

Ibagón Martín, Nilson Javier; “Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos”.

Historia Regional. Sección Historia. ISP N° 3, Villa Constitución, Año XXXVI, N° 50, Septiembre-Diciembre 2023, pp. 1-13, ISSN 2469-0732.

<http://historiaregional.org/ojs/index.php/historiaregional/index>



Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos

Nilson Javier Ibagón Martín^(*)

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s24690732/or18qjce6>

Resumen

El artículo, a partir de los principios teóricos y metodológicos que dan sustento a la corriente de Educación Histórica –History Education–, explora críticamente racionalidades y posibilidades de trabajo escolar enfocadas en la resignificación del conocimiento histórico como base del pensamiento reflexivo de niños, niñas y jóvenes. Para ello, se proponen dos ejes de discusión: el primero se centra en la caracterización de la Educación Histórica en tanto corriente de investigación-acción educativa que se diferencia de otros modelos de enseñanza-aprendizaje de la historia, y; el segundo, analiza la importancia que tiene la conexión entre la epistemología de la historia, la cultura escolar y la praxis vital en la definición de objetivos complejos a la hora de redefinir críticamente los alcances formativos de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la actualidad. Por medio de esta reflexión se plantea que la propuesta general de la Educación Histórica, introduce elementos de discusión epistémica y metodológica, que ayudan a dar forma a alternativas orientadas a la superación de los modelos tradicionales y ejemplares de enseñanza de la Historia.

Palabras clave: Educación Histórica; Enseñanza de la Historia; Aprendizaje histórico; Cultura escolar.

Transform the teaching and learning of History from Historical Education. Theoretical and practical foundations

Abstract

The article, based on the theoretical and methodological principles that support the current of History Education, critically explores rationalities and possibilities of school work focused on the redefinition of historical knowledge as the basis of reflective thinking of boys, girls and youths. For this, two lines of discussion are proposed: the first focuses on the characterization of History Education as a current of educational action research that differs from other teaching-learning models of history, and; the second, analyzes the importance of the connection between the epistemology of history, school culture and vital praxis in the definition of complex objectives when it comes to critically redefining the formative scope of teaching and learning history in the present. Through this reflection, it is proposed that the general proposal of History Education introduces elements of epistemic and methodological discussion, which help to shape alternatives aimed at overcoming traditional and exemplary models of History teaching.

Key words: History Education; Teaching of History; Historical Learning; School Culture.

^(*) Doctor en Educación (Universidad de Murcia, España); Magister en Ciencias Sociales con orientación en Educación (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. FLACSO-Argentina); Magister en Historia (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia); Especialista en Políticas Educativas (FLACSO-Argentina); Especialista en Currículo y Pedagogía (Universidad de los Andes, Colombia); Licenciado en Educación básica con énfasis en Ciencias Sociales (Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia). Docente Asociado Departamento de Historia. Facultad de Humanidades (Universidad del Valle), Colombia. E-mail: nilson.ibagon@correounivalle.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0708-2980>



Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos

Introducción

La historia escolar, en el marco de la estructuración y expansión de los Estados-nación, se instituyó y consolidó como un saber, cuyo fin último, era el de establecer principios de ejemplaridad orientados a la construcción de bases simbólicas que buscaban convertir a las nuevas generaciones en *buenos ciudadanos* (Carretero y Sarti, 2013; Van Alphen y Carretero, 2015). Sobre la base de este proyecto, se construyó una memoria colectiva homogénea que fue transmitida vía escolar, a través de procedimientos cognitivos básicos sustentados en la memorización acrítica de información y, anclajes emocionales ligados a la defensa de la nación como referente único de identidad (Gómez, Rodríguez y Miralles, 2015; Ibagón, 2020a; Miralles y Ibagón, 2022; Rina, 2017; Van Sledright, 2011; Wertsch, 2004). En consecuencia, el centro de la reflexión educativa de este modelo siempre estuvo afincado en la enseñanza, sin que mediase una preocupación por el aprendizaje y su lógica de desarrollo, pues, se asumía como un hecho natural la falta de agencia de la infancia y la juventud en su proceso formativo. En otras palabras, el alumno debía incorporar a su esquema mental, sin cuestionamiento alguno, las informaciones y datos históricos que le eran dados, ya que estos condensaban “verdades” inquebrantables e indiscutibles que definían la “realidad” pasada y presente.

Aunque este modelo de formación durante las últimas décadas del siglo XX y en lo que va del siglo XXI, ha sido criticado y hasta cierto punto rebatido, en términos estructurales algunos de sus fundamentos siguen estando vigentes en diferentes sistemas educativos, determinando en buena parte los principios de funcionamiento de lo que Cuesta (2002) ha denominado código disciplinar, esto es, el conjunto de ideas, reglamentaciones, rutinas, valores y principios que dan sustento a la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela.

Así pues, a partir de la presencia directa o soterrada en los sistemas escolares de perspectivas memorísticas, descriptivas, tautológicas, fijas, y esencialistas alrededor del estudio del pasado, tanto en el plano macrocurricular como en el microcurricular, la formulación de preguntas y respuestas en torno al qué, quién, para qué, por qué y cómo enseñar y aprender historia en contextos escolares –salvo algunas excepciones–, suele estar definida en la actualidad por un sentido reduccionista y simplista que afecta negativamente las concepciones de planeación, evaluación y formación en historia (Gómez y Miralles, 2017; Ibagón, 2021; Palacios, Chaves y Martín 2020).

Dentro de las realidades escolares afectadas por estos reduccionismos, es común la presencia de discursos y prácticas que promueven la negación implícita o explícita del estudiante como un sujeto que interactúa con diversos tipos de conocimiento histórico y, que, además, es capaz de producirlo. En esta medida, la concepción de aprendizaje histórico se ve reducida a la reproducción acrítica de información, la cual, en el mejor de los casos opera a partir de operaciones mentales de baja complejidad (Barca, 2021a; Chapman, 2018; Rivero, Aso y García, 2023). La enseñanza de la historia, de esta forma, se desliga de la pregunta por un aprendizaje activo, dinámico y complejo, generando un desfase importante entre la práctica educativa y las necesidades y expectativas de formación histórica de niños, niñas y jóvenes.

Las clases de historia pensadas desde esta perspectiva, se estructuran a partir de objetivos educacionales predefinidos y estáticos que, paradójicamente, omiten en su fundamentación las dimensiones cognitivas, axiológicas y ontológicas que caracterizan a las poblaciones estudiantiles a quienes van dirigidos. De ahí que, con frecuencia la historia escolar se enseñe como si el estudiantado, por un lado, llegara a las aulas de clase sin ideas y concepciones preestablecidas sobre el pasado (Borries, 2018; Ibagón y Miralles, 2021, 2022; Nordgren, 2016; Schmidt, 2012, 2019) y, por otro, no tuviera expectativas sobre su proceso formativo (Ibagón, 2020b; Osborne, 2006; Tamisoglou, 2010), hechos que promueven y facilitan en las nuevas generaciones la pérdida de sentido en torno a lo que se les es enseñado. Dicho desconocimiento, obstaculiza el desarrollo de experiencias significativas de aprendizaje, al imposibilitar el establecimiento de diagnósticos profundos, tanto, sobre los avances y problemas que presenta el

estudiantado en torno al acceso, la comprensión y la producción de conocimiento histórico, así como, alrededor de sus carencias y necesidades de orientación temporal.

