza a los estudios sociales, como espacio para desarrollar un pensamiento crítico sobre el pasado, el presente y el futuro. De esta forma, el debate propone superar la enseñanza tradicional a partir de un conocimiento dinámico y crítico de la historia.

¿Qué tipo de conocimiento histórico se desarrolla cuando formamos el pensamiento histórico?

¿Qué modelos nos permiten formar el pensamiento histórico en las aulas?

¿Qué relación existe entre el pensamiento histórico y el pensamiento crítico?

¿Qué papel juegan los conceptos históricos en la formación del pensamiento histórico?; ¿y la narración?

¿Qué aporta la historia a la solución de problemas sociales?

En este trabajo nos preguntamos:

Estas preguntas deben ayudarnos a profundizar en la mejora de la educación histórica en las escuelas, a partir del desarrollo del pensamiento histórico, que permita formar en el alumnado una conciencia histórica imprescindible para la construcción de un futuro deseable.

- ¿Debe ser la historia el centro de los estudios sociales o deben serlo las ciencias sociales? Y si son estas:
 - ¿Cómo promover procesos de enseñanza y aprendizaje transdisciplinares?
 - ¿Qué papel juega la historia en un currículum integrado?
 - ¿Qué papel juega la historia en la resolución de problemas sociales?

Estas preguntas no son nuevas y existen diversas tradiciones y posicionamientos epistemológicos. Para Ross (2018) no son preguntas a las que se pueda dar una respuesta objetiva, ya que están ligadas a los propósitos de la educación y a cómo entendemos el mundo.

El pensamiento histórico implica el desarrollo del pensamiento crítico, a lo que pueden y deben contribuir las ciencias sociales, con el fin de que los jóvenes comprendan la realidad social y sean conscientes de la ideología que hay detrás del conocimiento social, que impregna nuestra manera de representar el mundo. **Como parte del pensamiento social, el pensamiento histórico es una perspectiva imprescindible del pensamiento crítico**, desde la lógica del razonamiento de la historia, para promover en el alumnado la conciencia histórica, valorando y relacionando el pasado, el presente y el futuro.

Autores como Whelan (2001, 2006) afirman que la historia debería ser el centro de los estudios sociales, ya que nos permite comprender la realidad social desde el largo plazo y sintetizar los diferentes aspectos del conocimiento humano. Para este autor:

No aspect of human existence and its development through time is beyond the scope of historical investigation and analysis. History is uniquely predisposed, therefore, to synthesize subject matter from the full range of human knowledge. For this reason alone, history is the subject best suited to serve as the curricular core of social studies education (Whelan, 2006, p. 40-41).

Esto no invalida el estudio integrado de lo social; todo lo contrario, es una apuesta por la transdisciplinariedad y por todo aquello que la historia puede aportar a un currículum integrado de ciencias sociales.

Traducción libre

Ningún aspecto de la existencia humana y su desarrollo a través del tiempo está más allá del alcance de la investigación y el análisis histórico. La historia está excepcionalmente pre-dispuesta, por lo tanto, a sintetizar temas a partir de la gama completa del conocimiento humano. Por esta sola razón, la historia es la materia más adecuada para servir como núcleo curricular de la educación en Estudios Sociales.

Hoy día no podemos defender una enseñanza desde las disciplinas como compartimentos estancos del conocimiento, aunque se defienda por parte de algunos didactas de la historia e historiadores. Necesitamos enseñar a comprender y a resolver los problemas de nuestro mundo y, en este sentido, la historia nos puede ayudar, como también lo puede hacer la geografía, la ciencia política, la antropología o la economía, entre otras disciplinas.

Las diferentes maneras de concebir la enseñanza de las ciencias sociales y sus propósitos nos han demostrado que las opciones que priorizan las perspectivas disciplinares, tienen un gran número de defensores en las facultades y universidades. Sabemos que cuando se centra la educación en las disciplinas y sus contenidos, se presta muy poca atención a cuestiones críticas sobre el sistema económico, político o social (Evans, 2011).

Esta realidad ya fue constatada por John Dewey, que consideraba que el profesorado debía seleccionar los conocimientos a enseñar a partir de las necesidades del alumnado, para aumentar su comprensión del mundo y enseñarle a resolver los problemas sociales de su contexto. Hoy no preguntamos a las disciplinas qué hemos de enseñar, sino que la pregunta es qué aporta cada disciplina a la formación de las personas y a la solución de sus problemas (Pagès y Santisteban, 2014).

En demasiadas ocasiones en la enseñanza de la historia:

"students studying history are merely expected to "consume" the conclusions of others, and not "produce" any knowledge or meaning for themselves. Distortions are inevitable if one's experiences and perspectives are so limited" (Whelan, 2006, p. 41).

Este problema nos lleva a reflexionar sobre por qué enseñamos historia y cómo podemos formar el pensamiento histórico del alumnado.

La gran finalidad de la enseñanza de la historia debe ser la formación de una ciudadanía crítica y reflexiva, que toma decisiones en su contexto sociocultural a partir del conocimiento del pasado que nos explica el presente y sus problemas (Pagès, 2007; Abellán, 2016).

Las propuestas de formación del pensamiento histórico son variadas, tanto en su justificación teórica como en su forma de llevarlo al aula. Para algunos autores lo importante es el método histórico y su réplica directa en la enseñanza. Para otros debe existir una profunda reflexión sobre cómo desarrollar las competencias de pensamiento histórico en el alumnado de las diferentes edades. En este caso, adquiere una gran importancia el aprendizaje conceptual y cómo enriquecer los esquemas de conocimiento histórico del alumnado, dentro del conocimiento general de los Estudios Sociales.

En nuestra opinión y de otros autores, la historia es una disciplina esencial en el tratamiento de los problemas sociales relevantes o las cuestiones socialmente vivas (Santisteban, 2019), ya que nos aporta la perspectiva temporal y el desarrollo de la conciencia histórica, es decir, la capacidad de relacionar pasado, presente y futuro, imprescindible para comprender la raíz de los problemas y proyectar el pasado y el presente en los posibles futuros que se abren ante nosotros (Santisteban y Anguera, 2014). Es entonces cuando la historia adquiere su máximo significado y ofrece su mejor servicio a las personas y a la sociedad (Pagès, 2019).

Traducción libre

"Se espera que los estudiantes que estudian historia simplemente "consuman" las conclusiones de otros, y no "produzcan" ningún conocimiento o significado por ellos mismos. Las distorsiones son inevitables si las experiencias y perspectivas de uno son tan limitadas".

Capítulo 01

Por qué enseñamos historia y por qué debe aprenderse historia

Cuando señalamos que el pensar históricamente es una vía para generar aprendizajes críticos y útiles para la sociedad, es necesario preguntarse: ¿qué tipo de historia vamos a enseñar?, ¿qué sentido tiene su estudio? Si somos seres históricos, ¿a qué historia pertenecemos?

Desde la pedagogía crítica, la historia es comprendida como posibilidad y no como resultado. En palabras de Giroux (1997a):

La historia como posibilidad significa nuestro rechazo a aceptar dogmas, así como nuestro rechazo a aceptar la domesticación del tiempo. Hombres y mujeres hacen la historia que es posible, no la historia que a ellos les gustaría hacer, ni la historia que a veces se les dice que debería hacerse (p. 30).

La historia como disciplina a enseñar debe partir de contenidos más inclusivos en relación a los protagonistas, incorporando a las mujeres, ancianos y ancianas, niñas y niños, migrantes, entre otros. Y también deconstruyendo y reconstruyendo el tiempo histórico, por ejemplo, para dejar de situarse solamente en las **periodizaciones eurocentristas** (Cartes, 2020). Estos son criterios que nos ayudan a problematizar el conocimiento histórico.

Periodización eurocéntrica de la historia

Edad Antigua:
4000 a.C hasta
476 d.C.

Edad Medieval:
476 d.C hasta 1453
(ó 1492) d.C.

Edad Moderna:
1453 d.C. hasta
1789 d.C.

Edad Contemporánea:
1789 a.C. hasta
la actualidad

Para Josep Fontana (2003):



El uso público [de la Historia] empieza con la educación, de la que recibimos los contenidos de una visión histórica codificada, fruto de una prolongada labor de colonización intelectual desde el poder que es quien ha decidido cuál es "nuestro" pasado, porque necesita asegurarse con eso que compartimos "su" definición de la identidad del grupo del que formamos parte, y que para conseguirlo no tiene inconveniente en controlar y censurar los textos y los programas. Porque eso de la historia es demasiado importante para dejarlo sin vigilancia (...)

Esta historia "pública", sumando todos sus componentes, cumple una función muy importante, porque acaba influyendo en el voto de la gente e incluso en su disposición para tomar las armas para defender unos valores inculcados por la educación, o hasta para matar a los que le han sido designados como enemigos de esos valores (p.17).

La connotación que le demos a la historia influirá en el tipo de ciudadanía que estamos formando, en cómo construyen sus identidades, en la posibilidad de problematizar los acontecimientos del pasado y del presente, en la capacidad para evitar identificarse con nacionalismos excluyentes, para identificar el discurso del odio o para evitar la manipulación de los hechos históricos.

Para problematizar el pasado el profesorado debe tener un sólido conocimiento de la disciplina histórica, de sus marcos teóricos y epistemológicos (Rüssen, 2017). Pero



también es necesario que haya realizado una reflexión profunda sobre las finalidades de la enseñanza de la historia, sobre los contenidos a enseñar, los métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación. Para Mattozzi (1999), **el problema didáctico radica en la relación entre el saber histórico y el saber escolar de la historia**. En otras palabras, el "saber experto", aquel que es producto de las investigaciones históricas, tiene finalidades muy distintas al "saber escolar", que se trabaja en la escuela y que es producto de las lógicas de la didáctica de la historia.

Para ubicar esa relación entre la historia y la historia a enseñar, podemos profundizar en los tres sentidos que tiene dentro del debate didáctico, a partir de la reflexión de la historia como disciplina y la historia como proceso de aprendizaje que nos propone Chapman (2012). Estos son: a) como objeto, b) como resultado, y c) como proceso.

El primer sentido de la historia se centra en el dato y lo que sucedió en el pasado y se basa en el sentido positivista de la historia y de su búsqueda por la verdad. Autoras como Durán (2017) explican el papel de la historia-ciencia, aquella que desde el siglo XIX abogó por seguir los pasos del método científico utilizado por las ciencias naturales. Para ella:

La historia-ciencia es contemporánea al surgimiento de los Estados-nación. Por tanto, los historiadores no podían separarlo de su realidad propia, de la que tenían que dar cuenta como entidad teleológica por alcanzar y de la que se tenía que investigar sus orígenes y raíces (p. 259).



Para Pilar Benejam Arguimbau "el conocimiento sobre el aprendizaje siempre está en construcción", lo cual significa también que la persona docente debe mantenerse en constante refrescamiento de sus postulados. Fuente de la imagen: <https://www.menorca.info/menorca/cultura/2015/04/24/1494120/maestro-profesor-persona-sabe-sabe-hacer.html>

"Tenemos una responsabilidad muy grave ante una sociedad a la que no solamente hemos de explicarle qué sucedió en el pasado (...), sino a la que debemos enseñar aquello que mi maestro Pierre Vilar llama "pensar históricamente". Fuente: Fontana, J. (2003). ¿Qué historia enseñar?. *Clio & Asociados* (7), 15-26. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10297/pr.10297.pdf



Junto a la enseñanza de la historia, los esfuerzos por impulsar una educación para la ciudadanía vienen cobrando gran auge en la comunidad académica. En la imagen, visita del Dr. Wayne Ross a Costa Rica.

No es de extrañar que la enseñanza de la historia también buscara legitimarse a partir la configuración de los Estados nación, que se estaban formando en el siglo XIX en Europa. Esa herencia se trasladó a América Latina y, todavía hoy día, encontramos en el currículo un fuerte componente que valida los símbolos nacionalistas y patrióticos, héroes y épocas del pasado que intentan justificar el presente.

Fue la historia-ciencia la encargada de construir una noción del pasado idealista, con la función de orientarnos en el presente. Continuando con la argumentación de Durán (2017), ella nos dice que: *“en el pasado como experiencia estaban todos los futuros por venir”* (p. 261). Se impusieron entonces narrativas históricas que se propusieron sustentar el poder y la hegemonía cultural de las élites. De la misma forma, en la actualidad también tenemos ante nosotros diferentes futuros posibles, probables y deseables (Santisteban y Anguera, 2014).

En el segundo sentido que otorga Chapman (2012) a la educación histórica hace alusión a los resultados de la investigación histórica y lo que se sabe sobre ese pasado, lo cual hace referencia a una historia que rompe teóricamente con el positivismo.

La influencia de Barthes, Koselleck, Gadamer, White, Foucault, De Certeau, entre otros, produjo nuevos debates que cuestionaron el carácter científico de la historia y su papel moralizante en la interpretación del pasado. Para Zermeño (2017), *“La ley tácita del oficio de la historia era la de ir al archivo y utilizar para su interpretación el ‘sentido común’ de corte liberal”* (p. 294). La nueva historia, la microhistoria o la historia aplicada nos muestran ese intento de la historiografía por renovar su discurso y salirse de la modernidad que les había dado origen como ciencia social.

El tercer sentido del aprendizaje de la historia se centra en el proceso y es el que mejor caracteriza al pensamiento histórico, pues importa más cómo se llega al conocimiento del pasado a través de la interpretación y la evidencia. Sobre esa línea, las investigaciones de Seixas (2014) reflexionan sobre el pensamiento histórico a partir de los conceptos de primer y segundo orden que se potencian, otorgando así protagonismo al proceso para construir el pasado y no a sus resultados. Por su parte, en los estudios de Santisteban, González-Monfort y Pagès (2010) o Santisteban (2010) se propone una estructura conceptual para formar el pensamiento histórico en la escuela.



