

Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria

Historical awareness and the teaching-learning process of history. A necessary review

Leyani Bernal Valdés*
Francisco Alberto Pérez Piñón**

**Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es estudiante del programa de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, Licenciada en Historia por la Universidad de Cienfuegos (Cuba) y Máster en Estudios Históricos y Antropología Sociocultural Cubana. Docente en la Universidad de Matanzas (Cuba) hasta agosto de 2021, Investigadora asociada a la Oficina del Historiador de la Ciudad de Matanzas (Cuba). Dentro de sus publicaciones se encuentra “La ciencia y población en Cuba, visión del sector científico-médico para la reforma de la nación (1902-1930)”. Correo electrónico: leyani9323@gmail.com*

 <https://orcid.org/0000-0002-3225-6751>

***Profesor-Investigador de la Universidad Autónoma de Chihuahua (México). Es doctor en Ciencias Pedagógicas. Entre sus publicaciones recientes están “Fundamentos teórico-metodológicos en la investigación educativa en Chihuahua; análisis de un área del conocimiento” en IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH (2019) y el capítulo de libro “Conciencia histórica en la oralidad y lo documental” en La historia oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa (2021). Miembro del sistema Nacional de Investigadores y Reconocimiento al perfil PRODEP. Correo electrónico: aperezp@uach.mx*

 <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>

Historial editorial

Recibido: 17-mayo-2022

Aceptado: 03-noviembre-2022

Publicado: 31-enero-2023



Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria

Historical awareness and the teaching-learning process of history. A necessary review

Resumen

Abstract

En los últimos años los estudios vinculados a la formación de la conciencia histórica vislumbran que son las formas tradicionales y reproductivas de la enseñanza de la Historia las que priman en la escuela. Evidencian la preferencia de propuestas centradas en personalidades y gobiernos de la mano de maestros narradores de historias, y con posibilidades bajas de establecer relaciones creativas de los individuos con la sociedad, así como herramientas frágiles para que estos intervengan en su realidad. El presente artículo tiene por objetivo analizar los elementos nodales que estructuran el concepto, sus lazos vinculantes con lo narrativo y la Didáctica de la Historia, así como las herramientas que provee y su función orientadora de los individuos en la sociedad. Con este fin se realizó una revisión bibliográfica a partir de la cual se detectaron problemáticas en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia y se ofrecen posibles alternativas con el fin de desarrollar capacidades de reflexión y prácticas que promuevan el pensamiento crítico. De este modo los sujetos podrán reconocerse como seres temporales y con conciencia de que es necesario conocer el pasado para comprender el presente y construir el futuro.

In recent years, studies on the formation of historical awareness have shown that the traditional and reproductive forms of teaching History prevail in schools. They demonstrate a preference for proposals focused on personalities and governments along with storytelling professors, with low possibilities of establishing creative relationships between individuals and society, and with fragile tools for them to intervene in their reality. The purpose of this article is to analyze the nodal elements that structure the concept, its binding ties with narrative and the Didactics of History, as well as the tools it provides and its guiding function of individuals in society. To this end, a bibliographic review was carried out from which problems were detected around the teaching-learning process of History, and possible alternatives are offered to develop reflection skills and practices that promote critical thinking. This way, individuals will be able to recognize themselves as temporary beings and be aware that it is necessary to know the past to understand the present and build the future.

Palabras Clave: conciencia histórica, didáctica, enseñanza de la historia, pensar históricamente.

Keywords: Historical awareness, didactics, teaching history, thinking historically.

Conscience historique et processus d'enseignement apprentissage de l'histoire. Une révision nécessaire

Résumé:

Ces dernières années, les études liées à la formation de la conscience historique donnent à penser que ce sont les formes traditionnelles et reproductrices de l'enseignement de l'histoire qui prévalent à l'école. Ils mettent en évidence la préférence pour des propositions centrées sur des personnalités et des gouvernements par des maîtres conteurs, et avec de faibles chances d'établir des relations créatives des individus avec la société, ainsi que des outils fragiles pour qu'ils interviennent dans votre réalité. Le présent article a pour but d'analyser les éléments nodaux qui structurent le concept, ses liens contraignants avec le narratif et la didactique de l'histoire, ainsi que les outils qu'il fournit et sa fonction d'orientation des individus dans la société. À cette fin, une revue bibliographique a été réalisée à partir de laquelle des problématiques ont été identifiées autour du processus d'enseignement-apprentissage de l'histoire et des alternatives possibles sont proposées afin de développer des capacités de réflexion et des pratiques qui favorisent la pensée critique. De cette façon, les sujets pourront se reconnaître comme des êtres temporaires et conscients qu'il est nécessaire de connaître le passé pour comprendre le présent et construire l'avenir.

Mots-clés: Conscience historique, Didactique, Enseignement de l'histoire, Penser historiquement.

Świadomość historyczna i proces nauczania-uczenia się historii. Konieczna zmiana

Streszczenie:

W ostatnich latach badania związane z kształtowaniem świadomości historycznej sugerują, że w szkole dominują tradycyjne i reprodukcyjne formy nauczania historii. Pokazują one preferencję dla propozycji skoncentrowanych na osobowościach i narracji historii przez nauczycieli przedmiotu, z niskimi możliwościami nawiązywania twórczych relacji jednostek ze społeczeństwem, a także kruchymi narzędziami do interweniowania w ich rzeczywistość. Celem artykułu jest analiza elementów węzłowych, które strukturyzują koncepcję, jej powiązań z narracją i dydaktyką historii, a także narzędzi, które zapewnia przewodnią funkcję jednostek w społeczeństwie. W tym celu przeprowadzono przegląd bibliograficzny, z którego wykryto problemy związane z procesem nauczania i uczenia się historii, i zaproponowano możliwe alternatywy w celu rozwijania umiejętności refleksyjnych i praktyk promujących krytyczne myślenie. W ten sposób badani będą mogli rozpoznać siebie jako tymczasowe istoty i ze świadomością, że konieczne jest poznanie przeszłości, aby zrozumieć teraźniejszość i zbudować przyszłość.