A partir de esta problemática, el presente artículo, soportado en la revisión y discusión de los principios teóricos y prácticos que fundamentan la corriente de Educación Histórica –*History Education*–, explora críticamente racionalidades y posibilidades de trabajo escolar enfocadas en la resignificación del conocimiento histórico como base del pensamiento reflexivo de las nuevas generaciones; perspectivas, que durante las últimas cuatro décadas se han venido posicionando como alternativas educativas a los modelos tradicionales de enseñanza de la Historia. Para ello, se han definido dos ejes de discusión: el primero se centra en la caracterización de la Educación Histórica en tanto corriente de investigación-acción educativa que se diferencia de otros modelos de enseñanza-aprendizaje; el segundo, analiza la importancia que tiene la epistemología de la historia, la cultura escolar y la praxis vital en la definición compleja de los alcances de la enseñanza y el aprendizaje de la historia en la actualidad.

¿Qué es la Educación Histórica?

Los alcances y límites de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, dependen de los horizontes formativos que le son asignados por la sociedad.¹ Dichos objetivos a partir de la institucionalización de los sistemas educativos modernos durante el siglo XIX, han estado definidos hasta nuestros días por diversos parámetros que van desde, la estructuración de mecanismos identitarios de carácter homogéneo asociados a la defensa de la nación (Delgado y López-Facal, 2021; Van Alphen y Carretero, 2015) , hasta la reivindicación de principios democráticos en los que el reconocimiento de la alteridad se configura en una pieza clave de fundamentación del desarrollo formativo de los sujetos (Borries, 2018, Fronza, 2016). Estos tránsitos al estar atravesados por discusiones constantes vinculadas a disputas y tensiones de orden socio cultural y político, no se dan de forma lineal progresiva, sino que se van concretando en “olas” de posicionamientos cambiantes soportadas en preguntas y respuestas alrededor de: discusiones sobre la pertinencia o no de enseñar y aprender historia; la definición del lugar que ocupa la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en el currículo, y; las características educacionales que deben orientar dicho proceso.

De acuerdo a Osborne (2006), al analizar cómo se ha entendido la enseñanza de la Historia en diversas dimensiones temporales y espaciales relacionados con la educación escolarizada, se pueden identificar tres formas generales de concebirla:² a) perspectiva centrada en la difusión de narrativas nacionales; b) perspectiva fundamentada en análisis de problemas contemporáneos –cercana a la idea de enseñanza de las Ciencias Sociales–, y ; c) perspectiva que entiende la Historia en términos de método –sustentada en el desarrollo de una didáctica específica próxima a la disciplina–. A estas tres perspectivas, se debe sumar una más, que durante los últimos años ha venido cobrando fuerza y especial relevancia, la cual, está fundamentada en aproximaciones socioculturales críticas que se centran en entender cómo los contextos políticos, sociales y culturales tienen influencia en los posicionamientos históricos y en los esquemas identitarios de los sujetos y colectivos (Epstein y Peck, 2017).

La Educación Histórica (EH) –*History Education*– entendida como campo de reflexión y acción educativa a partir del cual se pueden entender y abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia que se generan dentro y fuera del sistema escolar,³ se basa epistemológicamente y

¹ Esta condición hace que su análisis deba entenderse desde múltiples miradas y posibilidades, tanto teóricas como prácticas, las cuales, se han venido gestando desde condiciones temporales y espaciales concretas. Desconocer dichas realidades, incentiva la formulación de juicios analíticos carentes de una base epistémica e histórica clara, lo cual, minimiza las perspectivas de comprensión de los fenómenos educacionales que definen hoy los tipos de enseñanza y aprendizaje de la Historia desarrollados en el marco de los sistemas educativos y fuera de éstos. Dicha perspectiva reduccionista no solo impacta negativamente las aproximaciones diagnósticas alrededor de los problemas que reducen las potencialidades formativas de la Historia en diversos contextos, sino a la vez, debilita las oportunidades de definición de alternativas de solución a las problemáticas identificadas.

² Es importante tener en cuenta que la clasificación separa concepciones y experiencias que en la práctica educativa suelen entremezclarse. En este sentido, la tipología que resulta del ejercicio analítico tiene como fin agrupar, conforme su naturaleza, discursos y prácticas en torno a la enseñanza de la Historia cuyas dinámicas de desarrollo y alcances formativos se caracterizan por ser diferentes.

³ La Educación Histórica cobra forma a partir de investigaciones desarrolladas en Inglaterra y Alemania llevadas a cabo en la década del setenta del siglo XX, las cuales, comenzaron a cuestionar las formas hegemónicas de entender y desarrollar la enseñanza y el aprendizaje de la Historia. Dichos estudios luego comenzaron a tener impacto en países como Canadá, Estados Unidos, Portugal,

metodológicamente en las perspectivas disciplinar y sociocultural, oponiéndose a la perspectiva de carácter nacionalista y, marcando una distancia prudencial con perspectivas reduccionistas de enseñanza de las Ciencias Sociales.⁴ Por lo tanto, está directamente vinculada a la valorización y defensa de una sólida formación en la ciencia de referencia, pues se considera que existe una cognición particular de la historia que se sustenta en dicha racionalidad (Amézola, 2014; Barca, 2021b; Germinari, 2016; Prats, 2016). Así pues, la Educación Histórica asume que el conocimiento histórico es una actividad intelectual, política, ética y estética con una identidad propia, la cual, desde su especificidad teórica y práctica, genera aproximaciones a la realidad social que se diferencian cognitivamente de las producidas desde otros saberes escolares y disciplinares. Por lo tanto, se opone a esquemas formativos basados en la formulación de competencias genéricas que diluyen las especificidades epistémicas y metodológicas de construcción del conocimiento.⁵ El objeto central de este campo se estructura entonces, a partir de la búsqueda permanente por analizar los procesos y la naturaleza que definen tanto al aprendizaje histórico como a la enseñanza de la historia, sobre una base empírica y teórica ligada a la ciencia histórica. En esta medida, la Historia se entiende como un conocimiento sistemático que posee un aparato conceptual y metodológico propio.

Sobre la base de esta reivindicación, la Educación Histórica pone en cuestión dos tendencias educacionales que tienen un arraigo importante en los sistemas escolares. Por una parte, rebate los discursos y prácticas que limitan la enseñanza y aprendizaje de la historia a procesos de memorización acrítica de información y, a la difusión de “verdades” que deben ser apropiadas por los sujetos sin cuestionamiento alguno, ya sea, como parte de la “cultura general”, o como referentes de identidad cerrados asociados a la creación y desarrollo del Estado- nación. Se establece de esta forma, una diferencia entre el mero dominio del conocimiento factico sobre el pasado –*Know that*– y la conexión entre “historia” y “pensar” en términos conceptuales y prácticos –*Know how*– (Lévesque y Clark, 2018). De ahí que, saber de historia no es lo mismo que ser educado históricamente, pues el aprendizaje –y la enseñanza– no solo dependería de considerar el valor nominal de las huellas dejadas por el pasado, sino implicaría, por el contrario, ir más allá de dicho reconocimiento a través de la puesta en marcha de un razonamiento de tipo inferencial, el cual se genera en medio del proceso del cuestionamiento de este (Borries, 2018; Chapman, 2018). En este sentido, se enfatiza que los vestigios del pasado por si solos no logran dar cuenta de lo que aconteció pues la experiencia contenida en ellos no puede vivenciarse directamente. Por tal motivo, solo cuando las “huellas” del pasado son sometidas a un proceso de cuestionamiento histórico es que estas pueden generar respuestas fundamentadas en procesos de raciocinio (Barca, 2021a; Chapman, 2021). Desde esta perspectiva, la comprensión histórica es imposible, si se asume que solo es viable conocer lo que se puede testimoniar directamente, o, se entiende la historia como un relato de un pasado fijo e incuestionable.⁶