THE
BIG
SIX
HISTORICAL THINKING CONCEPTS

SEIXAS MORTON

Los seis grandes tópicos o problemas de la investigación, que aportan Seixas y Morton en esta obra son:

- La significancia histórica
- Las evidencias
- La continuidad y el cambio
- Causas y consecuencias
- La perspectiva histórica
- La dimensión ética

Esta última, ligada a la utilidad social de la historia, es uno de los aspectos que con mayor atención deben visualizarse en la labor docente.

Fuente de imagen: <https://edcp.educ.ubc.ca/faculty-spotlight-peter-seixas/>

... la historia que debemos enseñar debe ser problematizada por el profesorado y el alumnado a partir de sus inquietudes y contextos...

Con la propuesta de Chapman, tenemos tres formas diferentes de concebir el aprendizaje de la historia.

- * En la primera y segunda, los docentes no pasan de ser "narradores de historias", basadas en datos cronológicos, personajes y lugares.
- * Si partimos del tercer sentido, habrá que repensar los discursos historiográficos que sustentan las prácticas docentes.

Para Lévesque (2008), la disciplina histórica tiene sus propios modos de indagación, redes de conceptos, marcos teóricos, sistemas simbólicos, vocabularios y modos de autorregulación. La didáctica de la historia debe reinterpretar esos elementos de la disciplina y proponer procesos educativos para la formación del pensamiento histórico del alumnado.

En este sentido, la historia que debemos enseñar debe ser problematizada por el profesorado y el alumnado a partir de sus inquietudes y contextos, y los problemas sociales de sus contextos socio-culturales, aunque también debemos enseñar a adoptar una posición teórica sobre el conocimiento histórico enseñado (Libâneo, 2012).

Sobre este tema, Mattozzi (2015) afirma:

El historiador produce un conocimiento, pero el lector tiene a su disposición una pluralidad de reconstrucciones, de versiones, de interpretaciones y sobre ellas puede basar su razonamiento, sobre la relación entre presente y pasado y sobre la explicación de los fenómenos espacio-temporales, para combinar los conocimientos disponibles en otros conocimientos (pp. 64-65).

Estudiar historia tiene sentido en tanto su análisis sea parte de la reflexión que nos explica por qué somos seres temporales y por qué formamos parte de la historia, con el objetivo de pensar la sociedad más allá de los mitos y de las ideas preconcebidas de la cultura de la cual formamos parte.

En este sentido, la memoria, las prácticas cotidianas y la disciplina histórica deben dialogar con el carácter narrativo de la historia (Plá, 2005; Santisteban, González-Monfort y Pagès, 2010; Santisteban, 2017). Para Plá (2005) la intertextualidad *"tiene que ver con los mecanismos de verificabilidad del conocimiento histórico y es parte central de su estructura escriturística"* (p. 145). Además, nos indica que el aprendizaje del pensamiento histórico no se adquiere solo con los elementos narrativos del tiempo histórico.

En palabras de Sebastián Plá:

Cuando un estudiante ordena narrativamente acontecimientos en una adecuada estructura lingüística no implica necesariamente que esté pensando históricamente, pues todos los acontecimientos, personajes, *cuasipersonajes* [la cursiva es del autor] y sus ordenamientos pueden ser falsos, por lo tanto, no es suficiente el desarrollo de ciertas habilidades para pensar históricamente, sino que se requiere de manejarlas conjuntamente (Plá, 2005, p. 159).

La narrativa es el punto de encuentro del pensamiento histórico y la conciencia histórica. Sobre esta idea, para Duquette (2007) la narrativa histórica encuentra su asidero en la memoria colectiva (ideas preconcebidas de la cultura) y el pensamiento histórico (proceso cognitivo que reflexiona, analiza y explica esas ideas preconcebidas).

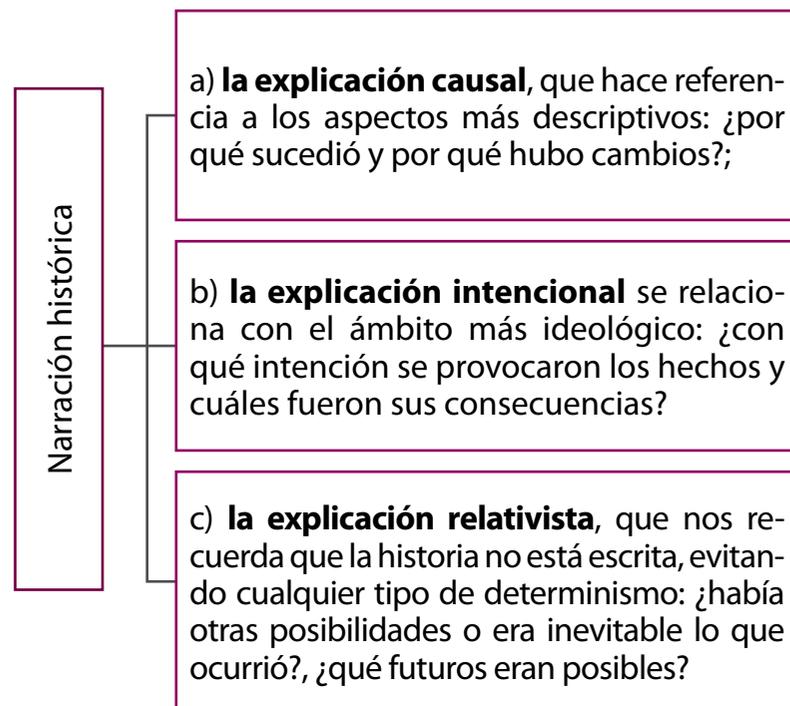


Según Linda Levstik, los historiadores que defienden la "historia por sí misma" son aquellos que ven en esta solo una herramienta de transmisión cultural.

Fuente de la imagen: <https://gws.as.uky.edu/users/llevs01>

La narrativa se vuelve crítica cuando el sujeto cuestiona las ideas preconcebidas en la memoria colectiva. El pensamiento histórico y la consciencia histórica interactúan a través de la narrativa, poniendo en juego las habilidades históricas para comprender y actuar en el mundo social.

Para Wineburg (2001), a través de la narración histórica debe comprenderse el trabajo de los historiadores e historiadoras, cómo se describen los personajes, los escenarios y cómo se relatan los hechos históricos, el orden temporal y la distinción entre causas y consecuencias. Así, la narración se convierte en explicación histórica, que distingue tres tipos:



Plá (2005) considera que la enseñanza de la historia debe conseguir que el alumnado realice explicaciones históricas, donde los personajes, los escenarios y los hechos históricos se sitúen en una trama coherente: "se puede afirmar que la narración (y la escritura como instrumento psicológico indispensable para construirla) es una condición necesaria, pero no suficiente para el desarrollo del pensar históricamente en adolescentes dentro del ámbito escolar" (p. 199).

La importancia del pensamiento histórico en la educación histórica

La formación del pensamiento histórico implica enseñar la historia como un proceso y no como un producto. El conocimiento histórico se presenta como una interpretación de las evidencias del pasado y como un relato provisional, revisable y al servicio de la sociedad.

Esta es la opinión de didactas de las Ciencias Sociales como Audigier (2018), para quien la educación histórica debe mostrar cómo los historiadores e historiadoras construyen sus narraciones históricas y cómo estas pueden ser refutadas:

"(...) la normé ne serait plus le discours produit par une communauté d'historiens (...) Ce serait la capacité de problématiser (...) et de rendre raison de l'enquête sur ce problème qui importerait" (p. 16).

Pensar históricamente requiere de procesos cognitivos que deben estimularse y la escuela es uno de los lugares imprescindibles para desarrollarlos (Wineburg, 2001 y 2007). Sin embargo, no siempre se ha creído que el pensamiento histórico deba formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Fue a partir de la revolución cognitiva de los sesenta que se planteó el aprendizaje no como un cúmulo de contenidos almacenados en la mente de los estudiantes, sino como un proceso de creación del conocimiento. Para autores como Shemilt (1983) y posteriormente Lee, Dickinson y Ashby (1996), la historia no se adquiere en etapas progresivas, sino que debe promover el desarrollo de nuevas ideas.

Traducción libre

"lo normalizado ya no sería el discurso producido por una comunidad de historiadores (...) Sería la capacidad de problematizar (...) y de dar razones para la investigación de este problema lo que importaría"

Traducción libre

"La meta es ayudar a los estudiantes a desarrollar ideas más poderosas que hagan del estudio de la historia una tarea inteligible, incluso frente a desacuerdos e incertidumbres, ya sea que se encuentren en la escuela o en múltiples historias en general en el mundo".

En palabras de Lee (2005):

The goal is to help students develop more powerful ideas that make the study of history an intelligible task, even in the face of disagreement and uncertainty, whether encountered in school or in the multiple histories at large in the wider world (p. 40).

Estos autores demostraron la importancia de las estrategias que se usan en clase para la adquisición de conceptos históricos, sea cual sea la edad del alumnado, superando así las limitaciones que había impuesto la psicología genética, a partir de una mala interpretación de las teorías de Piaget (Santisteban, 2017). No se pretende, sin embargo, formar historiadores e historiadoras en la primaria y secundaria, sino dotar al alumnado de las herramientas que le permitan desarrollar el pensamiento histórico. Según Shemilt (1983):

Traducción libre

"Enseñar historia como un "enfoque del conocimiento" no implica enseñar "historia real" ni producir una miniatura de von Ranke. El objetivo debería ser el liberal de permitir a los niños entender y ver el valor de la historia, no el vocacional de formar historiadores".

Teaching history as an "approach to knowledge" does not entail teaching "real history" or producing miniature von Ranke. The aim should be the liberal one of enabling children to make sense of and to see the value of history, not the vocational one of training historians (p. 16).

A partir de esta idea, se han realizado investigaciones con docentes y estudiantes que profundizan en el pensamiento histórico (Santisteban, 2017). Para Seixas (2017), el pensamiento histórico "belongs to a more pragmatic and empirical educational agenda" (p. 59), con la cual se pueden proponer debates que partan del aula y que sitúen el pensar históricamente como una alternativa para la enseñanza de una historia crítica y reflexiva.

Otros modelos sobre pensamiento histórico utilizados en el ámbito escolar son descritos por Pagès (2009b). El autor recoge las propuestas de Martineau, Heimberg y Hassari.

- Para Martineau, el pensamiento histórico es la interpretación autónoma del pasado.
- En el caso del suizo Heimberg, se asignan cinco elementos para pensar históricamente, a saber: comprensión del presente a partir del pasado, el carácter específico del pasado, la complejidad del tiempo, la memoria colectiva y la crítica a los usos culturales y mediáticos de la Historia.
- Por último, Hassari propone que el pensamiento histórico se alcanza a través de la problematización, la heurística, la identificación, explicación y síntesis de un problema histórico.

Para Duquette (2014), los modelos de estos autores se basan en una enseñanza de la historia más hipotético-deductiva, pues emplazan a que el alumnado aprenda a pensar históricamente a partir de la construcción de hipótesis y su validación a partir de fuentes primarias.

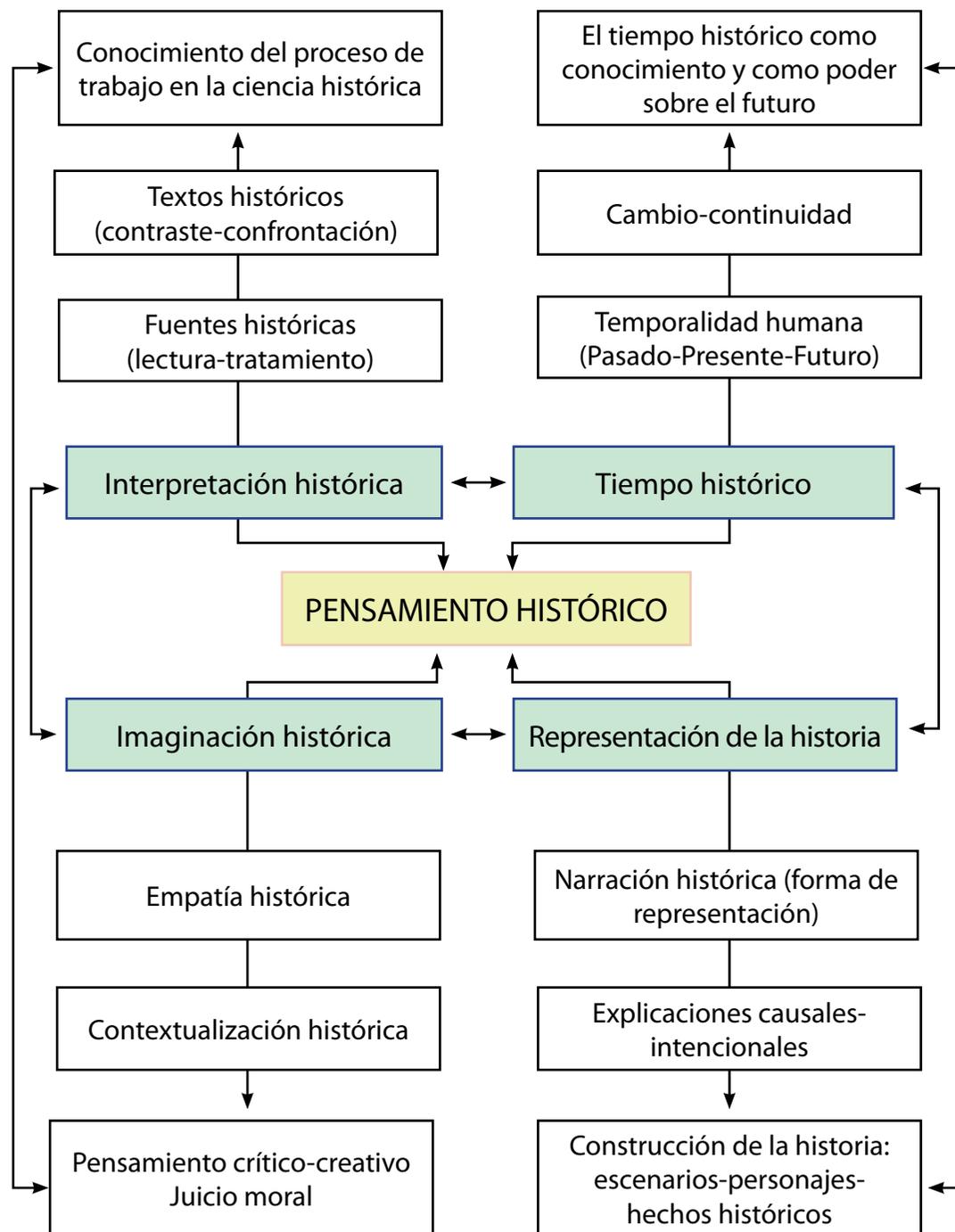
El grupo GREDICS ha construido un modelo de pensamiento que asocia la interpretación histórica, el tiempo histórico, la imaginación histórica y la representación de la historia. En su propuesta se articulan los conceptos sustantivos y de procedimiento de la historia con el fin de trabajar en el aula desde la construcción de la historia (uso de fuentes y su interpretación), el tiempo histórico, con un énfasis en la construcción del futuro, la empatía y la narrativa histórica.