Słowa kluczowe: Świadomość historyczna, dydaktyka, nauczanie historii, myślenie historyczne.

Introducción

Transcurren tiempos en los que se alzan nuevas problemáticas donde la teoría de la historia debe estar preparada para abrir caminos, entregando marcos de comprensión que sustenten trabajos empíricos (Ovalle, 2018). Entre los elementos a los que hay que recurrir para poder realizar una crítica autorreflexiva y mirar con perspectivas a futuro en la sociedad contemporánea se encuentra la conciencia histórica. Si bien su estudio se debe a teóricos de la historia, con mayor incidencia en los últimos años, la formación de la conciencia histórica de los ciudadanos ocurre tanto en espacios académicos como no académicos. Constituye, además, un recurso que favorece una mejor comprensión del lugar propio en el tiempo. Con las herramientas que provee, los sujetos encuentran consentimiento mediante construcciones de sentido identitarias y direccionan las acciones de estos en la sociedad, por lo que se muestra como básica la formación de la cultura.

Precisamente en el último cuarto del siglo XX, la producción historiográfica alemana sobresalió por su difusión de una función social de la historia, que denominaron historia social crítica, caracterizada por defender la necesidad de su aplicación al servicio de la sociedad. Entre los historiadores que otorgaron este sello a esta historia social se encuentran: Jörn Rüsen, Hansy Wolfgang Mommsen, Reinhart Koselleck y Jürgen Kocka.

Según Cataño (2011) a esta historia social alemana se sumaron los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y se afianzaron en los ámbitos, tanto de la investigación histórica como en su enseñanza-aprendizaje. Esta autora sitúa en la década de los ochenta de ese siglo, el surgimiento de una corriente de amplio consenso que abogaba por la promoción de la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, tomando como base estudios sobre la conciencia histórica. Una línea que, a partir de esos años, y con fuerza a fines de los noventa, vio resultados no solo desde su componente

teórico, sino también en su sentido práctico, con el proyecto *Youth and History*.

Este proyecto -realizado en Europa, sobre la conciencia histórica- se basó en una encuesta con objetivos orientados a investigar lo que adolescentes de veintisiete países de ese continente sabían sobre la Historia, cómo interpretaban y entendían la información histórica, y cómo estas percepciones influían en sus actitudes políticas y expectativas a futuro. Para quienes lo lideraron, la conciencia histórica se articulaba como una combinación compleja entre la socialización histórica y política sufrida por los estudiantes, por lo que les interesaban sus interpretaciones del pasado, sus percepciones del presente, expectativas a futuro y los vínculos que establecían entre diferentes períodos de tiempo. De este modo se identificaban formas de auto posicionamiento, como elementos centrales para la identidad individual y colectiva, capaces de incidir en valores, intereses, actitudes y acciones (Dragonas y Frangoudaki, 2000).

Sus intereses pasaban también por realizar análisis de si las variaciones en cuanto a socialización histórica en diferentes países eran profundas o superficiales, así como comprobar, o refutar, la existencia de una tendencia hacia una conciencia histórica europea unida. Por último, incorporó objetivos aplicados en el ámbito pedagógico, a partir del diagnóstico de la situación de los diferentes países, los cuales generaron un amplio marco de trabajo teórico y empírico en el área de la conciencia histórica (Dragonas y Frangoudaki, 2000).¹ Al proyecto anterior se suman otros tantos entre los que se encuentra, por ejemplo, el de Peter Seixas, fundador del *Centre of The Study of Historical Consciousness* en Canadá, el cual hizo aportes a los estudios sobre conciencia histórica enseñada y percibida por los alumnos.²

En este sentido, los debates al respecto de los usos públicos de la historia, vistos estos como el conjunto de temas y problemas que reflejan debates acerca de las diversas formas de gestión del conocimiento histórico, tanto en el terreno de la investigación como en el de su enseñanza en el sistema educativo, dejaron de limitarse al

espacio europeo, canadiense o norteamericano y se han hecho extensivos a diversas regiones del mundo (Plá et al., 2012).³ Su vínculo con la conciencia histórica abrió el camino a investigaciones que se han salido de los marcos escolares, permitiendo centrar la atención en otros modos de transmisión de los conocimientos históricos, como pueden ser los lugares de memoria, el análisis de representaciones o consecuencias de eventos traumáticos para determinados grupos sociales. En este caso, ya no interesa de forma exclusiva el modo en que se concibe y escribe la Historia desde los marcos académicos, sino también el proceso producido en contextos no disciplinares, donde el paso del tiempo adquiere significados propios mediante procesos orientadores de la experiencia (Revilla y Sánchez-Agusti, 2018).

En América no pocos resultados han salido a la luz abordando la temática, tanto desde el punto de vista teórico, como en su aplicación práctica. Países como Argentina, Perú, Uruguay, Chile, Brasil, España, Alemania, Portugal y Canadá son los que más casos de estudio han aportado al respecto. Entre ellos, una mayoría adoptó, desarrolló y contextualizó los postulados que aportaron los teóricos de la historia alemanes, con un mayor énfasis en Jörn Rüsen.