Asimismo, la corriente de Educación Histórica problematiza y controvierte empíricamente las ideas y representaciones sobre el aprendizaje histórico fundamentadas en teorías psicológicas, principalmente de orden piagetiano, que a través de la propuesta de estadios de desarrollo han limitado curricularmente la noción de comprensión histórica en ámbitos escolares.⁷ En este

Brasil, España y México. En la actualidad sus referentes teóricos y prácticos siguen posicionándose en diversas latitudes como *una* forma para pensar, en clave de reivindicación, el lugar que debe ocupar el conocimiento histórico al interior de las sociedades. En este sentido, durante las últimas dos décadas se ha experimentado una ampliación de sus estudios y una consecuente consolidación como campo de referencia investigativa (Rodríguez, Gómez, López-Facal y Miralles, 2020).

⁴ Dicha distancia se establece específicamente en torno a modelos de formación que, de manera directa o indirecta, promueven un presentismo que diluye el conocimiento histórico. En este sentido, no implica la ruptura total de posibles diálogos con otros saberes y disciplinas sociales.

⁵ En este punto es necesario tener presente que la Educación Histórica no niega las posibilidades de interconexión entre diferentes disciplinas y saberes, lo que propone es un reconocimiento de las lógicas particulares que orientan la producción de conocimiento histórico, para a partir de este punto, promover diálogos con esas otras formas de conocimiento, las cuales, también tienen una identidad epistémica y metodológica propia.

⁶ La historia puede ser explicativa sin ser predictiva. En este punto radica una de las diferencias centrales con las ciencias naturales y su lógica nomotética.

⁷ A partir de investigaciones basadas en la teoría piagetiana, se estableció que el pensamiento abstracto formal en Historia en comparación al de matemáticas o ciencias naturales, se desarrolla de forma más tardía, hecho que dificulta su aprendizaje -y por lo tanto su enseñanza- en la medida que los conocimientos y habilidades que se requieren para dominarlo están fuera de la realidad y temporalidad del estudiantado. Debido a estos principios deterministas que ignoran la relevancia de elementos contextuales y

sentido, la Educación Histórica al contrario de la propuesta de linealidad e invarianza del aprendizaje sostenida por los estudios piagetianos –en la que la edad del sujeto cognoscente es un factor determinante y fijo–, demuestran que el aprendizaje histórico se puede llevar a cabo con oscilaciones y variaciones que van más allá de la edad. En este sentido, tanto niñas, niños, jóvenes y adultos pueden pensar de una forma simplista y reduccionista ante determinados problemas, y frente a otros de una manera compleja y sofisticada, dependiendo del tipo de experiencias formativas formales e informales por las que hayan atravesado. Por lo tanto, el referente etario no determina linealmente las posibilidades de los sujetos de aprender de y sobre historia.

En medio de esta última discusión, la propuesta de Educación Histórica establece una transformación epistémica que invierte los referentes teóricos que se emplean tradicionalmente en diferentes sistemas educativos a la hora de abordar el problema de la enseñanza y el aprendizaje de la historia, desplazando a la psicología y la pedagogía del centro de la fundamentación de la reflexión, y ubicando allí a la epistemología de la Historia (Schmidt, 2019; Schmidt y Urban, 2018). Aunque dicho desplazamiento no implica una ruptura absoluta en la conexión entre estos saberes, pues el diálogo entre ellos es fundamental para entender los fenómenos educativos que matizan y dan una identidad propia al conocimiento histórico que se produce en la escuela y otros espacios de educación no formalizados, si supone una reorganización de los principios desde los cuales se entiende la naturaleza y complejidad de enseñar y aprender Historia. En consecuencia, la centralidad de la epistemología de la Historia en la propuesta teórica y metodológica de la Educación Histórica, modifica los sentidos tradicionales desde los que se define: a) la concepción de didáctica; b) el alcance de la noción de aprendizaje; c) los roles del profesorado, y; d) el lugar del estudiantado en su proceso formativo –cuatro criterios que se encuentran interconectados–.

En el primer caso, se produce una modificación en el binomio enseñar y aprender –típico a la hora de definir los alcances y lógicas de la didáctica–, ubicando el aprendizaje como eje central que determina la concreción de la enseñanza y no al contrario. Se pone en cuestión de esta manera, el excesivo énfasis que se coloca en la enseñanza al momento de establecer las racionalidades de trabajo educacional formal. En medio de este proceso de reestructuración, la Educación Histórica señala constantemente la necesidad de reconocer que existen procedimientos cognitivos específicos asociados al conocimiento histórico, los cuales, por una parte, se diferencian de aprendizajes vinculados a áreas del saber próximas y lejanas a la Historia, y por otra, se estructuran más allá de concepciones que definen la acción de aprender en términos generales. Así pues, en la formación histórica de los estudiantes, confiar en habilidades de carácter genérico, ofrece muy pocas herramientas de trabajo en torno al desarrollo de capacidades por parte de estos para leer y pensar en clave histórica, ya que dicho pensamiento implica un dominio específico de criterios de análisis de la información que difieren de otras áreas de saber (Monte-Sano, De La Paz y Felton, 2014; Wineburg, 2001). La Didáctica de la Historia se entiende, por lo tanto, como una disciplina especializada⁸ que se define como tal, al tener debates teóricos y métodos de investigación propios fundamentados en la teoría de la Historia (Rüsen, 2015a, 2021; Schmidt, 2019; Schmidt y Barca, 2014, Fronza, 2016). En consecuencia, comienza a ser problemático desde esta postura, pensar la didáctica de la Historia como un saber auxiliar de la didáctica general –instrumentalización pedagógica–, pues no podría entonces aportar elementos de discusión en torno a la búsqueda de respuestas sobre preguntas clave alrededor del aprendizaje y la enseñanza de la Historia.⁹

En segundo lugar, la noción de *aprendizaje histórico* se redimensiona desde esta concepción de didáctica de la Historia, pasando de estar definida por ejercicios mecanicistas y contemplativos, a estar soportada en objetivos formativos direccionados al desarrollo del pensamiento histórico

experienciales en los procesos de aprendizaje, la teoría piagetiana ha sido duramente cuestionada por corrientes como la Educación Histórica.

⁸ Según Cerri (2001), la didáctica de la historia se define como una disciplina interna de la ciencia de la Historia.