"Saber Historia te hace libre".
Joan Pagès (1947-2020).

En la siguiente figura se puede apreciar la propuesta:

Modelo de pensamiento histórico del grupo GREDICS



Fuente: Santisteban, 2010, p. 39.

Plá (2005), por su parte, realizó una investigación donde enfatizó en la narrativa de estudiantes de secundaria para subjetivar el pasado y caracterizar el pensamiento histórico. Para este autor, pensar históricamente es "la acción de significar el pasado a través del uso deliberado de estrategias creadas por los historiadores como son el tiempo histórico, la causalidad, la objetividad, la intertextualidad y se representa en una forma escriturística particular" (p. 16). En su modelo cobra especial relevancia "el lugar social desde el que se produce la historia" (p. 52), pues permea, moraliza y normaliza el pensamiento que construimos del pasado.

El aporte de Plá permite valorar las particularidades del conocimiento histórico, desde las normas sociales que lo rigen y desde los discursos que se construyen en la historia escolar. Asumimos, entonces, que para la formación del pensamiento histórico se ha de estudiar la historia de forma crítica para desentrañar los significados que implican sus narrativas y que suelen reproducir el poder hegemónico en las aulas escolares.

Para Rüssen (2007) el pensamiento histórico implica dimensiones como el significado y las perspectivas del cambio temporal, los métodos para entender el pasado, las formas de representación e interpretación de ese pasado a través de las narrativas y, por último, la función de la cultura en la construcción del pasado.

Los aportes de Rüssen permiten comprender que el conocimiento histórico debe ser interpretado e interpelado desde los componentes culturales que permiten darle un significado al pasado.

La interrelación historia-cultura-enseñanza es retomada por autores como Seixas y Morton (2013), Seixas (2017) y Plá (2005, 2012), para quienes la enseñanza de la historia tiene un fuerte componente sociocultural que interactúa con elementos pedagógicos y disciplinares.

En cuanto a los elementos pedagógicos, los autores toman distintos aportes de la psicología cognitiva (en el caso de Seixas) o las propuestas constructivistas de Vigotsky (por ejemplo, Plá), para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Mientras que, de la disciplina histórica, utilizan los debates historiográficos sobre memoria y narrativas para ubicar el método del historiador o de la historiadora como un punto de partida para llegar al pensamiento histórico.

Para Plá (2005)

la propuesta de Seixas es

“un giro hacia la historia como comunicación”, pues

“ya no es enseñar una visión unilateral de la historia ni una visión confrontada por los acontecimientos, es enseñar la estructura del conocimiento histórico, sus características, en fin, su epistemología, para que los estudiantes aprendan a comprender, explicar y pensar históricamente” (p. 41).

En la categoría de pensamiento histórico, la interpretación es básica para analizar la naturaleza del conocimiento histórico (Plá, 2005; Lévesque, 2008 y 2014; Santisteban, 2010; Duquette, 2010; Seixas y Morton, 2013), en especial cuando tratamos las contradicciones que se dan entre fuentes primarias o secundarias (Santisteban, 2013). **La historia es un proceso de interpretación** de las evidencias del pasado que han llegado hasta nuestros días, que el historiador o historiadora convierte en una narración.

La formación del pensamiento histórico es fundamental para la comprensión de la historia en la educación primaria y secundaria. En este sentido:

Duquette

(2015), a partir de la reflexión de autores como Laville y Martineau, define el pensamiento histórico:

Historical thinking is understood as a series of specific cognitive operations needed to carefully interpret the past. It consists of two main elements: a historical perspective and historical method. In particular, a historical perspective is understood as the framework guiding the interpretation of past events (...) The historical method, in turn, refers to a deductive approach that requires students to question the past, propose a hypothesis, check the available sources, and analyze sources with respect to their reliability in order to offer a response to the initial question (p. 52).

Lévesque

(2008), utilizando las ideas de Bruner, Gardner y Wertsch, afirma que el pensamiento histórico:

“is the domain-specific process through which students master –and ultimately appropriate (or make their own)– the concepts and knowledge of history and critically apply such concepts and knowledge to resolve contemporary and historical issues” (p.14).

Traducción libre

“El pensamiento histórico se entiende como una serie de operaciones cognitivas específicas necesarias para interpretar cuidadosamente el pasado. Consta de dos elementos principales: una perspectiva histórica y un método histórico. En particular, una perspectiva histórica se entiende como el marco que guía la interpretación de los acontecimientos pasados (...). El método histórico, a su vez, se refiere a un enfoque deductivo que requiere que los estudiantes cuestionen el pasado, propongan una hipótesis, verifiquen las fuentes disponibles y analicen fuentes respecto a su fiabilidad para poder ofrecer una respuesta a la pregunta inicial”.

“Es el proceso de un dominio específico a través del cual los estudiantes dominan –y en última instancia se apropian (o hacen suyos)– los conceptos y conocimientos de la historia y aplican críticamente dichos conceptos y conocimientos para resolver cuestiones históricas y contemporáneas”.

Desde estas perspectivas el conocimiento histórico no está anclado en el pasado, sino que es dinámico, pues se alcanza a través de la indagación, la reflexión y la interpretación de los problemas contemporáneos.

A pesar de las propuestas anteriores, de los trabajos y de las investigaciones existentes, son muchos los obstáculos que existen para que el profesor o profesora pueda aplicar los principios metodológicos del pensamiento histórico en sus clases.

Lévesque (2008) afirma que los desafíos del pensamiento histórico son:

a) **la diversificación de la historia**, el incremento del conocimiento social en temas como historia de las mujeres, migrantes, entre otros.

b) **la revolución cognitiva**, donde se reconoce que aprender historia no es un proceso mecánico.

c) **la profesionalización de los docentes**, en especial el trabajo que se hace en las universidades desde la didáctica de la historia y las ciencias sociales y en temas como las prácticas docentes.

Sobre la dificultad para enseñar el pensamiento histórico, **Pagès** (2009b) afirma:

Una de las razones (...) tiene relación con la formación del profesorado y la pervivencia de unas metodologías de enseñanza fundamentalmente transmisivas y apoyadas casi exclusivamente en los libros de texto o en productos virtuales que reproducen el mismo esquema transmisor de los manuales. Cada vez hay mayor conciencia de que para que el alumnado desarrolle su pensamiento histórico, sus competencias históricas, el profesorado las ha tenido que desarrollar antes (p. 82).

El canadiense **Martineau** (1999) nos advierte que la formación del profesorado está sesgada por la perspectiva disciplinar. Según este autor, **es imprescindible la perspectiva didáctica** para formar el pensamiento histórico del futuro docente. Esta es la causa de que el futuro profesorado de historia vea ideal ser un "narrador de historias", en vez de un práctico reflexivo en sus clases (Pagès, 2009b).

Otro de los problemas en la formación docente es la tardanza en incorporar los avances de la historiografía. **Plá** (2005) afirma:

"Es común que los programas de formación docente no respondan a los avances de la historiografía profesional, así como la fijación de los docentes a estructuras de análisis que no comprenden y que no pueden renovar" (p. 33).

En demasiadas ocasiones la diferencia entre historia profesional e historia escolar no se acaba de entender. Son saberes interdependientes, pero de naturaleza distinta y fruto de una investigación diferenciada. Esta es una de las causas que provocan, en ocasiones, la subordinación de los estudios sociales a la historia (González, 2019).

No podemos considerar la función docente como una "técnica" o una simple transmisión de contenidos. La profesión docente implica tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza, sobre por qué, qué y cómo enseñar y evaluar los aprendizajes y el currículo.

"La relación entre disciplina histórica y pedagogía/enseñanza no es un tema nuevo en el ámbito de la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. Es una relación problemática porque implica el encuentro entre dos campos del saber distintos epistemológicamente (en sus objetos de estudio), pero complementarios al mismo tiempo. Sin embargo, la complementariedad no ha sido sinónimo de diálogo entre ambas. Diría, en lo que respecta a los ES y la historia, que ha existido la superposición de la una sobre los otros según la legitimidad de la producción de conocimiento. Es decir, una subordinación epistémica" (p. 7).

González Sanchez, D. E. (2020). Los Estudios Sociales de cara a la Historia: Provocaciones para un debate urgente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(1), 18.

<https://doi.org/10.15517/aie.v20i1.40176>

Capítulo 02

Pensar la historia en el aula: el *Historical Thinking Project* (Peter Seixas)

El pensamiento histórico aplicado a las aulas escolares se ha convertido en un modelo que rompe las formas tradicionales y memorísticas de analizar el pasado. El Dr. Peter Seixas, junto a docentes de Estudios Sociales y personas investigadoras de Canadá, dedicó buena parte de su carrera al análisis de los conceptos que nos permiten proponer lecciones que generen el pensamiento crítico desde la relación pasado-presente y futuro. El profesor Seixas construyó un modelo que integra los métodos y las formas de análisis de los historiadores e historadoras; con esto contribuyó a un aporte sustantivo para la docencia, al dotar de herramientas que se utilizan en las aulas de primaria y secundaria, y que promueven en el estudiantado el uso de las fuentes primarias y secundarias, el análisis de causas, consecuencias, continuidades y cambios, la empatía histórica y la perspectiva histórica para estudiar el pasado, siempre con la mirada en el presente.

FUENTE: Revista *Perspectivas*, UNA.

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/announcement>

Traducción libre

El objetivo de aprender historia es que los estudiantes puedan darle sentido al pasado y hacerlo significa conocer algún contenido histórico. Pero comprender la disciplina permite un compromiso más serio con la historia sustantiva que estudian los estudiantes y les permite hacer cosas con su conocimiento histórico. Esta es la razón por la que tal comprensión a veces se describe en términos de habilidades. Sin embargo, el término es engañoso. Las habilidades suelen ser actividades de un solo ámbito, como andar en bicicleta; que pueden aprenderse y mejorarse mediante la práctica. Las interpretaciones que están en juego en la historia son complejas y exigen reflexión. Es poco probable que los estudiantes adquieran conocimientos de segundo orden solo con la práctica; necesitan pensar en lo que están haciendo y en qué medida lo entienden. Este tipo de enfoque metacognitivo es esencial para aprender historia de forma eficaz. Construir ideas que puedan utilizarse de forma eficaz es una tarea que requiere un seguimiento y un pensamiento continuos tanto por parte del profesor como del alumno (págs. 40-41).

Seixas (2014, 2016, 2017) ha propuesto un proceso de formación del pensamiento histórico como un marco referencial para comprender la complejidad del pasado y su relación con el presente. El modelo de Seixas se caracteriza por su pragmatismo a la hora de utilizarlo en las clases de historia. En su propuesta, el autor habla de conceptos y no de habilidades (*skills*), porque estas se asocian con aprendizajes más “abstractos”. Sobre este término, Lee (2005) afirma:

The point of learning history is that students can make sense of the past and doing so means knowing some historical content. But understanding the discipline allows more serious engagement with the substantive history students study and enables to do things with their historical knowledge. This is why such an understanding is sometimes described in terms of skills. However, the term is misleading. Skills are commonly single-track activities, such as riding a bicycle; which may be learned and improved through practice. The understandings at stake in history are complex and demand reflection. Students are unlikely to acquire second-order understandings by practice alone; they need to think about what they are doing and the extent to which they understand it. This kind of metacognitive approach is essential for learning history effectively. Building ideas that can be used effectively is a task that requires continuous monitoring and thinking on the part of both teacher and student (pp. 40-41).

Las investigaciones sobre el aprendizaje de la historia de Lee, Dickinson y Ashby (1996) fueron una guía para Seixas y sus discípulos, quienes encontraron en los conceptos de primer y segundo orden una base para entender la disciplina histórica, aplicada a las aulas de primaria y secundaria (Peck y Seixas, 2008).