En este sentido, Rodríguez-Medina et al. (2020) a través de un análisis bibliográfico por mapeo científico de publicaciones en *Web of Science* sobre conciencia y pensamiento histórico, identificaron que, entre 2014 y 2017, se produjo un incremento en los artículos publicados en esta base de datos sobre educación histórica (de 22 a 201 artículos). En su análisis afirman que los estudios de revisión convienen en que pensamiento y conciencia histórica son dos ejes fundamentales de las investigaciones en los últimos decenios, y que estos trabajos se han centrado en el currículo, libros de texto, percepciones del alumnado, registros de observación para evaluar propuestas de intervención y estudios de caso. Afirman, además, que en los últimos años la validación de cuestionarios y escalas de observación adquirieron relevancia en los mismos, pero consideran que todavía son escasas las investigaciones evaluativas que combinen e intercalen metodologías a través de diferentes técnicas e instrumentos.

Por otra parte, identifican los principales grupos de estudios y líneas de investigación que sobresalen en este campo, situándolos en Reino Unido, Canadá, Holanda, Estados Unidos y -en el contexto iberoamericano- Brasil, Argentina, Perú, Colombia y Chile. En sentido general, clasifica como finalidades de estos estudios: proporcionar a los estudiantes las herramientas intelectuales para analizar el pasado y relacionarlo con la comprensión de problemas del presente; delimitar la definición de conciencia y pensamiento históricos y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas a través de proyectos; el énfasis en la dimensión ética de la educación histórica; la profundización en conceptos metodológicos clave, la práctica docente, y los usos y fines de la enseñanza de la historia (Rodríguez-Medina et. al., 2020).

Pero... ¿qué es la conciencia histórica?

Al indagar en la literatura sobre el tema es posible advertir que la categoría *conciencia histórica* no es reciente. Su uso puede rastrearse incluso en la obra de Hegel, para quien la conciencia histórica del hombre resultaba clave en la comprensión de sus modos de existencia, al desplegar los conceptos causales para explicar los cambios en la naturaleza (White, 1992). Sin embargo, fue en la producción alemana donde se afianzó con mayor fuerza.

En términos conceptuales, la conciencia histórica constituye la capacidad de establecer relaciones temporales que permiten pensar la construcción de un futuro, así como entender el cambio en el tiempo y orientarnos en este. Hace posible la comprensión de la identidad individual y la alteridad, rompiendo con las visiones etnocéntricas del mundo, dado el reconocimiento que hace de otras tradiciones y formas de comprender la realidad, enseñando que esta última puede ser modificada (Valle, 2017; Amézola y Cerri, 2018).

Según Seixas y Peck (2004) implica realizar una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, lo cual conllevaría a explotar las

diferentes temporalidades y adoptar posturas reflexivas con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar los elementos particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades.

En su artículo *Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development*, Jörn Rüsen asevera que la conciencia histórica figura como prerrequisito en la mediación entre valores y la acción orientada al presente ya que su función es, por antonomasia, orientadora. Orientación basada en la temporalidad y que discurre en dos aristas fundamentales: la vida práctica y la subjetividad interna de los sujetos (Rüsen, 2004). Según el autor, realiza sus funciones basadas en cuatro principios, entre los que se encuentran la orientación de la afirmación dada, regularizar los patrones culturales y de vida, negar, y, por último, transformar los patrones convencionales de orientación. Estas funciones, tienen su expresión en los cuatro tipos de conciencia histórica que define y que conforman su propuesta (tradicional, ejemplar, crítica, genética).

92 De acuerdo con Cartes (2020) pensar históricamente implica desarrollar habilidades que permitan a los individuos desprenderse de estructuras lineales y positivistas del tiempo histórico. Si bien son estas estructuras las que mayor presencia suelen mostrar los resultados de investigaciones al respecto, también es cierto que es posible matizar esta realidad mediante modos diferentes de enseñar y aprender la historia, que permitan ampliar la comprensión y uso de los diversos regímenes temporales. El análisis del cambio y la continuidad, la duración, los ritmos, la diacronía y la sincronía, son categorías imprescindibles para comprender el tiempo histórico. La comparación, el análisis causal y la interpretación de hechos y procesos históricos son procedimientos metodológicos necesarios para el análisis, la explicación histórica y el desarrollo de habilidades generadoras de un pensamiento crítico (Escribano, 2021). Involucran habilidades como la interpretación, explicación e intencionalidad (Pagès y Santisteban, 1999).

La conciencia histórica, por tanto, es un concepto nuclear en el Didáctica de la Historia y asume un papel clave a la hora de permitir cuestionamientos en torno a nuestro acercamiento a pasado y futuro, así como a la formación de las identidades. Esta contribuye a internalizar una identidad colectiva mediante la emisión de símbolos y códigos para el refuerzo de los sentimientos de pertenencia a la comunidad, una función para la cual la educación es fundamental. Con este fin, la conciencia histórica requiere no dejar pasar por alto la pluralidad de temporalidades, la condición de historicidad de los fenómenos y su papel en producción de sentidos. De ahí que podamos acercarnos al pasado de múltiples formas, por lo que no existe una única conciencia histórica.

Posee, además, un importante papel en la formación crítica dentro de los contextos educativos en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. Este motivo hace que resulte necesario que los investigadores sean capaces de identificar las principales problemáticas detectadas con relación a la conciencia histórica y esbozar las líneas de trabajo a seguir, en función del perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia.

En este sentido, y siguiendo el enfoque teórico de Jörn Rüsen, investigadores tanto europeos como americanos desarrollaron estudios similares en sus respectivos contextos, a partir de casos de estudio. Principalmente en el ámbito iberoamericano, los autores que sobresalen poseen vínculos estrechos con sus homólogos españoles Antoni Santiesteban Fernández y Johan Pagès, quienes constituyen referentes en este ámbito de estos estudios. Ambos investigadores poseen proyectos comunes y aportaron, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Sus argumentos no solo defienden la necesidad de cambio de una historia-discurso a una historia-problema y el establecimiento de relaciones temporales de la micro y macrohistoria, sino también de su puesta en práctica a partir de diseños de estrategias curriculares para instituciones educativas. Destacan por figurar como asesores de

no pocas de las tesis que se han llevado a término y que tienen como contextos espacios educativos de países latinoamericanos.