⁹ Según Rüsen (2021) es necesario entender la didáctica de la historia con relación a la teoría de la Historia (y viceversa), para abordar preguntas clave del aprendizaje y la enseñanza, tales como: ¿Qué es la Historia? ¿Cuál es el proceso y el ámbito de desarrollo del aprendizaje histórico? ¿Por qué la Historia debería estar presente en el currículo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

“Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos”

de los estudiantes¹⁰ (Barca, 2021b; Chapman, 2018, 2021; Peck y Seixas, 2008). En otras palabras, el proyecto educativo impulsado por la Educación Histórica se enfoca en que el estudiantado aprenda a construir y sustentar interpretaciones alrededor del pasado y, paralelamente, pueda analizar y evaluar argumentos históricos que circulan en diferentes medios y espacios, permitiéndole de esta manera estructurar posicionamientos críticos en torno a sus propias ideas y las de los demás; tarea en la cual el trabajo con fuentes históricas es medular. Así pues, se reivindica un aprendizaje histórico que rompe con la noción de ejemplaridad –base de los métodos tradicionales–, a través de la promoción de lógicas de producción, transmisión y apropiación del conocimiento histórico sustentadas en procedimientos analíticos críticos que introducen la pregunta por la acción –cambio y modificación crítica de realidades personales y sociales–. El problema del desarrollo del aprendizaje histórico no se solventa entonces, solo por medio del cumplimiento de los objetivos establecidos por el currículo oficial, sino al proyectar y concretar objetivos de formación más amplios que incluyen el desarrollo de habilidades y disposiciones que pueden beneficiar transversalmente al sujeto toda su vida.

En tercer lugar, este tipo de aprendizaje histórico, entendido como objetivo de formación escolar, modifica sustancialmente los preceptos tradicionales que soportan el ejercicio docente. De ahí que, la transformación de la enseñanza de la Historia que propone la Educación Histórica, solo es factible en la medida que impacta dichas prácticas, y, por lo tanto, pone en cuestión la función del profesorado como un simple reproductor/transmisor de datos. Por consiguiente, desarrollar el pensamiento histórico del estudiantado demanda del profesorado constituirse como productor/facilitador de conocimiento,¹¹ lo que implica dominar tanto la disciplina histórica, como, la didáctica específica de esta;¹² manejo que le permite comprender a cabalidad el diálogo entre la ciencia de la Historia y las demandas prácticas de su enseñanza. Esta transición crítica, según los preceptos de la Educación Histórica, implica para el profesorado:

- 1) establecer una reflexión sistemática constante alrededor de su quehacer; 2) emprender un proceso de conocimiento sistemático de las ideas y concepciones de los estudiantes; 3) valorar a los estudiantes como agentes educativos productores de conocimiento; 4) desarrollar su ejercicio profesoral a través de metodologías de indagación y problematización; 5) reconocer y abordar críticamente otras formas públicas de socialización de la historia que tienen un impacto considerable en el aprendizaje de los estudiantes; 6) conocer el funcionamiento interno de la disciplina histórica, con el fin de orientar y fundamentar su aprendizaje, y; 7) comprender las diferencias y proximidades entre la disciplina histórica y la enseñanza escolar de ésta. (Ibagón, 2018, p. 72).

Finalmente, en cuarto lugar, el rol pasivo del estudiantado en su proceso de aprendizaje también se modifica, pues la concepción que define al docente como el actor educativo por excelencia y único detentor del conocimiento, es problematizada críticamente. La Educación Histórica al dar especial relevancia al aprendizaje concentra su atención en el estudiantado, otorgándole un papel central en la producción de conocimiento histórico. Se fortalece de esta forma, la idea de una clase de Historia que promueve la acción y la creatividad de este último, ya que, al contrario de los postulados tradicionales de enseñanza de la historia, se considera que es imposible separar el aprendizaje histórico del sujeto que aprende –lo que incluye el reconocimiento de su individualidad y sus contextos de enunciación–. De ahí que, el proceso de aprendizaje conlleve a que el estudiantado comprenda la imposibilidad de conocer de una vez por todas la historia de la que podría ser parte, mientras se transforma en agente histórico de su propio futuro (Seixas, 2012).

¹⁰ Hay un énfasis en resaltar que aprender historia no significa acumular conocimientos, así ese aprendizaje se desarrolle mediante la adopción de metodologías activas y lúdicas de aprendizaje. En esta medida, la Educación Histórica se distancia de metodologías activas sin consistencia epistemológica (Barca, 2018).

¹¹ El método de la Educación Histórica tiene como uno de sus fundamentos operativos más importantes el diálogo horizontal entre profesores y estudiantes.

¹² De acuerdo a Evans (1991) este dominio tiene una relevancia central lo que enseña el maestro y cómo lo enseña.

La Educación Histórica. Enseñar y aprender historia desde los vínculos entre epistemología de la Historia, cultura escolar y praxis vital

A pesar de la existencia de posicionamientos críticos que ponen en cuestión los alcances formativos de la Educación Histórica, al considerar que en esta corriente de pensamiento hay un excesivo énfasis en elementos formativos de carácter disciplinar, los cuales, restarían importancia a otras variables propias de ámbitos escolares y socioculturales que son determinantes en el desarrollo del conocimiento histórico¹³ (Plá, 2012), es precisamente, el reconocimiento de esta multiplicidad de variables y su comprensión dialógica, la que la ubica como una posibilidad innovadora a la hora de pensar el valor formativo de la historia en las sociedades contemporáneas. Aunque es innegable el peso que tiene la dimensión cognitiva disciplinar en esta propuesta –característica que desde su origen le da una identidad epistémica y metodológica–, dicha perspectiva se ha complementado y enriquecido por medio de diversas tradiciones de investigación que convergen en la corriente de Educación Histórica,¹⁴ a través de la inclusión de variables contextuales, antropológicas y ontológicas que dan cuenta de la complejidad del aprendizaje histórico y la enseñanza de la historia.

Epstein y Salinas (2018), en este sentido, plantean la existencia de tres enfoques u orientaciones conceptuales que determinan los alcances –y limitaciones según el caso– de la investigación en Educación Histórica,¹⁵ los cuales obedecen a principios epistemológicos, políticos, sociales y culturales particulares: el disciplinario, el sociocultural y el de conciencia histórica. Desde estas perspectivas, se ha examinado respectivamente, cómo los niños, niñas, jóvenes y adultos piensan, leen y/o escriben sobre la historia; cómo las identidades sociales -nacional, étnica, religiosa, etc.- influyen las narrativas históricas y otras representaciones sobre el tiempo, y; cómo las personas utilizan el pasado para orientarse en el presente y el futuro. Para efectos de su comprensión, a partir de una división analítica se presentan a continuación algunas de las características generales de estos enfoques:¹⁶

a) El enfoque disciplinar ha buscado ampliar los referentes metodológicos de enseñanza por medio de innovaciones educativas que promueven una relación más activa entre el estudiantado y el conocimiento. De forma paralela, ha impulsado análisis orientados a entender cómo, tales metodologías, producen resultados que permiten comprender las formas en las que se da el aprendizaje histórico en niños, niñas y jóvenes. En consecuencia, nociones que dan cuenta de las formas en las que el conocimiento histórico es incorporado, comprendido y representado por las personas, tales como, empatía, relevancia, evidencia entre otras, se constituyen en referentes a partir de los cuales se define el aprendizaje histórico –entendido así, a partir de la idea progresión conceptual– (Chapman, 2018; Cooper, 2012; Seixas, 2017). Desde la perspectiva cognitiva disciplinar, el aprendizaje histórico implica más que contar historias y aprender conocimientos facticos del pasado que deben ser memorizados, siendo entendido por el contrario como un proceso específico de interpretación de ese pasado, el cual se basa, fundamentalmente, en la producción de raciocinios derivados de mecanismos de validación científica. Así pues, uno de los principios centrales que se defiende y reivindica en la Educación Histórica es el desarrollo de un “(...) aprendizaje situado a partir del presupuesto epistémico del realismo crítico, dado que acepta la posibilidad de conceptualizar algo sobre la

¹³ Este tipo de críticas deben entenderse contextualmente de acuerdo a la tradición investigativa o escolar que se está analizando. Dependiendo de esas realidades específicas, el balance puede ser próximo a dichos señalamientos o estar distante de estos.