Para Lee (2005), los **conceptos de primer orden** –revolución, monarquía, democracia, entre otros– refieren a lo que es la historia. Por ser conceptos intangibles y abstractos requieren procesos cognitivos complejos. Los **conceptos de segundo orden** son las ideas que permiten aprender cómo se interpreta el pasado y se construye la historia. Según Lee, estos conceptos proporcionan las herramientas para pensar históricamente y su dominio permite al alumnado entender los fenómenos históricos en función de factores sociales, políticos, económicos y culturales.

Seixas, en la introducción al libro de Lévesque (2008), explica que el profesorado canadiense de Historia estuvo influenciado por los “*procedural concepts*” del modelo inglés de la década de los ochenta. Afirma que, si la enseñanza de la historia prescinde de esos conceptos, el estudiantado no podrá entender la historia ni cómo se construye, por lo cual solo podrá memorizar datos sin sentido alguno. En la siguiente tabla se resume la propuesta inglesa:

Tabla 1: Modelo inglés del pensamiento histórico

<i>Substantive concepts</i>	<i>Procedural concepts</i>
<i>Democracia</i>	Significación
<i>Revolución</i>	Continuidad y cambio
<i>Feudalismo</i>	Progreso y decadencia
	Evidencia
	Empatía histórica

Fuente: Elaboración propia a partir de Lee (2005) y Lévesque (2008). Traducción propia.

Como se aprecia en la tabla 1, los conceptos sustantivos hacen referencia a las categorías que se han construido desde la historia para explicar el pasado. Los conceptos de procedimientos están relacionados con la naturaleza teórica y metodológica de la disciplina histórica.

Una de las ventajas de utilizar modelos centrados en el pensamiento histórico es que nos permite cruzar los conocimientos disciplinares con los didácticos, para trascender en el aula el método histórico y los contenidos *per se*. Sobre la base del modelo inglés y a partir de la experiencia de aula con docentes y estudiantes canadienses, Seixas (Peck y Seixas, 2008; Seixas y Morton, 2013) establece los seis conceptos para alcanzar el pensamiento histórico.

En el modelo "The Big Six Historical Thinking Concepts" se pone a dialogar el quehacer del historiador y de la historiadora con el del profesorado de Estudios Sociales, al trabajar la historia desde los conceptos de segundo orden. En este sentido:

Plá (2005) reconoce tres fortalezas en la propuesta de Seixas

a) desarrollo de la psicología, al tomar en cuenta la experiencia histórica del alumnado (parte sociocultural).

b) impacto de la historia con la enseñanza de la historia, debido a los diálogos que crea entre ambas áreas.

c) impacto en la concientización histórica en la escuela.

Otros aspectos que sobresalen de la propuesta de Seixas son la forma pragmática de comprender el pensamiento histórico y la interrelación del estudio de la historia con la vida cotidiana. Los seis conceptos del Historical Thinking Project (Seixas, 2014 y Seixas y Morton, 2013) son los siguientes:

1

El significado histórico:

Es una construcción que implica comprender cómo y por qué ciertos acontecimientos, procesos o personajes históricos son lo suficientemente significativos como para ser estudiados en nuestro presente. Se pretende que el estudiantado tome decisiones razonadas acerca del significado histórico de la materia que estudia en las aulas y cuestionarse cómo las personas historiadoras resuelven los problemas inherentes a la Historia.

Traducción libre

Para Seixas y Morton (2013) "Historical significance express a flexible *relationship* between ourselves (historians, teachers, and students) and the past [la cursiva es del texto]" (p. 17).

"El significado histórico expresa una relación flexible entre nosotros (historiadores, profesores y estudiantes) y el pasado".

Para el desarrollo del pensamiento histórico en estudiantes, se debe partir de ejemplos concretos con autoras o autores que han construido el significado histórico a través de sus narrativas. Una lectura "entre líneas" dejará entrever el propósito y la perspectiva con la que un protagonista o un hecho histórico se vuelve relevante para comprender el pasado y por qué necesitamos de ese conocimiento en el presente.

Este concepto tiene **cuatro dimensiones** que nos permiten construir estrategias de enseñanza en las aulas:

- reconocer el cambio en los procesos históricos;
- determinar la relevancia de los eventos, acontecimientos o procesos históricos;
- identificar cómo el significado histórico es una construcción que se expresa a través de las narrativas de los libros y
- demostrar cómo el significado histórico varía con el tiempo y entre las distintas sociedades.

2 La evidencia

Esta se refiere al uso de las **fuentes primarias** (periódicos, diarios, testamentos, historia oral, historias de vida, entre otras) para interpretar el pasado, el cual no se puede comprender sin las evidencias que sustenten qué, cómo y por qué pasó un determinado acontecimiento histórico.

Las fuentes deben ser comprendidas e inferidas a partir del contexto en el que se sitúan. Con respecto a su aplicación en las aulas, Seixas y Morton (2013) afirman:

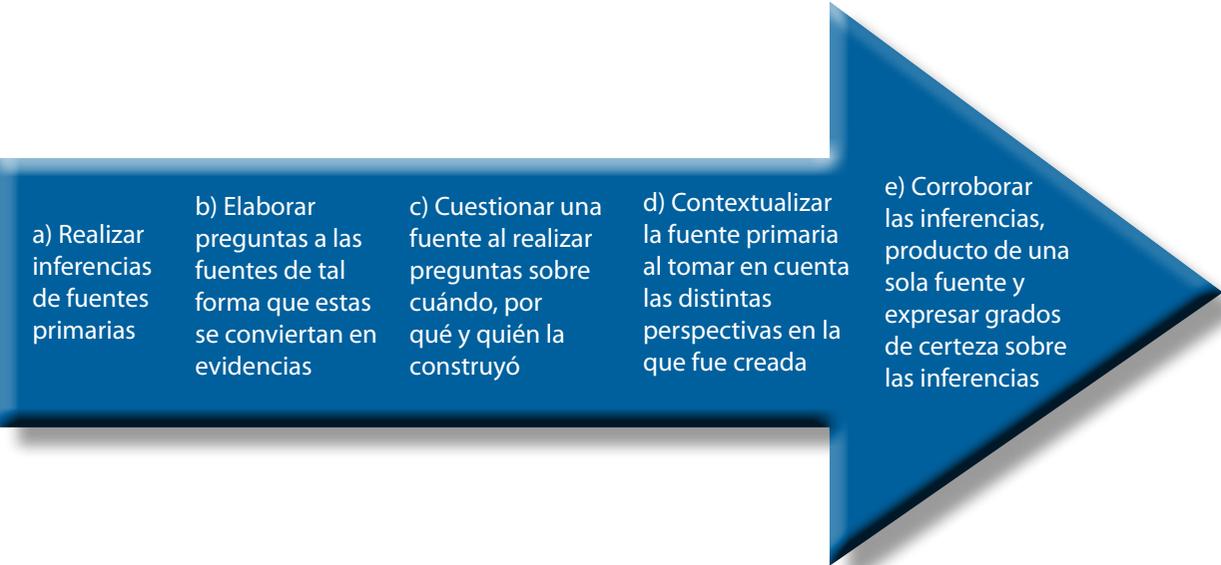
Traducción libre

"If we can help them [students] grasp the history is *interpretation of evidence*, then they will see the purpose of developing their own ability to interpret [la cursiva es del texto]" (p. 40).

Si podemos ayudarlos [a los estudiantes] a comprender que la historia es la interpretación de la evidencia, entonces verán el propósito de desarrollar su propia capacidad de interpretación.

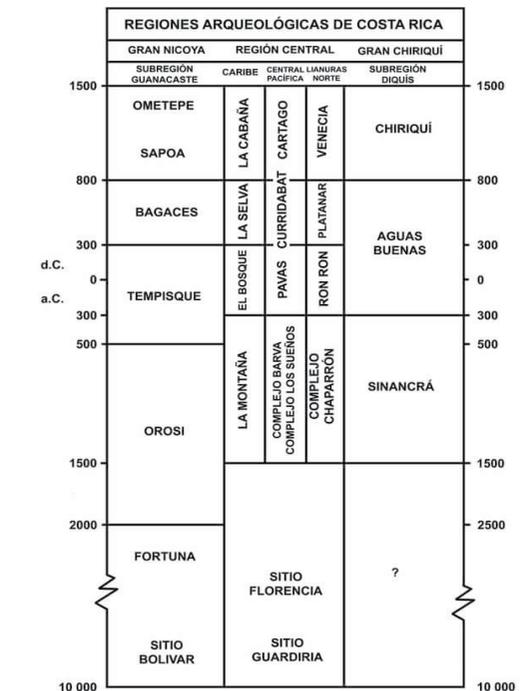
El uso de la fuente primaria para el desarrollo del pensamiento histórico implica que el estudiantado busque fuentes apropiadas, que las analice y considere su contexto. De esta forma aprende no solo a hacer inferencias de las fuentes, sino a corroborarlas.

Las dimensiones para analizar el uso de la evidencia en las aulas son:



3 Cambio y continuidad

La historia no es una lista de sucesos lineales. En una misma época y en una misma sociedad hay situaciones históricas que pueden cambiar o continuar. Situar esos cambios o continuidades le permite al estudiantado escudriñar en el pasado y entender los múltiples caminos que lo explican. Para Seixas y Morton (2013) la **cronología** es un punto de partida para ubicar estos conceptos, pero es insuficiente para comprender la dinamicidad del pasado.



Fuente: <https://www.museocostarica.go.cr/divulgacion/articulos-educativos/historia-profunda/>

Traducción libre

"Gestionar el flujo de información que pasa por nuestra sociedad requiere habilidades que, sobre todo, las disciplinas históricas pueden proporcionar. Precisamente a través de los métodos de análisis de las fuentes, la historia puede proporcionar las herramientas metodológicas necesarias para formar sujetos conscientes, críticos y autónomos."

Traducción libre

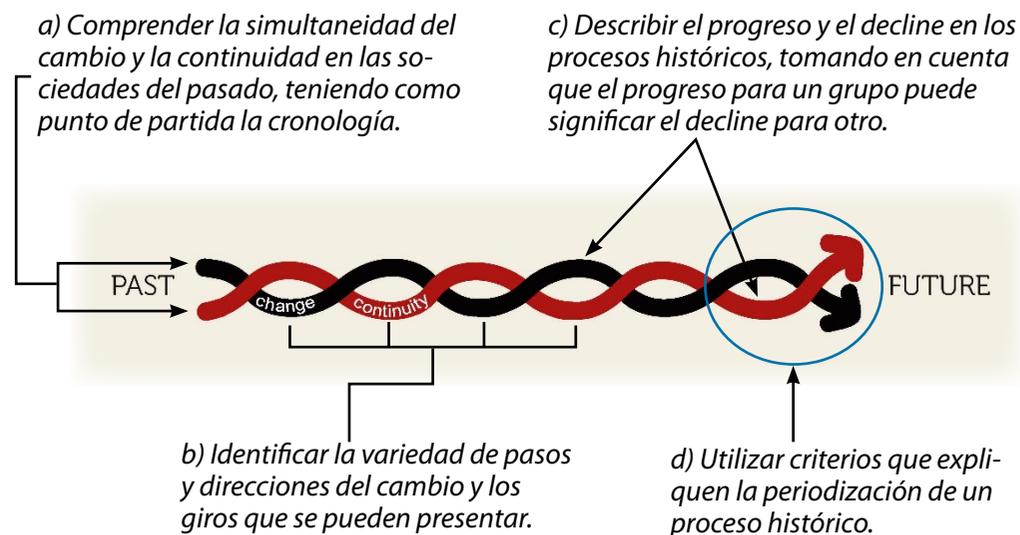
La crónica, una simple lista de acontecimientos en el orden cronológico en que sucedieron, es un punto de partida para dar sentido al pasado. Pero cumple esa función a riesgo de transmitir una noción de la historia como una serie de eventos o cambios discretos, incluso desconectados. No puede ilustrar el cambio como un proceso que varía tanto en ritmo como en dirección. No reconoce las vastas y múltiples continuidades que subyacen al cambio y que contribuyen igualmente al tejido de la experiencia humana.

En palabras de Seixas y Morton (2013):

The chronicle, a simple list of events in the chronological order in which they happened, is a starting point in making sense of the past. But it serves that function at the risk of conveying a notion of history as a series of discrete, even disconnected events or changes. It cannot illustrate change as a process that varies in both pace and direction. It fails to acknowledge the vast and multiple continuities that underlie change, and which contribute equally to the fabric of human experience (p. 76).

Pensar el pasado implica simplificar la infinidad de historias que se pueden construir. El cambio y la continuidad son dos conceptos que nos permiten delimitar los acontecimientos históricos. Ambos están entrelazados, pues en un mismo periodo se pueden ver cambios y continuidades de forma simultánea. Esto se puede representar de la siguiente manera:

Relación cambio-continuidad y sus dimensiones

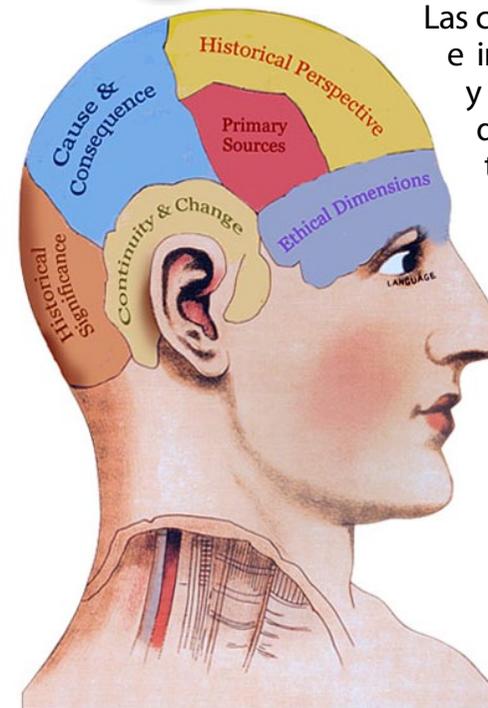


Fuente de imagen: Seixas y Morton, 2013, p. 79.