En la región, fundamentados en *Youth and History*, se desarrolló en 2010 el proyecto Jóvenes y la Historia en el Mercosur, a partir de un proyecto piloto realizado entre 2006 y 2009 por un equipo de investigadores de Brasil, Argentina y Uruguay. El resultado fue un levantamiento de datos basado en el proyecto europeo que logró recoger 3 mil 913 cuestionarios de estudiantes de Brasil, Argentina, Uruguay, Paraguay y Chile (Rodríguez-Medina et. al, 2020).

Partiendo de los resultados, se profundizó a partir de casos de estudio en cada contexto y se generaron reportes como los desarrollados por Cerri et al. (2014), Cerri y Amézola (2010) y su estudio sobre Brasil, Argentina y Uruguay, y de Amézola y Cerri (2018) donde realizan análisis de los contenidos de planes de estudio, currículos, libros de texto, los temas que se ponderaban y se omitían en los mismos, la estructura de los sistemas de contenidos y como se trabajaban estos según los diversos contextos históricos.

Específicamente Cerri y Amézola (2010), en su artículo *El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay*, exponen los resultados de un estudio comparativo con enfoque mixto en el cual hacen un análisis de los resultados obtenidos, con base en las encuestas realizadas a estudiantes de los tres países. Aunque se centran en la conciencia histórica de estudiantes, a modo de complemento que garantiza un mayor sustento y fortaleza en los análisis, aplican también una encuesta dirigida a los profesores de estos jóvenes.

- 94** También como parte del proyecto Jóvenes y la Historia en el Mercosur, González y Gárate (2017) analizaron algunos resultados del estudio exploratorio realizado en cinco escuelas de la ciudad de Santiago de Chile. Recogieron las perspectivas de los jóvenes acerca de diversos temas vinculados a la historia, mediante un cuestionario cerrado de cuarenta y cuatro preguntas que respondieron estudiantes

de segundo año de Educación Media. El objetivo fue conocer las características del aprendizaje histórico en el mundo escolar y su vinculación con la formación de la conciencia histórica, desde la perspectiva de los estudiantes, y analizar las narrativas históricas que ellos elaboran en torno a su experiencia en el tiempo y su actuación en el presente.

La misma ruta sigue la tesis doctoral con enfoque mixto de Coudannes (2013). En la búsqueda de respuestas sobre lo que llama el desconocimiento juvenil, las nuevas demandas de ejemplaridad y su estado en relación con las representaciones que sobre los héroes existe en Argentina (Coudannes, 2013), sigue el enfoque que propone Rösen, incorpora las tesis de autores como Santiesteban (2017) y realiza análisis de diversas tipologías para el estudio de esta. Su objetivo se centra en explicar los factores que se hacen presentes en la construcción de la conciencia histórica en el contexto objeto de estudio, y en el análisis de propuestas didácticas elaboradas en la carrera de Historia, para conocer cómo está influida la conciencia histórica por prácticas concretas. Con este fin lleva a cabo encuestas y entrevistas, a lo que se suma el análisis exhaustivo de los planes de estudio y de las estrategias curriculares. En el proceso, la autora concluye que la construcción de la conciencia histórica responde a fenómeno social amplio no reducido a la educación formal, sino que se da en los más diversos espacios y contextos, tanto públicos como privados.

Un proceso que requiere, por tanto, de competencias verbales y narrativas para explicar y relacionar, necesita de acción-interacción, capacidad atributiva, empatía, adopción social de otras perspectivas, auto reflexibilidad y multiperspectividad. Coudannes (2013) deja abierta una interrogante válida a todos los escenarios y que incita a repensar en ¿qué reflexiones hacen sobre la conciencia histórica los que apuestan por la docencia y qué decisiones toman para construirla en estudiantes?

Un estudio similar lo realizó Valle (2017). Dentro de los elementos que impulsan a la investigadora a desarrollar el estudio se encuentra el

hecho de que desde la Didáctica de la Historia se plantea la necesidad de conocer las representaciones y creencias del profesorado y de los futuros profesores, ya que estas influyen en su trabajo en el aula. Sobre todo, que estos sean capaces de reflexionar si sus prácticas promueven el pensamiento crítico y -por ende- actitudes para generar una sociedad más justa. Para la autora el problema de la enseñanza de la historia no está en quienes aprenden, sino en quienes enseñan y cómo lo enseñan, ya que si los maestros no comprenden el sentido de los conceptos y las implicaciones de pensar históricamente, es imposible que lo desarrollen en sus estudiantes (Valle, 2017). A partir del análisis de la producción al respecto del tema -por parte de esta- es posible percibir que el número mayor de las investigaciones de este tipo se enfocan, principalmente, en jóvenes, quienes además poseen la doble condición de estudiantes.

Los resultados condujeron a la autora a identificar categorías, tipo de maestros de historia (expositivo, narrador de historias, activo, reflexivo), cinco tipos de narrativas en los jóvenes futuros profesores (general, identitaria, positivista, develadora, analítica), y de estos, solo en los que manifiestan narrativa analítica se perciben relaciones con la ciudadanía y herramientas para intervenir en la realidad (Valle, 2017). Afirma que continúa la preferencia por la propuesta tradicional positivista centrada en gobiernos y obras, que la formación es desactualizada y que se debe en gran parte a la brecha que existe entre la formación de historiadores y profesorado en historia. En cuanto a las relaciones pasado-presente-futuro refiere que se aprecia un vínculo pasado-presente, pero no se logra una relación a futuro y que prima la visión de una historia como *magistra vitae*, un enfoque que según Ovalle (2018), conviene que sea repensado.