¹⁴ Es importante tener en cuenta que la Educación Histórica aglutina diversos enfoques de investigación, los cuales, a pesar de tener algunas diferencias entre sí, comparten un proyecto educativo que se opone a una enseñanza de la Historia que legitima el *statu quo* y que impide a los sujetos reconocerse como agentes históricos.

¹⁵ La mayoría de estudios realizados desde esta perspectiva, se han fundamentado en métodos de corte cualitativo, siendo los estudios cuantitativos y mixtos escasos (Epstein y Salinas, 2018; Popa, 2021).

¹⁶ Estos ámbitos de análisis, aunque suelen dar origen a investigaciones y estudios focalizados en alguno de ellos -hecho que facilita que se entiendan como independientes-, en el marco de lecturas más sofisticadas de la Educación Histórica se encuentran interconectados (Barca, 2018; Gómez y Miralles, 2017; Martins, 2021).

realidad pasada a través de la interpretación de las evidencias existentes en el presente de un determinado pasado” (Barca, 2021b, p. 65).

b) Por su parte, el enfoque sociocultural, a través del análisis de cómo los contextos históricos, políticos, sociales y culturales tienen una influencia considerable en la producción y el consumo de narrativas históricas (Wertsch, 2004), define el aprendizaje histórico como una herramienta de empoderamiento social y cultural. Así pues, la dimensión sociocultural, entendida como referente para comprender el desarrollo y uso del pensamiento histórico, ha permitido durante las últimas décadas, valorar el peso que tienen las comunidades de referencia vital de los sujetos en los posicionamientos y la producción de explicaciones históricas por parte de éstos (Epstein, 2016; Epstein y Peck, 2017). A partir de este reconocimiento, el problema del aprendizaje histórico no se limita a entender el uso de la razón y la evidencia –enfoque cognitivista– como únicas formas posibles de fundamentación del pensamiento histórico, sino que integra con fuerza a este, la relevancia que tienen las culturas e identidades de los estudiantes en el proceso de estructuración de sus posicionamientos alrededor del pasado, el presente y el futuro. En este sentido, al hacer emerger los factores socioculturales implícitos en la enseñanza y el aprendizaje de la historia, este enfoque, por una parte, ha agregado dimensiones analíticas de especial valor e importancia a las explicaciones más individualistas y cognitivas del desarrollo de la comprensión histórica (Angier, 2017), y por otra, ha contribuido a que el estudiantado y el profesorado de historia y ciencias sociales, tomen conciencia de los problemas y ventajas de vivir en sociedades multiculturales, impulsando así su valoración y defensa (Mattozzi, 2016). Aprender historia desde el enfoque de la conciencia histórica, por su parte, tiene que ver con la adjudicación de nuevos significados en torno a las experiencias temporales –interconexiones entre pasado, presente y futuro–, los cuales, se derivan de interpretaciones que permiten concretar formas de orientación específicas asociadas a la configuración de la identidad individual y social de las personas. En consecuencia, la comprensión del pensamiento histórico se fundamenta en el análisis de la constitución de sentido que se produce al momento en el que los sujetos toman decisiones y fijan posicionamientos frente a determinados problemas y situaciones. Si bien es cierto, en este proceso juega un papel importante la dimensión cognitiva, ésta por sí sola no da cuenta de todo su desarrollo, razón por la cual comienzan a emerger dimensiones de carácter ético, retórico, político y estético, que se configuran en referentes analíticos ineludibles al momento de entender las lógicas que definen el aprendizaje y la enseñanza de la historia (Rüsen, 2014).

Debido a los aportes analíticos significativos que se producen en estos tres enfoques –disciplinar, sociocultural, conciencia histórica–, se puede afirmar que la potencia explicativa en términos de acción educativa e investigativa de la Educación Histórica, se encuentra en su interrelación¹⁷. En el marco de estas conexiones, se destacan tres grandes ámbitos de reflexión-acción que permiten entender su naturaleza como campo de investigación y práctica educativa, los cuales lo diferencian de otras formas de concebir la enseñanza y aprendizaje de la historia –por ejemplo, la transposición didáctica–.

En primer lugar, está la defensa de la epistemología de la Historia –¿Cómo sabemos lo que sabemos?– en tanto fundamento que orienta el sentido de la reflexión teórica y práctica que es necesaria para entender las lógicas de estructuración del aprendizaje histórico y la enseñanza de la historia (Barca, 2021b; Borries, 2018; Martins, 2021; Schmidt, 2019). A partir de este principio, no es posible aprender o enseñar un conocimiento, desconociendo los principios de su producción, circulación y análisis. De ahí que, desde esta perspectiva, el aprendizaje histórico se configure como una forma de *reorientación cognitiva* (Lee, 2016); esto es, como un proceso de formación específica que le permite a niños, niñas y jóvenes, ver y entender el mundo más allá de su sentido común, facilitándoles en la práctica la movilización de nuevas perspectivas de acción en él. Por medio de la operativización de esta noción, la naturalización del presente como único referente posible y válido para afrontar la experiencia vital, y la centralidad de ideas comunes y cotidianas en dicho proceso, las cuales, por lo general, dificultan e impiden a los

¹⁷ Investigaciones y reflexiones desarrolladas recientemente en Canadá (Popa, 2021), Portugal (Barca, 2021a), Países Bajos (Van Boxtel y Van Drie, 2018) y Alemania (Borries, 2018; Körber y Meyer-Hamme, 2015), así lo demuestran.

sujetos comprender el pasado, comienzan a ser analizadas y replanteadas de manera crítica, siendo transformadas.

No obstante, esta operación de reorientación solo es posible si se enseña al estudiantado a pensar sobre las relaciones temporales, condición que no se da de forma natural en el ser humano ni se adquiere de forma evolutiva con su crecimiento biológico¹⁸ (Wineburg, 2001). En esta medida, la enseñanza y aprendizaje de la historia se enmarcan en un proceso formativo de carácter especializado, el cual algunos autores han denominado *alfabetización histórica* –*Historical Literacy*– (Lee, 2016; Marshal y Wassermann, 2009). La alfabetización histórica está definida por una serie de “competencias avanzadas para saber “leer” el mundo que nos rodea, las cuales permiten poner en perspectiva de alguna forma el futuro, a la luz de experiencias humanas en el pasado” (Barca, 2006, p. 95). De ahí que, suponga un aprendizaje que viabiliza la transformación de la información en conocimiento, proceso en el que se produce una apropiación cada vez más compleja de las ideas históricas. Dichas competencias permiten a los sujetos orientarse en el tiempo, a través de nociones de carácter meta-histórico, las cuales acrecientan orgánicamente las dimensiones y variables de entendimiento del pasado, el presente y el futuro. Por consiguiente, la alfabetización histórica se sustenta en la adquisición de herramientas de tipo conceptual y metodológico a partir de las cuales los sujetos se pueden posicionar en su propio tiempo reconociendo simultáneamente el valor de otras experiencias temporales. En otras palabras, la concreción de la alfabetización histórica y su potencial transformativo en contextos escolares, depende en buena parte, de entender la Historia en términos de método¹⁹, esto es, como una manera de aproximación a la realidad sustentada en racionalidades y procedimientos investigativos que aseguran el desarrollo de reflexiones de carácter crítico, y no solo, como un relato (Gómez y Miralles, 2017; Ibagón, 2018; Monte-Sano, De La Paz y Felton, 2014; Schmidt, 2019; VanSledright, 2011).