Fuente de texto: Seixas y Peck (2004).

4

Causas y consecuencias



Las causas que explican el pasado son múltiples e involucran a distintos sujetos, instituciones y contextos históricos. La explicación que deriva de las causas y consecuencias permite reconocer la dinámica del pasado y sus diálogos con el presente. **Seixas y Morton** (2013) explican que con estos conceptos les enseñamos a los estudiantes a pensar más allá de lo inmediato, a considerar la interacción de factores causales que van desde la toma de decisiones de los actores históricos hasta la influencia de las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas prevalecientes. Sumado a ello, el estudiantado puede analizar las consecuencias, producto de las decisiones tomadas por los sujetos históricos y, con ello, ampliar la perspectiva del análisis para comprender el impacto de tales consecuencias tanto en el pasado como en el presente.

Fuente de imagen: <https://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

El cambio es **multicausal** y lleva a múltiples consecuencias. Esto permite comprender las interrelaciones entre sucesos de corto y largo plazo. Cada una de las causas de un proceso histórico tiene distintos niveles de influencia, es decir, hay unas más importantes que otras. El reconocimiento de estos niveles en el estudiantado le permite profundizar en la multicausalidad del cambio y del pasado mismo.

Las dimensiones para el desarrollo del pensamiento histórico a través de las causas y consecuencias son

- Identificar las interrelaciones entre los sucesos de corto y largo plazo que originaron las causas y consecuencias de un proceso histórico.
- Analizar las causas de un proceso histórico particular al clasificarlas acorde a su influencia.
- Identificar la interacción de los sujetos históricos y las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de las que eran parte.
- Diferenciar entre las consecuencias intencionadas y las no intencionadas.
- Demostrar que un acontecimiento histórico era inevitable.

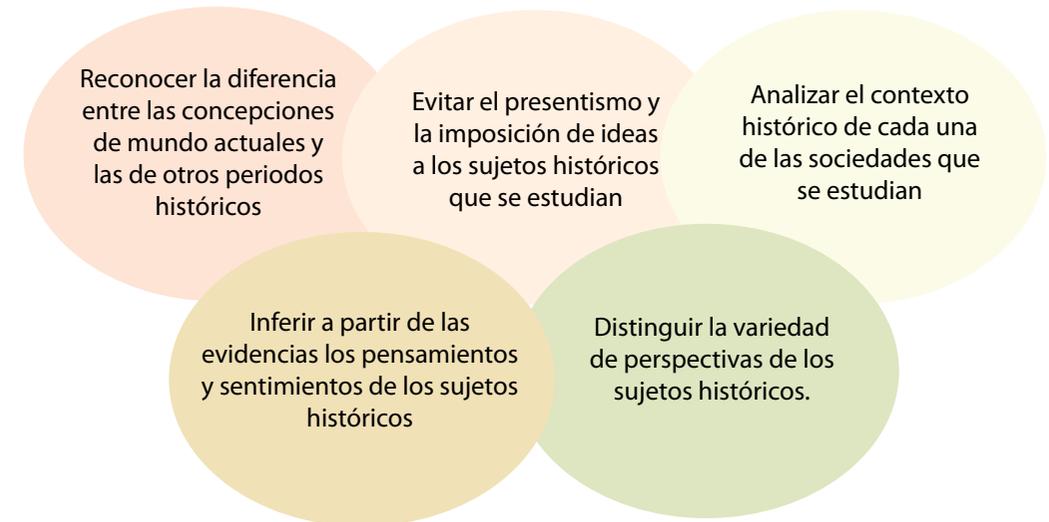
5

Perspectiva histórica

Este concepto se refiere al uso de evidencias y contextos históricos para inferir los pensamientos y sentimientos de un actor histórico. El pasado es difícil de enseñar y aprender, pues pretende la comprensión de otros modos de vida; por ello, se debe tomar en cuenta la comprensión de las diferencias entre la vida presente y pasada, así como los factores sociales, culturales, intelectuales y emocionales que explican la vida de las sociedades pasadas.

Se trata de evitar el anacronismo y el presentismo, es decir, la imposición de pensamientos, creencias y valores actuales a los sujetos históricos que estudiamos en el pasado. Una de las metas de este concepto es enseñar al estudiante a **inferir**, o sea, que realice afirmaciones a partir de la evidencia y que sus conclusiones se basen en la lectura "entre líneas" de las fuentes consultadas.

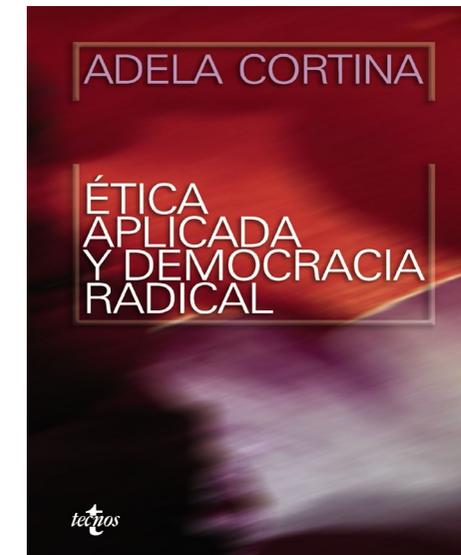
Las dimensiones que se siguen en la perspectiva histórica son:



6

Dimensión ética

Este concepto está relacionado con la perspectiva histórica, pero añade la idea de ser cautelosos a la hora de juzgar el pasado en contra de los valores y creencias del presente. Sin una perspectiva histórica, se suele caer en anacronismos al situar los acontecimientos en "buenos" o "malos"; y con ello se pierde la comprensión de otros factores que explican el pasado. Con la dimensión ética, se pretende enseñar a juzgar el pasado, pero no en "negros" o "blancos", sino desde todas las escalas de grises que sean posibles.



Para Adela Cortina, "conviene recordar que no solo educan la escuela y la familia, sino también los medios de comunicación y la ejemplaridad de los personajes públicos y de los políticos".

Fuente: <https://ethic.es/entrevistas/entrevista-adela-cortina/>

No podemos hacer lectura del pasado desde la visión de mundo que se comparte en la actualidad, pues son otras creencias y valores; sin embargo, esto implica no dejar de tomar posición sobre problemas o situaciones que han lesionado los derechos humanos. Se espera aprender de las lecciones del pasado.

La narrativa es muy importante en la dimensión ética, pues a través de ella se manifiestan implícita o explícitamente las posiciones de las historiadoras o historiadores. La interpretación que estos y estas hagan del pasado debe ser evaluada por el estudiantado y no asumida como una verdad dada. Las evidencias serán el punto de partida para todo análisis de la ética en los estudios históricos.

¿A qué debemos prestar atención si queremos aprender de las lecciones del pasado?

Las dimensiones de este concepto son:

- a) reconocer las afirmaciones explícitas e implícitas de un texto histórico;
- b) reconocer el contexto histórico para juzgar las acciones en el pasado;
- c) evitar imponer los estándares del presente y ser cautelosos a la hora de juzgar acontecimientos pasados;
- d) valorar de forma justa las acciones del pasado sin evitar recordar las contribuciones, los sacrificios e injusticias del pasado; y
- e) construir juicios informados de temas contemporáneos al reconocer las limitaciones de las "lecciones" del pasado.

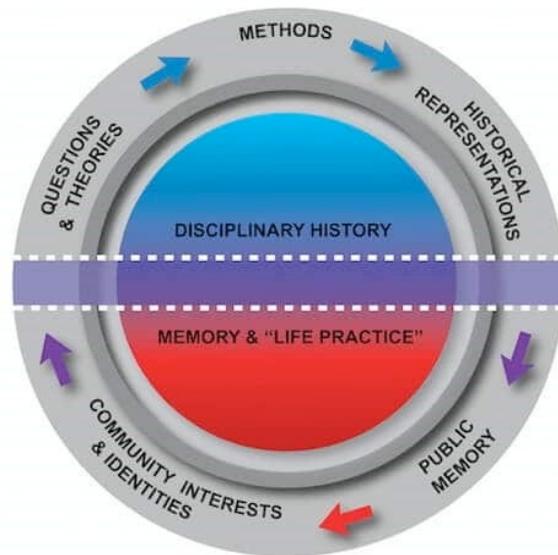
En la siguiente tabla se sintetizan los seis conceptos del Historical Thinking Project con sus respectivas dimensiones:

Significado histórico	¿Cómo decidimos qué es lo importante de aprender en el pasado?	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer el cambio en los procesos históricos. • Determinar la relevancia de los eventos, acontecimientos o procesos históricos. • Identificar cómo el significado histórico es una construcción que se expresa a través de las narrativas de los libros. • Demostrar cómo el significado histórico varía con el tiempo y entre las distintas sociedades.
Evidencia	¿Cómo sabemos lo que sabemos del pasado?	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar inferencias de fuentes primarias. • Elaborar preguntas a las fuentes de tal forma que estas se conviertan en evidencias. • Cuestionar una fuente al realizar preguntas sobre cuándo, por qué y quién la construyó. • Contextualizar la fuente primaria al tomar en cuenta las distintas perspectivas en la que fue creada. • Corroborar las inferencias, producto de una sola fuente y expresar grados de certeza sobre las inferencias.
Cambio y continuidad	¿Cómo podemos dar sentido a los complejos cursos de la historia?	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la simultaneidad del cambio y la continuidad en las sociedades del pasado, teniendo como punto de partida la cronología. • Identificar la variedad de pasos y direcciones del cambio y los giros que se pueden presentar. • Describir el progreso y el decline en los procesos históricos, tomando en cuenta que el progreso para un grupo puede significar el decline para otro. • Utilizar criterios que expliquen la periodización de un proceso histórico.
Causas y consecuencias	¿Por qué suceden los procesos históricos y cuáles son sus impactos?	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las interrelaciones entre los sucesos de corto y largo plazo que originaron las causas y consecuencias de un proceso histórico. • Analizar las causas de un proceso histórico particular al clasificarlas acorde a su influencia. • Identificar la interacción de los sujetos históricos y las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales de las que eran parte. • Diferenciar entre las consecuencias intencionadas y las no intencionadas. • Demostrar que un acontecimiento histórico era inevitable.
Perspectiva histórica	¿Cómo podemos entender mejor a las personas del pasado?	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer la diferencia entre las concepciones de mundo actuales y las de otros periodos históricos. • Evitar el presentismo y la imposición de ideas a los sujetos históricos que se estudian. • Analizar el contexto histórico de cada una de las sociedades que se estudian. • Inferir a partir de las evidencias los pensamientos y sentimientos de los sujetos históricos. • Distinguir la variedad de perspectivas de los sujetos históricos.
Dimensión ética	¿Cómo puede la historia ayudarnos a vivir en el presente?	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las afirmaciones explícitas e implícitas de un texto histórico. • Reconocer el contexto histórico para juzgar las acciones en el pasado. • Evitar imponer los estándares del presente y ser cautelosos a la hora de juzgar acontecimientos pasados. • Valorar de forma justa las acciones del pasado sin evitar recordar las contribuciones, los sacrificios e injusticias del pasado. • Construir juicios informados de temas contemporáneos al reconocer las limitaciones de las "lecciones" del pasado.

Fuente: Elaboración propia a partir de Seixas y Morton, 2013, pp. 12-184.

Para Seixas (2016), el pensamiento histórico debe ubicarse desde el sentido crítico de la historia, al concebirlo como un medio para el desarrollo de procesos cognitivos necesarios para la ciudadanía del siglo XXI, pero también como un camino para transformar la realidad. Esto se puede profundizar con la matriz sobre enseñanza de la historia de Seixas (2016):

Relaciones entre la disciplina histórica y la memoria



Fuente: Tomado de Seixas 2016, s.p.

En la imagen anterior se retoma la discusión planteada por Rüsen (2007) sobre el papel de la vida cotidiana y la cultura en el aprendizaje de la historia. Seixas interrelaciona la disciplina histórica, la memoria y las prácticas cotidianas como ejes centrales de su propuesta. Alrededor de esas categorías hay cinco elementos que ponen en diálogo a la historia con la enseñanza de la historia, como son, de un lado, los problemas y las teorías, los métodos y las representaciones históricas; del otro, la memoria y la historia, la memoria pública, los intereses de las comunidades y sus identidades.

El autor utiliza los colores para denotar la interacción de los distintos factores: una zona azul y otra roja, y en medio la zona púrpura que representa el puente entre las prácticas históricas y la memoria, que se traducen como el campo de enseñanza de la historia.

Bajo esta conceptualización de la enseñanza de la historia, el diálogo historia-sociedad permite comprender no solo el pasado sino sus relaciones con el presente. Sobre este modelo es necesario reflexionar dos aspectos: a) el pensamiento histórico como pensamiento crítico, la relación entre ambos y su aplicación al aula; y b), el contenido.

Si nos enfocamos solo en el desarrollo de los conceptos del pensar histórico de Seixas: ¿qué papel le otorgamos al contenido?, ¿cómo lo problematizamos?, ¿cómo rompemos con los temas de la historia-ciencia en las aulas de Estudios Sociales?

La relación entre el pensamiento histórico y el crítico

El pensamiento histórico es pensamiento crítico (Tulchin, 1987; Cardin y Tutiaux-Guillon, 2007; Pagès, 2009b; Éthier, Demers y Lefrançois, 2010; Santisteban y Castellví, 2021). Se hace crítico en tanto lleva al estudiantado a problematizar la sociedad desde distintos tiempos y espacios, pero además ayuda a construir argumentos y solucionar problemas sociales, como la ciudadanía crítica del siglo XXI.