- 96 Un tema que tiene matices, dada su complejidad, pues si bien para Koselleck el topos de la historia *magistra vitae* debió desaparecer a medida que avanzó la modernidad, a partir de la restricción del espacio de experiencia y una amplitud del horizonte de expectativa (Guzmán 2012). Por el contrario, se aboga por encontrar sustitutos que se adecuen a la nueva realidad, como es el caso del *practical past*,

propuesta de Hayden White que retoma Chinchilla (2020) en un artículo titulado *La Historia magistra vitae y el practical past*.

Entre los elementos que llaman la atención sobre estas investigaciones se encuentran, aunque en cierto modo dispersos, aportes a partir de la generación de indicadores como los de Valle (2017), que permiten robustecer metodológicamente a los futuros estudios sobre el tema. En el caso de Chávez y Pagés (2020), bajo la asesoría de Joan Pagès iBlanch, investigó las relaciones entre pensamiento histórico y formación inicial docente, para evaluar las habilidades de pensamiento histórico que poseen los futuros docentes, con el fin de contribuir a la coherencia entre la formación inicial y las necesidades curriculares.

Su análisis categorial le permitió el desarrollo de indicadores de uso de pasado, presente y futuro por parte de los estudiantes, que sintetizó en: básico intermedio y avanzado, incorporó la ausencia-presencia de elementos que denotan cambio y continuidad en las narraciones (solo cambio, cambio y continuidad, solo continuidad y ninguna de ambas); categorías de linealidad de tiempo histórico (Linealidad Presidencialista, Lineal Generalizado, Lineal Causa/Consecuencia, Lineal de Períodos, Lineal de procesos y hechos). Esta tipología, al igual que otras que se han diseñado como la de Escribano (2021) y Coudannes (2013), vinculadas a la propuesta de Rüsen (2004), estructuran un camino cada vez menos pedregoso para quienes se interesan por temas de esta índole.

Problemáticas detectadas

De las problemáticas más recurrentes detectadas en las investigaciones al respecto, es posible resaltar los siguientes elementos:

Gomes (2019) afirma que a partir de los proyectos realizados en Inglaterra en la década del setenta del pasado siglo, el nivel de

pensamiento histórico de los alumnos transitaba por nociones en las que para ellos la Historia humana era algo extraño, incomprensible, confusa o inútil porque trataba de gente más atrasada; otros establecían puentes endebles entre el presente y el pasado, en los cuales las acciones de los sujetos históricos eran afrontadas con seriedad, sólo de acuerdo con los principios de experiencias presentes y, en otros casos, reconocían semejanzas y diferencias entre situaciones del pasado y del presente, de forma emergente o atendiendo al contexto propio de cada época y espacio.

Chávez y Pagès (2020) en su estudio en Chile identificaron que:

- a) Los estudiantes incorporaban de manera más recurrente el cambio en un 52% del total y la continuidad en un 40%.
- b) El tratamiento del tiempo histórico era lineal y con diferentes formas de expresión
- c) La mayoría de ellos utilizó la simultaneidad cronológica, así como marcadores temporales cuantitativos (siglos y años) y cualitativos (períodos históricos).
- d) La historia la trabajaban desde el pasado, denotando la carencia de relaciones temporales que conectaran pasado, presente y futuro

Como parte de estas investigaciones, Escribano (2021) realizó un análisis sobre las propuestas didácticas realizadas por veintidós estudiantes que cursaban la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Internacional de la Rioja. En estos se detectó que el 50% de la muestra se situaba en el perfil de docente reproductor, a partir de que trabajaban la enseñanza del tiempo histórico desde una perspectiva de carácter tradicional, ya que abordaban los contenidos históricos, tomando como referente el estudio del pasado, sin establecer conexiones con el presente o el futuro. En cuanto a la relación entre pasado, presente y futuro, el investigador afirmó no encontrar propuestas didácticas en la que se plantearan estrategias para que el alumnado pudiera relacionar problemas del presente con similares ocurridos en el pasado.

Tampoco ofrecían herramientas para que el alumnado pudiera reflexionar sobre las posibles expectativas del futuro.

Como elemento añadido, el investigador afirma que estudios anteriores demuestran si bien el estudiantado en formación puede ser crítico respecto a la enseñanza que recibieron en su formación académica, e incluso tener una concepción mucho más renovada que la que tenían sus profesores, al llevar a cabo sus prácticas en el contexto real, terminaron reproduciendo la metodología tradicional, con independencia de los elementos innovadores propuestos en sus programas (Escribano, 2021).

En un artículo que realiza reflexiones en torno a la enseñanza de la Historia en las aulas Lahera y Pérez, (2021), entre los principales elementos que destacan se encuentran que:

- a) Existen muchas diferencias en cuanto al conocimiento histórico que es impartido en las escuelas y la aceptación por los estudiantes.
- b) En EUA, los alumnos no le atribuyen ningún valor significativo a la historia, la ven como conjunto de fechas, datos y acontecimientos que se tienen que aprender.
- c) En España, los alumnos confesaron que la asignatura de historia está basada en una serie de datos y verdades acabadas.
- d) El estudiantado emplea conceptos históricos pobres y la enseñanza solo promueve la memorización de contenidos.
- e) Estudios realizados en Argentina, Chile y Colombia, mencionan las limitaciones de la enseñanza de hechos y procesos de la historia reciente.
- f) Los estudiantes priorizan otras asignaturas que consideran son más importantes para ellos en su programa educativo.
- g) Estudiantes manifiestan que la historia no guarda ninguna relación con su presente.
- h) En el aula se puede apreciar cómo el maestro se convierte en el único protagonista.