Sin embargo, reconocer la centralidad de la epistemología de la Historia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia, no implica un ejercicio de transposición en el que se mantiene una relación jerárquica entre el saber investigado y el saber enseñado. Por el contrario, implica un ejercicio de descentración que matiza y ubica la producción de conocimiento histórico en contextos particulares diversos, cuya lógica debe ser tenida en cuenta al momento de desarrollar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es bajo este último principio, que se estructura el segundo ámbito de reflexión y acción: el reconocimiento de la *cultura escolar* como elemento que resignifica la producción de conocimiento científico. Desde una perspectiva que rescata la complejidad que define el proceso de enseñar y aprender historia, la cultura escolar (Rockwell, 2018) se configura en un referente central para entender qué ocurre y qué debería ocurrir en las clases de Historia. Por medio de este criterio analítico, se evita la transposición acrítica del método histórico en la escuela, a partir de la valoración de realidades y prácticas ligadas a: la materialidad escolar; creencias, valores y normas compartidas por los agentes educativos; comportamiento y relaciones de poder que inciden en la cotidianidad escolar, entre otras variables. Se promueve así, una cognición histórica situada²⁰ (Schmidt, 2009), que permite romper con la dicotomía entre la ciencia de la Historia y las realidades escolares, sin que ello implique el abandono de la rigurosidad característica de la producción de conocimiento que se da en cada campo.

La conexión entre alfabetización histórica y cultura escolar, en consecuencia, define el aprendizaje histórico como un proceso contextualizado, en el que las dinámicas, lógicas y

¹⁸ La historicidad es una condición propia de la existencia humana, que nos da forma como especie. En este sentido, las nociones de *contra intuición* y *anti naturalidad*, no buscan negar la historia como un conocimiento central de los seres humanos, sino proponen destacar que existen diversas formas y esquemas de aprehensión de dicha historicidad, las cuales varían en su complejidad y su potencial explicativo de las realidades.

¹⁹ El método histórico permite, desde esta lógica, poner en cuestión la existencia de una gran narrativa que define inexorablemente lo que “realmente” aconteció, al develar la posibilidad de existencia y producción de narrativas divergentes, resultado de la configuración de perspectivas múltiples en torno a las mismas fuentes y procesos históricos. Esta diversidad de posicionamientos, mediados por el método histórico, derivan en ejercicios de reflexión que se configuran en expresiones de conocimiento sistemático, las cuales, van más allá del sentido común. En el campo educativo formal, esto supone por parte del profesorado y el estudiantado el conocimiento y apropiación de diversos criterios de validación de la información que circula en sus contextos y la información que finalmente producen como resultado del proceso de aprendizaje.

²⁰ A través de este principio, se propone el estudio de las ideas históricas de niños, niñas, jóvenes y profesores en ambientes de escolarización, a través de la epistemología de la Historia.

“Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos”

métodos de enseñanza tienen un efecto directo en el nivel de raciocinio histórico del estudiantado. En otras palabras, si los esquemas de enseñanza de la historia que intervienen en el proceso formativo de niños, niñas y jóvenes, se centran en operaciones cognitivas de baja complejidad –memorización– y en la legitimación acrítica de un orden social, cultural, económico y político preestablecido, el grado de desarrollo de competencias históricas será bajo o nulo. Por el contrario, si el ambiente educacional en el cual se desarrollan las experiencias de enseñanza-aprendizaje de la historia se fundamenta en el ejercicio de la reflexión crítica y la *construcción* democrática de conocimiento, será más probable adquirir y fortalecer las competencias que dan forma al raciocinio histórico.

No obstante, la Educación Histórica, no reduce las nociones de aprendizaje y enseñanza al ámbito escolar, por el contrario, reconoce la relevancia que tienen diversos espacios y experiencias contextuales en su configuración. Es a partir de este criterio, que la vida práctica del sujeto cognoscente da forma al tercer ámbito de reflexión-acción. Las experiencias –individuales y sociales–, las expectativas, las necesidades y las carencias de orientación de las personas, pasan de ser subvaloradas e invisibilizadas a ser factores determinantes de los procesos formativos de su pensamiento histórico (Rüsen, 2015; Schmidt, 2019). Está lógica, aunque busca ir más allá de la experiencia escolar, la permea, haciendo que las clases de historia se configuren como espacios físicos y simbólicos en los que confluyen y entremezclan discursos disciplinarios y de historia pública, los cuales, buscan motivar la agencia del estudiantado y el profesorado, en la escuela y fuera de ella. La contemplación y erudición vacías que definen a las corrientes tradicionales de enseñanza y aprendizaje de la historia, son reemplazadas de esta forma, por las nociones de praxis y constitución de sentido.²¹

Sobre la base de este principio, todo proceso de formación histórica se estructura a partir de las necesidades y horizontes de orientación temporal de los sujetos, los cuales, debido a su importancia, viabilizan el desarrollo de competencias de pensamiento histórico que en la praxis serán necesarias para la vida presente y futura. El énfasis en el fortalecimiento de la función práctica del conocimiento histórico, permite a la Educación Histórica superar la contemplación, linealidad, homogeneidad y simplicidad que limitan en otros enfoques los alcances educacionales de la historia entendida como saber, estableciendo alternativas de trabajo pedagógico cimentadas en el reconocimiento y producción de conexiones complejas entre el pasado, la vivencia presente y las expectativas de futuro.

Consideraciones finales

En la actualidad, los procesos de formación histórica de las nuevas generaciones que se llevan a cabo en el marco de los sistemas escolares, no pueden ni deben seguir pensándose desde criterios afincados en la memorización acrítica de “verdades” incuestionables y en sistemas identitarios homogéneos que niegan la multiperspectividad como base de la democracia. En este sentido, la enseñanza de la historia en la escuela del siglo XXI, debe promover y facilitar la transformación del pensamiento del estudiantado, a partir del desarrollo de habilidades cognitivas, éticas, políticas y estéticas que les permitan ver y percibir de forma compleja el mundo en el que viven –lo que implica relacionarse de manera consciente con los demás y consigo mismo–.