Tulchin (1987) afirma que:

“La historia sirve como diseño, una estructura a través de la cual el pensamiento crítico y creativo se traduce en una práctica de clase” (p. 252).

En un análisis sobre la enseñanza de la historia en América Latina, Plá y Pagès (2014) afirman que las investigaciones sobre pensamiento histórico

“se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje y en las potencialidades del conocimiento científico para el desarrollo de actitudes, procedimientos cognitivos y análisis del pasado, aspectos fundamentales del pensamiento crítico” (p. 22).

Giroux (1997a), a su vez, parte de la idea de que el pensamiento crítico debe centrarse en la capacidad de problematizar lo evidente:

Los estudiantes necesitan aprender a salir de su propio marco de referencia, de modo que puedan poner en tela de juicio la legitimidad de un hecho, concepto o tema determinados. También tienen que aprender a percibir la esencia misma de lo que están examinando, ubicándolo críticamente dentro de un sistema de relaciones que lo dota de significado (p. 109).

Traducción libre

Nuestro objetivo debería ser repensar la pedagogía crítica y los estudios sociales para que se conviertan en lugares donde los estudiantes puedan desarrollar una comprensión personal y significativa del mundo y reconocer que tienen la capacidad de actuar y de hacer cambios. La educación no debería consistir en mostrar la vida a los alumnos, sino en llevarlos a la vida. No se trata de que los alumnos escuchen entretenidas conferencias, sino de que hablen por sí mismos, de que comprendan que las personas hacen su propia historia (aunque la hagan en circunstancias ya existentes) [el destacado es nuestro]. Estos principios son la base de una nueva pedagogía crítica (y de unos nuevos estudios sociales) que no se rija por un currículo o unos exámenes estandarizados, sino por las necesidades, los intereses y los deseos percibidos de nuestros alumnos, de nuestras comunidades de interés compartido y de nosotros mismos como educadores (p. 387).

Es insuficiente que el estudiantado logre únicamente la comprensión histórica, ya que hemos de **procurar que el conocimiento histórico sea un instrumento de acción social**, que tenga un impacto en la praxis social, donde cada aprendiz logre discernir las injusticias sociales y tomar decisiones para cambiarlas. El punto de partida y llegada debe ser la realidad social y cultural de sus estudiantes. Refiriéndose a este tema en los estudios sociales, Ross (2018) afirma:

Our aim should be to rethink critical pedagogy and social studies so they become sites where students can develop personally meaningful understandings of the world and recognize they have agency to act on the world, to make change. Education should not be about showing life to students but bringing them to life. The aim is not getting students to listen to entertaining lectures, but getting to speak for themselves, *to understand people make their own history* (even if they make it in already existing circumstances) [la cursiva es nuestra]. These principles are the foundation for a new critical pedagogy (and a new social studies) that is not driven by standardized curriculum or examinations, but by the perceived needs, interests, desires of our students, our communities of shared interest, and ourselves as educators (p. 387).

El reto del pensamiento crítico en los estudios sociales es empoderar a los estudiantes como parte de la ciudadanía, para afrontar problemas sociales como el racismo, el sexismo, la xenofobia, la misoginia, entre otros. En este marco de acción el pensamiento histórico es una vía para promover el conocimiento del pasado desde las preocupaciones sociales.

Pensar históricamente permite no solo el desarrollo de procesos cognitivos basados en el método historiográfico, sino el desarrollo de capacidades para pensar la sociedad, explicarla y actuar sobre ella.

Para contrarrestar las políticas neoliberales en educación y la manipulación de la historia, autores como Ross (2017), **Ross**, Mathison y Vinson (2014) han profundizado en investigaciones sobre el pensamiento crítico. Su categoría de ciudadanía peligrosa permite romper la supuesta neutralidad de la enseñanza de los estudios sociales, para combatir la naturalización de la desigualdad social y la pobreza. La enseñanza de la historia desde la teoría crítica trata de superar el positivismo, tanto en la comprensión del pasado, como en el papel que se les asigna a los estudios sociales.



Para Ross, la ciudadanía actual requiere “una praxis basada en la oposición y la resistencia (...) la ciudadanía peligrosa lo es para un *statu quo* opresivo y socialmente injusto”.

Fuente: Ross (2012).

Fuente de la imagen:

<https://edcp.educ.ubc.ca/e-wayne-ross/>

Afirmamos que **el pensar históricamente es un acto político**, nunca neutral, que pretende formar una ciudadanía capaz de comprender las inequidades sociales y económicas y construir posibilidades de cambio. Si la historia tiene un sentido en la actualidad es por su capacidad de llevarnos al pasado para comprender el presente y construir futuros deseables, con mayor justicia social.

El pensamiento histórico es pensamiento crítico porque:

Permite desarrollar una serie de procesos cognitivos que nos explican la realidad social.

Fomenta el desarrollo de una ciudadanía crítica, capaz de comprender las injusticias sociales.

Promueve la acción sobre la realidad actual, utilizando como base el pasado, con el fin de construir el porvenir.

Orienta a la ciudadanía hacia el presente y el futuro.

El contenido se problematiza a partir de contextos específicos que dan sentido al conocimiento histórico.

Ante los retos de una sociedad fragmentada, de una ciudadanía apolítica y pasiva, el pensamiento histórico, como pensamiento crítico, posiciona a la enseñanza de la historia más allá de la educación bancaria. La educación histórica se concibe como un instrumento de cambio social. La meta del profesorado debe ser enseñar a su alumnado a comprender la realidad política y social, y a reconocerse como sujetos activos y transformadores de esa realidad (Santisteban y Pagés, 2016).

“La educación histórica se concibe como un instrumento de cambio social”.

El pensamiento histórico no se limita a un razonamiento estático que se detiene en la reflexión, sino que debe provocar la toma de decisiones y la predisposición a la acción social. El análisis de las evidencias, con sus contradicciones y silencios, debe enseñar al alumnado a cuestionar la información que obtiene de las redes sociales y los medios de comunicación. La dimensión ética, por ejemplo, debe ayudar a generar empatía hacia la otredad, pues se parte de comprender las diferencias entre las culturas.

La perspectiva histórica nos permite comprender que venimos de un pasado y que no siempre hemos sido

los mismos y las mismas, que hay una historia más allá de los personajes heroicos y las fechas. El cambio y la continuidad nos muestran las posibilidades de transformación de la sociedad en el tiempo, en el pasado, pero también las posibilidades de cambio en el futuro.

La conciencia histórica es una parte fundamental de la conciencia ciudadana crítica, ya que la participación democrática de la ciudadanía debe basarse en el conocimiento del pasado y en la prospectiva. La historia puede ser entonces un instrumento imprescindible para comprender nuestro presente y nuestra expectativa de cambio social. Una educación histórica en esta línea debe ayudar a desarrollar el pensamiento histórico y el pensamiento crítico y divergente. Para valorar los fenómenos sociales desde la perspectiva histórica y para ser capaces de proponer alternativas. Martineau (2002) recalca que el pensamiento histórico es fundamental para la educación democrática:

Traducción libre

Alors que l'on a tendance à réagir en fonction de sa perception de la réalité, on gagne à agir en fonction de sa réflexion. Du coup, socialement, parce qu'elle est un vecteur de participation éclairée, la réflexion devient un outil central de la vie démocratique (...). On comprend mieux l'importance que l'on doit accorder à la capacité du citoyen d'observer de façon critique et rationnelle la réalité lorsque l'on saisit qu'en démocratie, la réalité sociale et politique est constamment sujette à changement (p. 285).

Mientras que tendemos a reaccionar según nuestra percepción de la realidad, ganamos actuando según nuestra reflexión. En consecuencia, en la sociedad, por ser un vector de participación informada, la reflexión se convierte en una herramienta central de la vida democrática (...). La importancia de la capacidad de los ciudadanos para observar la realidad de forma crítica y racional se comprende mejor cuando nos damos cuenta de que, en una democracia, la realidad social y política está constantemente sujeta a cambios (p. 285).

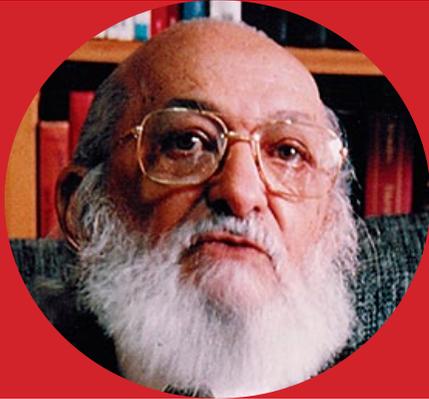
El pensamiento crítico no ha recibido una gran atención desde la enseñanza de la historia, aunque es una de las metas básicas en una educación para la pluralidad. Como hemos señalado en otro trabajo, el pensamiento histórico y el pensamiento crítico son dos caras de la misma moneda (Santisteban y Castellví, 2021).

Capítulo 03

**El papel del contenido
en la formación del
pensamiento histórico**

Los currículos técnicos ofrecen poco espacio para contextualizar las realidades del alumnado, a partir de los contenidos programados desde los ministerios de Educación. Sin embargo, la autonomía de los docentes en el cómo y para qué enseñar y evaluar en sus clases nos permite pensar en espacios donde se pueden pensar propuestas ingeniosas y, por ejemplo, plantear la formación del pensamiento histórico.

La naturaleza de los contenidos



Paulo Freire 1921-1997

Freire (1999) afirma que el papel del contenido es de naturaleza política, pues hay una ideología detrás de quien lo elige, a favor de quien lo elige y contra qué lo elige.

El profesorado no debe imponer su propia lectura del mundo a sus estudiantes; al contrario, es necesario señalar distintas interpretaciones, aunque estas sean antagónicas y aunque sean diferentes a las del docente. Sobre esta idea, Libâneo (2012) afirma:

“Lo que un profesor sabe y las convicciones que tiene sobre el contenido, tienen una influencia considerable sobre como los alumnos aprenden” (p. 28).

La versatilidad del conocimiento histórico implica que, para desarrollarlo, el estudiante pueda acceder a diferentes puntos de vista, expresar sus ideas, debatir las distintas interpretaciones del pasado y construir alternativas para los problemas sociales de sus contextos.

El pensamiento histórico, que es pensamiento crítico, solo podrá desarrollarse en tanto se problematice el objeto de estudio de la historia, con el fin de enseñar a argumentar. Y tal problematización debe partir del presente, que es donde ubicamos la experiencia social y cultural de quien aprende. Orrandre y Svarzman (2013) afirman que:

Es necesario recordar que el historiador, si bien se pregunta por el pasado, lo hace desde su presente. La enseñanza de la historia, desde ya, parte de este mismo punto. Esto implica comprender que al alumno solo le interesará realmente (le resultará significativo) indagar al pasado en la medida en que este le permita comprender algún aspecto de su realidad vivencial (p. 219).

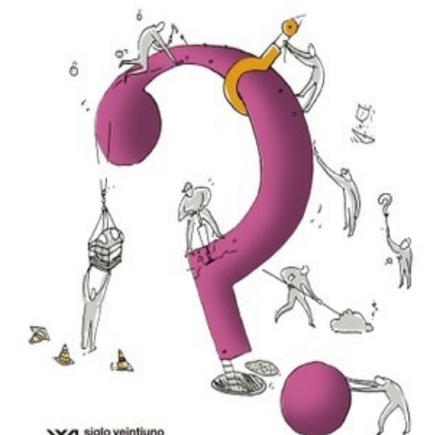
Wineburg, Martin y Monte-Sano (2013) sugieren cuestionar el contenido a través de la curiosidad y el uso de fuentes primarias. Para esta autora y estos autores, las “preguntas-problema” generan curiosidad y la búsqueda de nuevas respuestas por parte del alumnado. Afirman que cada tema de los programas de estudio se puede problematizar a partir de fuentes documentales o distintas interpretaciones de historiadores sobre un mismo hecho.

Según Merchán y García (2013), problematizar el contenido es una de las primeras etapas para generar desafíos cognitivos. La propuesta debe caracterizarse por generar diálogos que unan el objeto de estudio de referencia y las “realidades perceptibles” del alumnado, con el fin de que su aprendizaje involucre conexiones cognitivas que partan de su realidad social, política o cultural.

Uno de los grandes retos del docente en el aula es aprender a preguntar a sus estudiantes de manera que las preguntas originen conflicto cognitivo e incentiven la curiosidad y el deseo de aprender.

paulo freire antonio faundez por una pedagogía de la pregunta

crítica a una educación basada
en respuestas a preguntas inexistentes



XXI siglo veintiuno
editores

Traducción libre

¿Cómo podemos reestructurar los “contenidos” para que sean más abiertos, flexibles y eficaces que trozos de información? Redefinir y replantear claramente el significado y la finalidad del contenido histórico es un paso importante para ayudar a los profesores a hacer la transición al pensamiento histórico. Los profesores deben ser capaces de ver cómo lo que ya están haciendo en el aula puede conectarse con una o más piezas del modelo de pensamiento histórico (p. 12).

En el Historical Thinking Project, Seixas y Morton (2013) cuestionan el uso del contenido y sostienen que la definición de este es el problema. En sus palabras:

How can we restructure “content” so that it is more open, flexible and effective than bits and pieces of information? Clearly redefining and restating the meaning and purpose of historical content is an important step to assist teachers in making the transition to historical thinking. Teachers need to be able to see how what they are already doing in the classroom can connect to one or more pieces of the historical thinking model (p. 12).