Desafortunadamente, la Historia enseñada en la escuela mantiene la función como generadora de “espacios estables y refugios inmovibles”, lo cual es un ideario muy alejado de lo que se requiere en la formación del pensamiento crítico (Ortiz, 2008, p. 22). Es precisamente la educación el medio a través del cual el hombre podrá ser capaz de conquistar su propia forma, desalinearse, poder elegir, crear.

La formación de la conciencia histórica requiere, según el propio Rüsen (2004), de formar determinadas competencias entre las que se encuentran:

- a) Narrativas (al ser el modo y el medio a través de la que la conciencia histórica realiza su función)
- b) Interpretativas (habilidad de construir puentes entre pasado-presente-futuro)
- c) Orientadoras (que guían las acciones mediante nociones de cambio temporal, articulando identidad con conocimiento histórico)
- d) A las anteriores suma la capacidad de aprender cómo mirar al pasado e identificar su cualidad temporal específica, así como el surgimiento de formas más complejas de sensibilidad histórica (pp. 68-70).

Estas, vinculadas a un aprendizaje en el que se promueva la capacidad de experimentar, de interpretar y orientarse, posibilitará -según el propio Rüsen (2004)- un cambio en el modo en el que los individuos tratan y hacen uso de la experiencia y en conocimiento, avanzando así desde las formas tradicionales de pensamiento a la genérica.

Didáctica y proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia: diseños curriculares y competencias

De acuerdo con los criterios de Sebastián Plá, Joan Pagès y Santiesteban, el investigador Triviño (2019) refiere que la Didáctica de las Ciencias Sociales, y en específico de la Historia, es una disciplina que aporta la adquisición de competencias de “pensamiento histórico”, que son necesarias para alcanzar competencias crítica, social y ciudadana. De ahí su vínculo con la conciencia histórica, ya que implica el establecimiento de nexos entre pasado-presente-futuro que permitan formar el pensamiento crítico. Todo lo anterior con la intención de dotar al estudiantado de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación, que le permitan abordar el estudio y comprensión de la Historia con autonomía, construir su propia representación del pasado y contextualizar los hechos respetando el medio en el que se generaron y la distancia que los separa del presente.

En su libro *Miradas diversas en la enseñanza de la historia*, Plá et al. (2012) entienden que la didáctica implica conocer los contenidos de historia, reconocer los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en el aula, identificar el impacto de la cultura escolar en la conformación de significados sobre el pasado, distinguir los sentidos históricos que subyacen sobre las distintas formas narrativas que se empleen y requieren cada vez más desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje significativos entre los estudiantes.

En este sentido, las reflexiones de Jörn Rüsen sobre la Didáctica y las funciones del saber histórico, la asume como la ciencia del aprendizaje histórico, teniendo en cuenta que su eje principal se centra en comprender cómo el pensamiento histórico contribuye a orientar la vida humana, tanto desde el punto de vista identitario como en la práctica social. De este modo, la Didáctica de la Historia explicaría el proceso de aprender a pensar históricamente o formar históricamente integrado en dos ejes principales: lo transversal, que entiende el saber histórico como síntesis de la experiencia humana y su interpretación para la orientación en la vida práctica; y lo

horizontal, que considera la formación como socialización e individualización a partir de su relación con la ciencia (Moreira, 2019)

Si bien la Didáctica está orientada a generar instancias para que los futuros docentes fortalezcan el desarrollo de sus habilidades de pensamiento histórico y luego puedan transferirlas a sus estudiantes Chávez y Pagès (2020) y Plá et al. (2012) alegan algunos elementos que matizan lo planteado con anterioridad. Se refieren al vínculo con lo político. Para ellos esta cuestión no sólo se observa en la inclusión y en la exclusión de ciertos contenidos curriculares, también en prácticas diversas dentro de la escuela, en la lucha entre grupos disciplinares para definir los enfoques de enseñanza y en las tradiciones docentes.

Lo fundamentan a partir del criterio de que una estrategia didáctica específica, trae como implicación:

- a) Seleccionar o excluir la determinados contenidos; definir una postura historiográfica determinada que, de forma inevitable, tendrá un posicionamiento político.
- b) Asumir un concepto de aprendizaje específico.
- c) Valorar el contexto cultural de la escuela en la que se llevan a cabo distintas clases de procesos de enseñanza y aprendizaje, de conjunto con otros saberes disciplinares.

Otro de los elementos para tener en cuenta al respecto es que la práctica docente mantiene una visión reduccionista de la historia y del tiempo histórico que genera consecuencias en el estudiantado, por la concepción que estos asumirán sobre su enseñanza y aprendizaje (Escribano, 2019). El tiempo histórico, como se expresó en apartados anteriores, no debe concebirse como único y lineal, sino que debe adquirir concepción multidimensional, que se sustente desde el entramado de conexiones que se establecen entre presente, pasado y futuro, y las asociaciones que se dan a través de ciertos elementos temporales y operadores cognitivos que se incrementan a

medida que lo hacen nuestro bagaje y experiencias del tiempo vivido (Chávez y Pagès, 2020).

Moreira (2019), por ejemplo, comenta que en el “código disciplinar de la Historia” en Brasil, la problemática de la enseñanza de la Historia presenta varios aspectos a analizar, tales como: la presencia de una narrativa histórica al estilo del siglo XIX en manuales que tributan a una enseñanza memorística; la influencia de la enseñanza tecnicista y su vínculo a objetivos que no pasan de lo reproductivo y que se hacen visibles en preguntas de respuestas de opción múltiple; la existencia de un tipo de “narrativa anónima” característica de los textos escolares.