En la búsqueda de posibilidades teóricas y prácticas que permitan dar cuenta de esta transformación, la propuesta epistemológica y metodológica de la Educación Histórica, se constituye en una alternativa concreta que se opone a modelos educativos de enseñanza y aprendizaje de la historia y las ciencias sociales, los cuales, de forma directa o indirecta, han facilitado el predominio del presentismo y la parálisis histórica como principios de definición de los posicionamientos vitales de las personas en el día a día. Dicha propuesta, a través de la valoración de la importancia que tiene la relación intrínseca entre conocimiento, pensamiento y reflexión, logra conectar orgánicamente dimensiones de acción formativa que tradicionalmente

²¹ De acuerdo a Seixas (2012) “la comprensión del pasado es de poco uso práctico en el presente para alguien que no se asume como un agente activo” (p. 540), de ahí la importancia de la idea de praxis en el proceso de definición de la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de la historia.

se han concebido como diferentes u opuestas, generando así sinergias que transforman el sentido y función de la enseñanza-aprendizaje de la historia.

A través de la convergencia entre la Epistemología de la Historia, la Cultura Escolar y la Praxis Vital, la Educación Histórica redimensiona el alcance del qué, el para qué, el por qué, el quién y el cómo de la enseñanza y aprendizaje de la historia, viabilizando un diálogo entre elementos disciplinares asociados al método histórico, elementos contextuales que dan forma a los saberes escolares y elementos vinculados con las expectativas y necesidades vitales del estudiantado. En este sentido, el problema de la reestructuración crítica de los objetivos educacionales de la enseñanza-aprendizaje de Clío en el sistema escolar, no se reduce a una copia literal de lógicas disciplinares, ni tampoco a un sentido utilitarista definido por la inmediatez, o el análisis básico de las racionalidades curriculares –oficiales u ocultas–, sino, por el contrario, se apoya en la posibilidad de desarrollar el pensamiento histórico a partir del reconocimiento de la complejidad que lo define.

Sin embargo, cualquier iniciativa de transformación curricular apoyada en este tipo de propuestas implica, por un lado, introducir cambios de fondo en la gramática escolar que define las lógicas formales de la enseñanza de la historia –contenidos, tiempos, prácticas, etc.–, y, por otro, definir con claridad un proyecto educativo que vaya más allá de la formación de identidades sectarias y homogéneas. Debido a su naturaleza, estas acciones para materializarse requieren de una fundamentación teórico-práctica sólida y de una voluntad política y pedagógica de los diferentes agentes educativos, cuyos roles tradicionales se ven trastocados a profundidad. De ahí que, buena parte de los principios epistemológicos y metodológicos de la Educación Histórica, tengan una relación directa con repensar críticamente el papel que cumplen docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia. Así pues, en espacios escolares en los que la pasividad y la negación del ejercicio de la intelectualidad orgánica son la regla, es imposible cumplir con los preceptos fundantes de la Educación Histórica. En consecuencia, uno de los mayores aportes de la Educación Histórica a la didáctica de la Historia, tiene que ver con la propuesta de recuperar la *agencia* del profesorado y el estudiantado, como base insustituible en el proceso de constitución de sentido al momento de enseñar y aprender historia; condición que es central para conectar integralmente pasado, presente y futuro en términos de orientación temporal. Este tipo de orientación que está ligada a la toma de acciones sustentadas y reflexivas, en contextos marcados por la incertidumbre, la deshumanización, la desesperanza y la violencia –condiciones que marcan con fuerza el presente– puede ayudar a las nuevas generaciones a afrontar algunos retos importantes derivados de ellas, dando así un papel relevante a la formación histórica y a la historia como saber escolar.

Bibliografía

- Amézola, G. (2014). ¿A quién le interesa la Educación Histórica? Cambios y continuidades en la enseñanza de la Historia en Argentina. En: M. Schmidt, I. Barca, y A. Urban (orgs.). *Passados possíveis. A Educação Histórica em debate*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Angier, K. (2017). In search of historical consciousness: An investigation into young South Africans knowledge and understanding of their national histories. *London Review of Education*, 15(2), 155-173. DOI: <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.03>
- Barca, I. (2021a). El enfoque de la Educación Histórica: líneas y (re)interpretaciones. En: N. Ibagón, R. Silva, A. Santos y R. Castro (eds.). *Educación Histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*, Cali: Universidad ICESI / Universidad del Valle. Recuperado de <https://www.icesi.edu.co/editorial/educacion-historica/>
- Barca, I. (2021b). Educação Histórica: desafios epistemológicos para o ensino e a aprendizagem da História. En: L. Marques y M. Gago (coord.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica. Um primeiro olhar*, Porto: CITCEM. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18571.pdf>
- Barca, I. (2018). *Pensamento histórico e consciência histórica. Teoria e Prática*. Curitiba: W.A. Editores.
- Barca, I. (2006). Literacia e Consciência histórica. *Educar em Revista*, 22, núm. Especial, 93-112. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5545/4059>
- Borries, B. (2018). *Jovens e consciência histórica*, Curitiba: W.A. Editores,
- Carretero, M. y Sartí, M. (2013). Notas sobre la enseñanza de la historia en Iberoamérica. La centralidad de las narrativas nacionales. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 33-42.
- Chapman, A. (2018). *Desenvolvendo o Pensamento Histórico. Abordagens conceituais e estratégias didáticas*, Curitiba: W.A. Editores.

“Transformar la enseñanza y aprendizaje de la Historia desde la Educación Histórica. Fundamentos teóricos y metodológicos”