Al problematizar un contenido no podemos perder de vista el objeto de estudio que implica ese tema, pues de lo contrario lo vaciamos de la estructura disciplinar que lo explica y le da soporte teórico y epistemológico. Esta cuestión tiene que ser clara para quien enseña, pues es la base medular de su discurso y su práctica:

En la teoría crítica los contenidos de las ciencias sociales adquieren una gran importancia. Se presentan de manera problemática. No son sólo hechos de un discurso único ni conocimientos subordinados al interés del alumnado. Los problemas sociales y las referencias al presente son ejes centrales del conocimiento que debe construirse. El conflicto y su resolución, las diferencias, la desigualdad, la diversidad de géneros o de etnias, la justicia y el poder, la vida cotidiana o el medioambiente, deben estar presentes en la enseñanza. Potencian el desarrollo de habilidades y el tratamiento de la información sobre hechos y problemas del pasado y del presente para la formación del pensamiento crítico. El profesorado de ciencias sociales ha de facilitar que el alumnado convierta su cultura vivida en un saber útil para el análisis de la realidad compleja y para la construcción de conceptos explicativos que pueda seguir utilizando en el futuro (Pagès y Santisteban, 2014, p. 23).

Si la historia es posibilidad, tal cual nos afirma Giroux (1997a), entonces el contenido que se enseña también lo es, si reconocemos su carácter político e ideológico. Hemos de afirmar que también los sentimientos y las emociones, derivadas de la subjetividad del conocimiento histórico, tienen un papel muy relevante en la comprensión del mundo y de su pasado.

Mattozzi (1999) explica que el saber escolar no tiene la forma o intención del saber experto. Es importante reconocer la autonomía del saber escolar y su sentido en las experiencias de aprendizaje. Siguiendo a Dewey (1998), los contenidos a enseñar deben significar algo para la vida social del alumnado y se construirán a partir de los contextos culturales. El conocimiento que se enseña, al ser mediador en la relación docente-estudiante (Giroux, 1997a), es el vehículo para que el alumnado forme su pensamiento histórico.

Pensamiento, conciencia y experiencia histórica

El desarrollo de la conciencia histórica es un aspecto clave de la formación del pensamiento histórico, podríamos afirmar que es la síntesis de las competencias de pensamiento histórico (Seixas, 2004; Rüsen, 2004). Seixas (2006) propone definir la conciencia histórica como: “The intersection among public memory, citizenship, and history education” (p.15).

En todo caso, las diversas habilidades del pensamiento histórico deben trabajarse en la escuela desde las primeras edades. A la vez, la conciencia histórica se irá desarrollando de forma paralela.

“La memoria es una relación inmediata entre pasado y presente mientras que la conciencia histórica es una relación mediada. La memoria está más relacionada con la imaginación, la conciencia histórica con la cognición. La memoria está anclada en el pasado, la conciencia histórica abre su relación hacia el futuro”.

Jörn Rüsen, “How to Make Sense of the Past”, p 172. Citado por Carmen Lucía Cataño Balseiro (2011), revista *Historia y Sociedad* No. 21, Colombia.

Traducción libre

“La intersección entre memoria pública, ciudadanía y educación en historia”.



Según Rüsén

La conciencia histórica relaciona pasado, presente y futuro. La memoria histórica se relaciona con la reivindicación del pasado. La conciencia histórica reclama las relaciones entre el pasado y el presente para la construcción del futuro (Rüsén, 2007).

La conciencia histórica se despliega entre lo que ha sucedido, lo que está sucediendo y lo que sucederá, lo cual hace referencia a cualquier aspecto de la vida de las personas.

El pasado humano recordado por la conciencia histórica es un proceso temporal referido al presente y al futuro. La historia como contenido de la conciencia histórica es una relación entre presente y futuro y aparece con y en el pasado recordado. En este contexto, la conciencia histórica es obligatoria; es el acto de equilibrio del hombre en la cuerda floja del tiempo, que se balancea entre lo que "ya no es" y lo que "todavía no es", y en el que se logra la vida humana concreta y real del presente.

"Afirmado sucintamente, la historia es el espejo de la realidad pasada en el cual la presente mira para aprender algo acerca de su futuro. La conciencia histórica debe ser conceptualizada como una operación del intelecto humano para aprender algo en este sentido. La conciencia histórica trata del pasado como experiencia, nos revela el tejido del cambio temporal dentro del cual están atrapadas nuestras vidas, y las perspectivas futuras hacia las cuales se dirige el cambio" (Rüsén, 1992, p. 29).

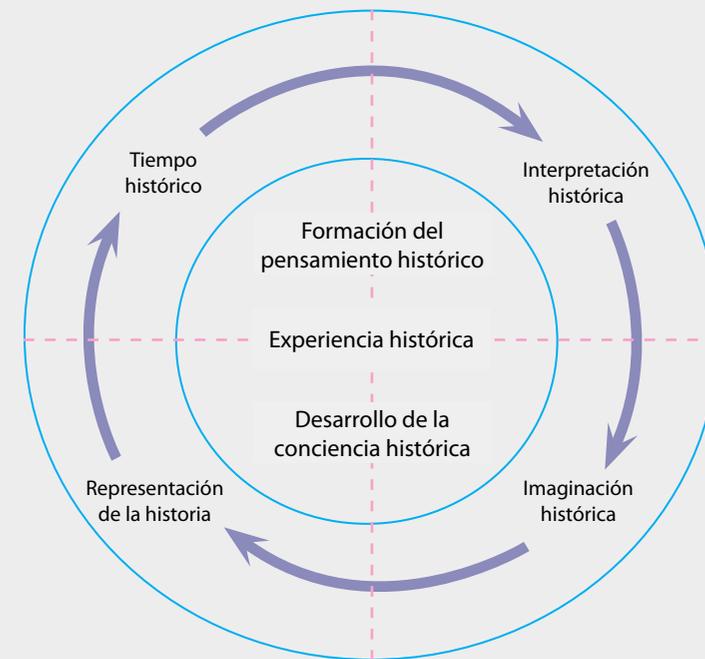
The human past recalled by historical consciousness is a temporal process referring to the present and the future. History as content of historical consciousness is a relationship between present and future and appears with and in the remembered past. In this context historical consciousness is obligatory; it is the balancing act of man on the tightrope of time, that is strung between that which is 'no more' and which is 'not yet,' and on which the concrete and real human life of the present is achieved (Rüsén, 2001, p. 4).

Traducción libre

Para Gadamer (1993) "La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna" (p. 41). ¿Es esta la gran revolución en la historia y en la enseñanza de la historia en el siglo XXI? ¿Hemos tomado conciencia de nuestra temporalidad, que somos seres en el tiempo?

Las investigaciones de GREDICS han demostrado que es imprescindible atender a la experiencia histórica de niños y niñas o de los jóvenes, para poder formar su pensamiento histórico y hacer posible el desarrollo de la conciencia histórica, para que la historia sea algo vivo y significativo. En el siguiente esquema relacionamos el pensamiento histórico y la conciencia histórica con la experiencia histórica, a partir de los conceptos que hemos ido describiendo.

Relación entre pensamiento, conciencia y experiencia histórica



Nota: Relaciones entre el pensamiento histórico, la experiencia y la conciencia histórica a partir de las competencias del pensamiento histórico. Fuente: Elaboración propia a partir de Meneses, González-Monfort y Santisteban (2020), y Santisteban (2017).

La experiencia histórica se construye a partir de tener conciencia de nuestra propia historia o sentirnos protagonistas o parte de la historia, situarnos en el tiempo, interaccionar con los testimonios del pasado o las fuentes históricas, desarrollar las capacidades de empatía o perspectiva histórica, narrar la historia y sentir una implicación personal, relacionada con las emociones o con las identidades que ponemos en juego. La educación histórica debe ayudar a desarrollar habilidades de pensamiento para que los estudiantes puedan dar sentido a su propia vida (Seixas y Peck, 2004).

“Quien pretende hacerse una idea corriente del tiempo histórico ha de prestar atención a las arrugas de un anciano o a las cicatrices en las que está presente un destino de la vida pasada (...). Finalmente y ante todo, pensará en todos los conflictos que se reúnen en la sucesión de generaciones de su propia familia o profesión, donde se solapan diferentes ámbitos de experiencia y se entrecruzan distintas perspectivas de futuro”. (Koselleck, 1993: 13-14)

Citado por Santisteban (2010, p. 40).

Para Gadamer (1995) la experiencia histórica condiciona el estudio del pasado y la comprensión de la realidad. La experiencia histórica es dinámica y se va transformando con el propio proceso de aprendizaje de la historia. Ankersmit (2006, 2008) sostiene que la realidad vivida por cada persona enriquece los significados históricos. Para este autor, nuestro proceso de interpretación de las fuentes o de narración histórica pasará a formar parte de nuestra experiencia histórica. Carr (2017) considera que la experiencia histórica es la base de la formación del pensamiento histórico.

Diferentes autores han hecho referencia a la experiencia histórica como una herramienta esencial para el aprendizaje histórico y la formación del pensamiento histórico (Ankersmit, 1993; Rüsen, 2001; Wineburg, 2001; Santisteban, 2010; Meneses, 2020; Meneses, González-Monfort & Santisteban, 2020). En la enseñanza de la historia, la experiencia histórica requiere que el alumnado se sienta protagonista de la historia y que se sienta en contacto directo con el pasado:

Traducción libre

“sensation effects a fissure in the temporal order so that the past and the present are momentarily united in a way that is familiar to us all in the experience of ‘dèjà vu’ ” (Ankersmit, 2006, p. 140).

“La sensación produce una fisura en el orden temporal de modo que el pasado y el presente se unen momentáneamente de una manera que nos resulta familiar a todos en la experiencia del ‘dèjà vu’ ” (Ankersmit, 2006, p. 140).

La experiencia histórica tiene un valor esencial por sí misma en la educación histórica, con independencia de otros aspectos o procesos del aprendizaje histórico (Ankersmit, 2008).

Conclusiones

Pensar la historia desde la educación histórica

Para comprender los mecanismos o procesos en la formación del pensamiento histórico, necesitamos contextualizarlo en diálogo con las disciplinas sociales y las ciencias de la educación. La didáctica de la historia se plantea preguntas imprescindibles, sobre su relación con la propia historia, con otras disciplinas sociales y con la investigación en didáctica de las ciencias sociales. Una cuestión importante es la posibilidad de un currículo integrado de ciencias sociales o transdisciplinar con otras áreas de conocimiento. Otro aspecto ineludible son los propósitos de la enseñanza de la historia y de la formación del pensamiento histórico. En nuestro caso, hemos querido defender una educación histórica al servicio del cambio social y la justicia social.

En el currículo oficial, con frecuencia, estudiar lo social ha implicado la repetición mecánica de datos a partir de las causas y consecuencias de procesos históricos o geográficos. No se atiende a la formación del pensamiento crítico, ya que no se problematiza el presente y no se promueven metodologías que incentiven a la acción. Para el desarrollo del pensamiento histórico proponemos entonces una de las dos vías de trabajo con problemas sociales: el tratamiento de conflictos o problemas sociales actuales o la problematización del contenido del currículum de historia o ciencias sociales (Santisteban, 2019).

Ross (2017) afirma que los problemas sociales deben promover el cambio:

Traducción libre

"Investigar cuestiones sociales brinda la oportunidad de examinar la historia de una cuestión, su contexto social actual y pensar en lo que significa la cuestión para nosotros en el futuro. Estudiar cómo cambian las personas (y las cosas) es el corazón de la comprensión social. Para mí, quizás el elemento más convincente de la educación en cuestiones sociales es que la investigación activa de las cuestiones sociales contribuye al cambio (pág. 174).

"Investigating social issues provides an opportunity for examining the history of an issue, its social context now, and to think about what the issue means for us in the future. Studying how people (and things) change is the heart of social understanding. For me, perhaps the most compelling element of social issues education is that active investigation of social issues contributes to change (p. 174).

Pensar críticamente tiene un sinnúmero de formas para expresarse, sobre todo en el ámbito social. Pagès (2004) afirma que la formación del pensamiento social "ha sido un objetivo recurrente en la enseñanza de la geografía y de la historia desde casi sus mismos orígenes" (p. 157); el problema ha estado en el currículo oficial, que omite la complejidad del conocimiento social y lo limita a aprendizajes mecanicistas.

Para profundizar en los problemas sociales desde una perspectiva crítica, es necesario contextualizar el aprendizaje en una disciplina específica, pues es esta la que nos da las bases teóricas, metodológicas y el objeto de estudio para realizar el análisis. Según Pipkin (2009), el pensamiento crítico: "(...) solo se puede realizar "en contexto", es decir, en el marco de una disciplina y en el campo de esta, en relación con un contenido específico, con las destrezas del pensamiento y los conceptos analíticos que las respaldan [la cursiva es nuestra]" (p. 21).

No se puede enseñar lo social sin claves conceptuales que refieran a los objetos de estudio de una disciplina. Tampoco podemos enseñar lo social si trasladamos el conocimiento científico a las aulas tal y como es creado por los expertos; necesitamos el proceso de construcción del conocimiento escolar. En este diálogo entre teoría (social y pedagógica) y práctica de aula es donde encontramos sentido a los estudios sociales como un espacio para debatir, comprender y actuar sobre los problemas socialmente relevantes.

La historia puede ser un punto de partida en el estudio de la sociedad en la escuela a partir de problemas sociales, ya que la formación del pensamiento histórico es fundamental para comprender los orígenes de los problemas sociales y proponer soluciones o alternativas a dichos problemas en el futuro. Este es el sentido de la conciencia histórica: relacionar pasado, presente y futuro. En un trabajo de este tipo estaríamos de acuerdo con Whelan (2006), que la historia puede ser el centro de los estudios sociales, sin olvidar las múltiples relaciones entre las diversas ciencias sociales a nivel conceptual y metodológico.