En este sentido, la autora rescata los principios constitutivos de la epistemología, con implicaciones para la metodología de la enseñanza de la historia propuestos por Jörn Rüsen (Moreira, 2019). Entre ellos están:

- a) La teoría de la historia como fundamento para una teoría de la didáctica específica de la historia.
- b) La conciencia histórica como punto de partida y de llegada del aprendizaje histórico.
- c) La competencia de generación de sentido a través de la narrativa como forma y función del aprendizaje histórico.
- d) La formación histórica de sentido como principal problema del aprendizaje histórico.

A lo anterior, habría que agregarle lo que en un tono más contemporáneo propone Plá et al. (2012), la implementación de un aprendizaje basado en competencias. El autor considera que competencia es una capacidad, un sistema o una disposición dirigida a la acción, a preparar a los ciudadanos para dar respuesta a todo tipo de situaciones concretas en las que se van a encontrar a lo largo de su vida. Están formadas por saberes, habilidades, actitudes y todo aquello que interviene en cualquier acto educativo y social (motivación, valores, emociones). Se construyen en la práctica, y en

la práctica es donde se comprueban si han sido desarrolladas correctamente, y van acompañados de otras denominaciones, como competencias clave o competencias básicas, competencias transversales y competencias disciplinares.

El investigador refiere, tomando como ejemplo el currículo español que, específicamente, la competencia social y ciudadana es una de las ocho competencias básicas (competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia cultural y artística, competencia para aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal) ya que posibilita la comprensión de la realidad social, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. En ella están integrados conocimientos diversos y habilidades complejas que permiten participar, tomar decisiones, elegir cómo comportarse en determinadas situaciones y responsabilizarse de las elecciones y decisiones adoptadas (Plá et al., 2012).

De forma concreta los estudiantes/profesores deberían desarrollar las siguientes competencias históricas:

- a) Interrogar las realidades sociales desde una perspectiva histórica.
- b) Interpretar las realidades sociales con la ayuda del método histórico.
- c) Construir su conciencia ciudadana con la ayuda de la historia.

Según estos principios, el aprendizaje histórico ocurre cuando el sujeto desarrolla, por medio de la narrativa, un sentido para la experiencia histórica, de tal forma que él pueda orientar su existencia con relación a sí mismo y los otros en el flujo del tiempo. En este sentido, la perspectiva del aprendizaje sólo puede orientarse en la

medida en la que el sujeto es el constructor de su conocimiento (Moreira, 2019).

Chávez y Pagès (2020) y Escribano (2021) al hablar de las últimas investigaciones sobre la enseñanza del tiempo histórico en la formación del profesorado, indican la existencia de un escaso dominio de conceptualización, dificultades en la comprensión y coordinación entre los operadores temporales que articulan el tiempo histórico y que en la enseñanza del tiempo histórico, aún prevalece el uso de la cronología como herramienta principal en la enseñanza de la historia, manteniendo una tradición conductista y positivista.

Lo anterior dificulta la formación de la conciencia histórica, ya que como se comentó con anterioridad, esta supone una mirada amplia de las diferentes épocas y culturas, lo que conlleva adoptar una posición reflexiva con respecto a todo lo que transmite la tradición cultural y valorar las particulares de las conciencias históricas presentes en las diferentes sociedades (Seixas y Peck, 2004).

Los docentes, tanto por las exigencias del currículo como por sus propias representaciones en torno a la enseñanza de la historia y su concepción sobre el tiempo histórico, continúan transmitiendo conocimientos conceptuales. Esto lo demuestra el hecho de que son las pruebas evaluativas las que determinan el rendimiento académico del alumno, y es este tipo de conocimiento el que predomina en los currículos.

Ante esta situación, el establecimiento de currículums temporales que secuencien de forma coherente la enseñanza de la temporalidad constituye una propuesta que permitirá contribuir a la formación de la conciencia histórica y desarrollar una historia escolar realmente útil y funcional. También los métodos y estrategias didácticas como el método retrospectivo, la microhistoria e Historia Global, partir de los problemas socialmente relevantes, la interpretación de la contemporaneidad, la multiculturalidad aplicada al tiempo histórico, entre otras, derivan de experiencias teórico-prácticas donde se

analiza críticamente la enseñanza de la historia, y en las que se plantea la necesidad de vincular el presente y el pasado, como condición fundamental para la comprensión de los procesos y las transformaciones sociales del futuro (Escribano, 2021; Chávez y Pagès, 2020).

A partir de un análisis de propuestas llevadas a cabo por investigadores del área, en relación con el desarrollo de competencias históricas, Plá et al. (2012) sugiere que estas deben programarse a lo largo de todo el currículo de manera vertical, optar por un desarrollo en espiral, basado más en la profundización de las competencias más que en la clásica repetición de los contenidos. El marco epistemológico ha de considerar que la historia pasa por el contraste con las fuentes, la comprensión del cambio en el tiempo, la habilidad para observar acontecimientos desde el punto de vista de los participantes, la habilidad para matizar a través de pruebas, producir hipótesis de trabajo y conclusiones (explicación histórica), que son de composición abierta, y la habilidad para presentar un informe y ubicar los acontecimientos en su propio contexto histórico.