- Chapman, A. (2021). Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. En: L. Marques y M. Gago (coord.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica. Um primeiro olhar*. Porto: CITCEM. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18571.pdf>
- Cooper, H. (2012). *Ensino de História na Educação Infantil e Anos Iniciais*, Curitiba: Base Editorial.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar de España. Algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on Education*, 3, 27-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4683217>
- Delgado, A. y López-Facal, R. (2021). Sobre educación e identidad nacional. *Campo Abierto*, 40(3), 277-291. DOI: <https://doi.org/10.17398/0213-9529.40.3.277>
- Epstein, T. (2016). The relationship between narrative construction and identity in History education: implications for teaching and learning. *Educar em Revista*, 60, 161-170. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/46024/28513>
- Epstein, T. y Peck, C. (2017). *Teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*. Nueva York: Routledge.
- Epstein, T. y Salinas, C. (2018). Research Methodologies in History Education. En A. Metzger y L. McArthur (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Evans, R. (1991). Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 65-90.
- Fronza, M. (2016). A interculturalidade na aprendizagem histórica dos jovens a partir da teoria da consciência histórica: perspectivas da didática da História Alemã. Em: M. Schmidt y M. Fronza (org.). *Consciência Histórica e interculturalidade. Investigações em Educação Histórica*, Curitiba: W.A. Editores.
- Germinari, G. (2016). Ideias de jovens do Ensino Médio sobre História: Um estudo na perspectiva da educação Histórica. *Antíteses*, 9(18), 67-86. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2016v9n18p67>
- Gómez, C. y Miralles, P. (2017). *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la Historia en el ámbito escolar*. Madrid: Silex.
- Gómez, C., Rodríguez, R. y Miralles, P. (2015). La enseñanza de la Historia en educación primaria y la construcción de una narrativa nacional: un estudio sobre exámenes y libros de texto en España. *Perfiles educativos*, 37(150), 20-38. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n150/v37n150a2.pdf>
- Ibagón, N. (2021). El uso de fuentes históricas en la escuela y el desarrollo del pensamiento histórico del estudiantado. En: N. Ibagón., R. Silva, A. Santos y R. Castro (eds.). *Educación Histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*, Cali: Universidad Icesi/ Universidad del Valle. Recuperado de <https://www.icesi.edu.co/editorial/educacion-historica/>
- Ibagón, N. (2020a). Historia patria y currículo oficial. Dos luchas fratricidas de Colombia analizadas a partir de la Historia a enseñar, 1903-1984. *Revista Diálogo Andino*, 62, 103-115. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/rda/n62/0719-2681-rda-62-103.pdf>
- Ibagón, N. (2020b). Los docentes de Ciencias Sociales y la enseñanza de la Historia. Una mirada comparativa entre sus concepciones y las de sus estudiantes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(3), 119-136. DOI: <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i3.81297>
- Ibagón, N. (2018). Alfabetización histórica y pensamiento histórico. Apuntes para pensar la enseñanza-aprendizaje de la historia en la escuela. *Revista Educación y Cultura*, 128, 69-73.
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2021). Relevancia histórica desde la perspectiva de estudiantes colombianos. Permanencia y transformación de los modelos de evocación histórica. *Revista Memorias*, 44, 37-65. DOI: <https://doi.org/10.14482/memor.44.986.1>
- Ibagón, N. y Miralles, P. (2022). Conciencia histórica e interés en la historia de los estudiantes colombianos y españoles de educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e18,1-14. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/3938/2266>
- Körber, A. y Meyer-Hamme, J. (2015). Historical thinking, competencies, and their measurement. In: K. Ercikan y P. Seixas (eds.). *New directions in assessing historical thinking*, Nueva York: Routledge.
- Lee, P. (2016). Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, 60, 107-146. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/45979/28511>
- Lévesque, S. y Clark, P. (2018). Historical Thinking: Definitions and Educational Applications. In A. Metzger y L. McArthur (eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Marshall, M. y Wassermann, J. (2009). Conceptualizing Historical Literacy. A review of the literature. *Yesterday & Today*, 4, 41-66. Recuperado de <http://www.scielo.org.za/pdf/yt/n4/n4a06.pdf>
- Martins, E. (2021). Historia, historiografía e investigación en Educación Histórica. En: N. Ibagón., R. Silva, A. Santos y R. Castro (eds.). *Educación Histórica para el siglo XXI. Principios epistemológicos y metodológicos*, Cali: Universidad Icesi / Universidad del Valle. Recuperado de <https://www.icesi.edu.co/editorial/educacion-historica/>
- Mattozzi, I. (2016). Um saber histórico para a Educação Intercultural. Em: M. Schmidt y M. Fronza (org.). *Consciência Histórica e interculturalidade. Investigações em Educação Histórica*, Curitiba: W.A. Editores.
- Miralles, P. y Ibagón, N. (2022). Historical thinking and controversial issues un social studies education”, in D. Ortega-Sánchez (ed.). *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching*, Ed. Springer Nature, Suiza. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_6
- Monte-Sano, Ch., De La Paz, S. y Felton, M. (2014). *Reading, thinking and writing about history: Teaching argument writing to diverse learners in the age of the Common Core, 6-12*, Nueva York: Teachers College Press.
- Nordgren, K. (2016). How to do thinks with history: Use of history as a link between historical consciousness and historical culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. DOI: <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1211046>

- Osborne, K. (2006). "To the past": Why we need to teach and study history. In: R. Sandwell (org.). *To the past: History education, public memory, and citizenship in Canada*, Toronto: University of Toronto Press.
- Palacios, N., Chaves, L. y Martín, W. (2020). Desarrollo del pensamiento histórico. Análisis de exámenes de los estudiantes. *Magis*, 13(1), 1-29. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/24901>
- Peck, C. y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical Thinking: First Steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia*, 84, 161-184. Recuperado de <https://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n84/n84a7.pdf>
- Popa, N. (2021). A consciência histórica e a didática da história no Canadá. *Revista História Hoje*, 10(20), 178-202. Recuperado de: <https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/769/409>
- Prats, J. (2016). Combates por la historia em la educación. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 15, 145-153. DOI: <https://doi.org/10.1344/ECCSS2016.15.13>
- Rina, C. (2017). La didáctica de la historia en los procesos de nacionalización. Trayectoria, constantes y propuestas. *Clío. History and History Teaching*, 43, 1-17. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n43/articulos/rina2017.pdf>
- Rivero, P., Aso, B. y García, S. (2023). Progresión del pensamiento histórico en estudiantes de secundaria: fuentes y pensamiento crítico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 25, e09, 1-16. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/4338/2390>
- Rockwell, E. (2018). Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares. *Cuadernos de Antropología Social*, 47, 21-32. DOI: <https://doi.org/10.34096/cas.i47.4945>
- Rodríguez, J., Gómez, C., López-Facal, R. y Miralles, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación histórica. *Revista de Educación*, 389, 1-65. DOI: <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-460>
- Rüsen, J. (2014). *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*, Petrópolis: Vozes.
- Rüsen, J. (2015a). *Humanismo e didática da História*, Curitiba: W.A. Editores.
- Rüsen, J. (2021). Os princípios da Aprendizagem: A Filosofia da História na Didática da História. Em: L. Marques y M. Gago (coord.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica. Um primeiro olhar*. Porto: CITCEM. Recuperado de <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18571.pdf>
- Schmidt, M. (2009). Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? Em: M. Schmidt y I. Barca (orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*, Ujuí: Unijuí.
- Schmidt, M. (2012). Cultura Histórica e Cultura Escolar: diálogos a partir da educação histórica. *História Revista*, 17(1), 91-104. Recuperado de: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/21686>
- Schmidt, M. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. DOI: <https://doi.org/10.25100/hye.v15i53.8734>
- Schmidt, M. y Barca, I. (2014). Uma epistemologia da pesquisa em Educação Histórica. Em: M. Schmidt, I. Barca y A. Urban (orgs.). *Passados possíveis. A Educação Histórica em debate*, Ujuí: Unijuí.
- Schmidt, M. y Urban, A. (orgs.) (2018). *O que é Educação Histórica*, Curitiba: W.A. Editores.
- Seixas, P. (2012). Progress, Presence and Historical Consciousness: Confronting Past, Present and Future in Postmodern Time. *Pedagogical Historica*, 48(6), 859-872. DOI: <https://doi.org/10.1080/00309230.2012.709524>
- Seixas, P. (2015). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 593-605. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1101363>
- Seixas, P. (2017). Historical Consciousness and Historical Thinking. In: M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.). *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave MacMillan. Recuperado de <https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-52908-4>
- Tamisoglou, C. (2010). Students' ideas about school history: a view from Greece. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 476-480.
- Van Alphen, F. y Carretero, M. (2015). The construction of the Relation Between National Past and present in the Appropriation of historical Master Narratives. *Integr Psych Behav*, 49, 512-530. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12124-015-9302-x>
- Van Boxtel, C. y Van Drie, J. (2018). Historical Reasoning: Conceptualizations and educational Applications. En A. Metzger y L. McArthur (Eds.). *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*. Nueva York: Wiley-Blackwell.
- Van Sledright, B. (2011). *The challenge of rethinking history education: On practices, theories, and policy*, Nueva York: Routledge.
- Wertsch, J. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. In: P. Seixas (ed). *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Recibido: 28/02/2023
Evaluado: 30/03/2023
Versión Final: 11/04/2023