Referencias

- Abellán, J. (2016). Finalidades de la enseñanza de la historia y formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 35-47.
- Amar, M. (2010). *Instrucciones para la derrota: narrativas éticas y políticas de perdedores*. Anthropos.
- Ankersmit, F. (1993). La experiencia histórica. *Historia y Grafía*, 10, 209-266.
- Ankersmit, F. (2006). The three levels of "Sinnbildung" in Historiail Weiting. In: J. Rusën (ed.), *Meaning & Representation in History* (pp. 108-122). Berghahn Books.
- Ankersmit, F. (2008). *Experiencia Histórica Sublime*. Palinodia
- Audigier, F. (2018). L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? En Ethier, M., Lefrançois, D. y Audigier, F. (Dirs.), *Pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté* (pp. 27-40). Deboeck Supérieur.
- Barton, K. y Levstik, L. (Eds.) (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bel, J.C. (2021). *La imaginación histórica en la didáctica de la historia: génesis del concepto, percepciones del profesorado y estudio de caso en Educación Primaria* [tesis doctoral]. Universitat de València.
- Cardin, J. F. y Tutiaux-Guillon, N. (2007). Les fondements des programmes d'histoire par compétence au Québec et en France : regards croisés. *Les cahiers Théodile*, 8, 35-64.
- Carr, D. (2017). *Experiencia e historia. Perspectiva fenomenológica sobre el mundo histórico*. Prometeo.
- Cartes, D. (2020). *Las representaciones de la enseñanza y el aprendizaje de la periodización en contextos de diversidad étnica: la cosmovisión mapuche. Estudio de casos de escuelas de la región de la Araucanía, Chile*. Tesis Doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Chapman, Arthur. (2012). Developing an Understanding of Historical Thinking through Online Interaction with Academic Historians: Three Case Studies. En Herausgabe. (ed.), *Yearbook. From Historical Research to School History: Problems, Relations, Challenges* (pp. 21-40). WOCHENSCHAU.
- Collingwood, R.G. (1946). *The Idea of History*. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.
- Downey, M.T. y Long, K.A. (2016). *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*. Routledge
- Duquette, C. (2007). Les liens théoriques entre la conscience et la pensée historiques: quels impacts pour la recherche empirique? *Colloque de didactique HGEC*. Institut Français de L'éducation. http://ecehg.ens-lyon.fr/ECEHG/colloquehgec/journees-d-etude-didactique-2007/jed2007.pdf/c_duquette_jed_2007.pdf
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire: la conscience historique comme piste de solution? En Cardin, J.F., Éthier, M. A. y Meunier, A. (Dirs.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 139-159). Éditions MultiMondes.
- Duquette, C. (2014). Through the Looking Glass: An Overview of the Theoretical Foundations of Quebec's History Curriculum. En Sandwell, R. y von Heyking, A. (Eds.), *Becoming a History Teacher. Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 139-157). University of Toronto Press.
- Durán, N. (Coord.). (2017). *Epistemología histórica e historiografía*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Éthier, M., Demers, S. y Lefrançois, D. (2010). Las investigaciones en didáctica sobre el desarrollo del pensamiento histórico en la enseñanza primaria. Una panorámica de la literatura publicada en francés e inglés desde el año 1990. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 61-74.
- Evans, R. W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70, 321-325.
- Evans, R.W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* Teachers College Press.
- Evans, R.W. (2011). La naturaleza trágica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. En Pagès, J. y Santisteban, A. (coords.). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ferro, M. (2009). *El Resentimiento en la Historia*. Càtedra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Gadamer, H-G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Tecnos.

- Gadamer, H-G. (1995). *El giro hermenéutico*. Ediciones Cátedra
- Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Giroux, H. (1997a). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1997b). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Godoy, F. (2018). *Interpretación de fuentes históricas y desarrollo de la literacidad crítica en estudiantes chilenos de educación secundaria* [Tesis doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- González, D. (2019). Los Estudios Sociales de cara a la historia: Provocaciones para un debate urgente. *Actualidades Educativas*, 20(1), 1-19. Consultado el 30 de noviembre de 2019. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/40176>
- González-Monfort, N., Henríquez, R., Pagès, J. y Santisteban, A. (2010). Empatía histórica para un presente cambiante. La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión histórica a través de una experiencia didáctica. En Pagès, J. y González, N. (coords.): *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Història* (pp. 145-157). Servei de Publicacions UAB.
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Barcelona: Crítica.
- Jenkins, K. (2009). *Repensar la historia*. Siglo XXI.
- Lee, P. (2004). Understanding History. En Seixas, P. (ed.). *Theorizing historical consciousness* (pp. 129-164). University of Toronto Press.
- Lee, P. (2005). Putting principles into practices: Understanding history. En Donovan, M.S. y Bransford, J.D. (Eds.), *How students learn: History in the classroom* (pp. 31-78). National Academies Press.
- Lee, P.J., Dickinson, A. y Ashby, R. (1996). Project CHATA: Concepts of history and teaching approaches at key stages 2 and 3: Children's understanding of "because" and the status of explanation in history. *Teaching History*, 82, 6-11.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.
- Lévesque, S. (2014). What is the Use of the Past for Future Teachers? En Sandwell, R. y Von Heyking, A. (Eds.), *Becoming a History Teacher: Sustaining Practices in Historical Thinking and Knowing* (pp. 115-138). University of Toronto Press.
- Levstik, L.S.; Barton, K.C. (1997). *Doing History. Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Lawrence Erlbaum.
- Libâneo, C. (2012). La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores. *Paulo Freire*, 11 (12), 21-38.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* L'Harmattan.
- Martineau, R. (2002). La pensée historique... une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen, Pallascio, R.; La-fortune, L. (eds.). *Pour une pensée réflexive en éducation* (pp.281-309). Presses de l'Université du Québec.
- Mattozzi, I. (1988). I bambini, il tempo, la storia: educazione temporale e curricolo di storia nella scuola elementare. C.I.D.I. di Firenze (a cura di). *Tempo e spazio, dimensioni del sapere. Dalle ipotesi teoriche alle pratiche didattiche* (pp.65-81). Mondadori.
- Mattozzi, I. (1999). La transposición del texto historiográfico: un problema crucial de la didáctica de la historia. *Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 4, 27-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1313492>
- Mattozzi, I. (2009). Memòria i ensenyament de la història a Itàlia: 1070-2007. Pagès, J. y González, P. (coords.). *Història, memòria i ensenyament de la història: perspectives europees i llatinoamericanes*. Servei de Publicacions UAB.
- Mattozzi, I. (2015). Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos*. 19(1), 57-72.
- Meneses, B. (2020). *El concepto de experiencia histórica en la enseñanza y el aprendizaje de la historia. Representaciones del profesorado de Cataluña y evidencias en sus prácticas con la historia oral*. Tesis doctoral. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Meneses, B., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (2020). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza: *Historia y Memoria*, 20, 309-343.
- Merchán, F.J y García, F. (2013). Una metodología basada en la idea de investigación para la enseñanza de la Historia. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 182-202). Paidós.

- Orradre, A.M y Svarzman, J. (2013) ¿Qué se enseña y qué se aprende en Historia? En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones* (pp. 205-247). Paidós.
- Pagès, J. (2004). La formación del pensamiento social. En Benejam, P., y Pagès, J. (Coord.), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria* (pp. 151-168). Universitat Barcelona.
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En: Ávila, R. M.^a, López, R. Y Fernández, E. (coord.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 205-215). Universidad del País Vasco/AUPDCS.
- Pagès, J. (2009a). Enseñar y aprender ciencias sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década. *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional*, 140-154. Universidad Pedagógica Nacional, Universidad de Antioquia.
- Pagès, J. (2009b). El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 69-91.
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19-56. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pages, J. y Santisteban, A. (2010). La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. *Cadernos CEDES*, vol.30, n.82, 278-309.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En Pagès, J. y Santisteban, A. (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. Jara, M.A. (coord.). *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Pipkin, D. (Coord.). (2009). *Pensar lo social. Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la Escuela media*. La Crujía Ediciones.
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato*. PYV editores.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, (84), 163-184.
- Plá, S. (2020). Ciudadanía Crítica y Estudios Sociales para el presente. *Perspectivas*, 20 1-15. DOI: <https://doi.org/10.15359/rp.20.1>
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina: notas para un balance de dos décadas*. Bonilla Artigas Editores.
- Ross, E. & Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Ross, E. W. (2017). *Rethinking Social Studies. Critical Pedagogy in Pursuit of Dangerous Citizenship*. IAP.
- Ross, E. W. (2018). The Challenges of Teaching Social Studies: What Teachers? What Citizenship? What Future? *Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 40 (5), 371-389. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1570792>
- Ross, E. W., Mathison, S. y Vinson, K. (2014). Social Studies Curriculum and Teaching in the Era of Standardization. En Ross, E. W. (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp. 25-50). Suny Press.
- Ross, E.W. (2020). Humanización de la Pedagogía Crítica: ¿Qué clase de profesores? ¿Qué clase de ciudadanía? ¿Qué clase de futuro? *Revista de Educación*, 21(1), 17-37.
- Rosso, E. (2006). Le fonti, dalla storiografia al laboratorio di didattica. Bernardi, A. (a cura di). *Insegnare storia. Guida alla didattica del laboratorio storico* (pp.105-134). UTET.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27-36.
- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? - A Theoretical Approach to Empirical Evidence. Paper presented at *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. In Seixas, P. (ed.): *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.

- Rüsen, J. (2007). How to Make Sense of the Past—Salient Issues of Meta-history. *The Journal of Transdisciplinary Research in Southern Africa*, (3)1, 169-221.
- Rüsen, J. (2017). *Evidence and meaning. A theory of historical studies*. Berghan Books.
- Sant, E., Pagés, J., Santisteban, A., González–Monfort, N. y Freixa, M. O. (2015). Narrativas y discursos: ¿cómo podemos analizar la competencia narrativa del alumnado en el aprendizaje de la Historia? *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, (18/19), 166-182. DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4742>
- Santisteban, A. (2013). Algunas ideas para la enseñanza de la Guerra Civil española y la dictadura. *Nuevas Dimensiones*, n. 4, p. 22-41.
- Santisteban, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 14, 34-56.
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, 53, 87-99. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79.
- Santisteban, A. y Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 18-19, 249-267.
- Santisteban, A. y Castellví, J. (2021). La formación del Pensamiento Histórico como Pensamiento Crítico. Santisteban, A. Y Ferreira, C. A. (org.). *O ensino de história no Brasil e Espanha: uma homenagem a Joan Pagès Blanch* (pp. 47-68). Editora Fi.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. En García, T. (coord.). *Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué*. Díada Editores.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). La historia y la enseñanza de la historia. Un punto de vista desde la didáctica de la historia y de las ciencias sociales. En Jara, M. y Funes, G. (Coords.), *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales* (pp. 63-86). Universidad Nacional del Comahué.
- Santisteban, A., González-Monfort, N. y Pagès, J. (2010). Una investigación sobre el pensamiento histórico. En Ávila, R.M., Rivero, M. P. y Domínguez, P. (Coords.), (2010), *Metodología de la Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 115-128). Institución Fernando El Católico.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2006). La enseñanza de la historia en la educación primaria. Casas, M. y Tomàs, C. (coord.). *Educación Primaria. Orientaciones y Recursos*, 468/129-468/183. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- Schiro, M. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. SAGE.
- Seixas, P. (2006). What Is Historical Consciousness? In Sandwell, R.W. (ed.). *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship* (pp.11-22). University of Toronto Press
- Seixas, P. (2014). *The historical thinking Project*. <http://historicalthinking.ca>
- Seixas, P. (2016). A History/Memory Matrix for History Education. En *Public History Weekly. The International BlogJournal*. <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. En Carretero, M., Berger, S. y Grever, M. (Eds.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (pp.59-72). Palgrave MacMillan.
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.), *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Seixas, P. y Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education.
- Shemilt, D. (1983). The Devil locomotive. *History and Theory*, 4(22), 1-18.
- Topolsky, J. (1982). *Metodología de la Historia*. Cátedra.
- Tulchin, J. (1987). Más allá de los hechos históricos: sobre la enseñanza del pensamiento crítico. *Revista de Educación*, 282, 235-253.
- Whelan, M. (2001). Why the Study of History Should Be the core of Social Studies Education. En Ross, E.W. (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 43-56). State University of New York Press.
- Whelan, M. (2006). Teaching History: A constructivist Approach. En Ross, E.W. (Ed.), *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities* (pp. 37-50). State University of New York Press.

- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts. Charting the future of teaching the past*. Temple University Press.
- Wineburg, S. (2007). Unnatural and essential: the nature of historical thinking. *Teaching History*, (129), 6–11.
- Wineburg, S. (2018). *Why learn history (when It´s Already on your Phone)*. University of Chicago Press.
- Wineburg, S., Martin, D. y Monte-Sano, C. (2013). *Reading like a historian: Teaching literacy in middle and high school history classrooms*. Teachers College Press.
- Yuste, M. (2017). *L'empatia i l'ensenyament-aprenentatge de les Ciències Socials a l'Educació Primària a Catalunya. Un estudi de cas*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Zermeño, G. (2017). ¿En el umbral de una nueva teoría de la historia? Algunas reflexiones desde América Latina. En Durán, N. (Coord.), *Epistemología histórica e historiografía* (pp.291-314). Universidad Autónoma Metropolitana.