Sin embargo, los actuales planes de estudio no suelen ofrecer a los futuros maestros una formación histórica sólida que les permita situarse como profesionales críticos ante el conocimiento, su imposición hegemónica y la existencia de un relato único. No resulta posible generar un pensamiento crítico sin tener en cuenta el saber histórico. El pensamiento crítico se desarrolla cuando los estudiantes establecen conexiones con el pasado, incorporan sus vivencias, toman decisiones y actúan a favor de una sociedad más justa e igualitaria (Sonllewa, 2020). “Este pensamiento crítico podría definirse como la combinación de aptitudes, competencias, actitudes y disposiciones utilizadas en el pensamiento de evaluación razonado que requiere un juicio cuidadoso o una reflexión continua” (Tulchin, citado por Plá et al., 2012, p. 51). A partir de estas el estudiantado debe ser capaz de utilizar y evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y darse cuenta tanto de las posibilidades de opiniones como de los hechos a la hora de estudiar esta historia, descubrir sesgos en las

fuentes conocidas, descubrir información irrelevante, determinar si los hechos justifican o avalan una generalización, distinguir entre hechos y juicios de valor, además de juzgar la solidez de un argumento (Plá et al., 2012).

A pesar de lo anterior, Coudannes (2014) afirma que los profesores raramente introducen en sus clases una reflexión sobre los usos sociales de la historia y que el género, el nivel sociocultural, las esperanzas y los intereses personales interfieren con el aprendizaje ya que son los conocimientos personales los que dan significado a los conocimientos escolares y no al contrario.

En los resultados de las encuestas realizadas a profesores en el marco del proyecto *Los jóvenes frente a la historia* (Brasil, Argentina, Uruguay), la mayoría de ellos se manifiesta preocupado por la falta de empleo, la criminalidad y los problemas ecológicos, sin embargo, lo más contemporáneo recibe escasa atención en el aula. El profesor debe ir más allá de ser un simplificador y transmisor de contenidos. Por el contrario, debe formarse como un intelectual que identifique los cuadros de conciencia histórica subyacentes en el proceso educativo, con el fin de asesorar a la comunidad en la comprensión crítica del tiempo, la identidad y la acción humana. Se requiere de una perspectiva investigativa que promueva la clarificación de las ideas substantivas y de segundo orden (estructurales) que los alumnos construyen (Coudannes, 2014; Gomes, 2019).

En consecuencia, el aprendizaje basado en problemas, potenciar la enseñanza de la historia del siglo XX, fomentar los estudios comparativos, los estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales, renunciar a la “antropomorfización” de las realidades de nuestros países, ya que estos son constructos del pasado que perduran en el presente, así como la enseñanza de la historia como método, constituyen elementos que hacen posible que el aprendizaje histórico se base en múltiples perspectivas y narrativas que dejen de lado el enfoque tradicional, basado en contenidos formales en apariencia objetivos y neutrales (Plá et al., 2012; Gómez et al., 2014; Treviño, 2019).

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia debe estar en función de establecer relaciones entre las sociedades, analizar motivos, hechos y procesos vinculados a elementos de cambio y continuidad, identificar las causas y consecuencias que lo promovieron, establecer comparaciones sobre hechos históricos similares en distintas épocas y su vínculo con el tiempo presente. Todo esto implica que el “docente promueva en el aula situaciones problema, plantee preguntas y actividades de carácter inductivo para que el alumnado contraste, elabore hipótesis, confronte la información, resuelva problemas” (Escribano, 2021, p. 42).

Conclusiones

Las investigaciones llevadas a cabo durante los últimos años con relación a la conciencia histórica y lo que se concibe como pensar históricamente, han ganado terreno. Los resultados teóricos y aportes metodológicos que han generado estos estudios se prefiguran como resortes significativos para futuras investigaciones. De los mismos resulta necesario rescatar el criterio de conciencia histórica, por excelencia orientadora, y mediar entre los valores adquiridos y la acción orientada al presente. A partir de nuestras orientaciones temporales, su formación y, por ende, el pensar históricamente, se mueven en forma sinuosa y se matizan entre la afirmación, la regularización de patrones culturales de vida, la negación de estos y/o su transformación. Todo esto a partir de construcción de puentes entre pasado-presente-futuro y la capacidad de aprender cómo mirar al pasado e identificar su cualidad temporal específica. Los resultados indican que los estudiantes restan valor a la historia y la ven como una verdad acabada, basada en un cúmulo de datos que deben aprender memorísticamente, sin necesidad de analizar. La ven alejada de su realidad presente y proyección futura. El maestro figura como único protagonista portador de la verdad, los investigadores abogan por el rescate de las dimensiones temporales que no pueden faltar en el aprendizaje histórico: la experiencia (el pasado), la

significación/interpretación (el presente) y la orientación (el futuro), y sus funciones a la hora de detectar y reconocer el cambio, la continuidad y la duración.

Con este fin se hace cada vez más necesario el aprendizaje de habilidades propias del pensamiento histórico que impliquen la capacidad de percibir e interpretar el cambio, la causalidad, la perspectiva histórica, la empatía, la necesidad de cambio de una historia-discurso a una historia-problema, la utilización de fuentes y el significado histórico de los hechos en cada contexto, así como su proyección. Los individuos deben ser capaces de utilizar y evaluar evidencias, detectar inconsistencias e incompatibilidades, sacar conclusiones válidas, construir hipótesis y descubrir sesgos en las fuentes, descartar información irrelevante, determinar si los hechos justifican o avalan una generalización, distinguir entre hechos y juicios de valor, además de juzgar la solidez de un argumento. Requerimientos para los cuales la Didáctica de la Historia deberá seguir aportando y renovándose.

Referencias

- Amézola, G., y Cerri, L. F. (Coords.) (2018). *Los jóvenes frente a la conciencia histórica. Aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias*. Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6207/pr.6207.pdf
- Cartes Pinto, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *REIDICS* 6, 6-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad*, (21), 221-243. <https://bit.ly/3PnOeNH>
- Cerri, L. F., y Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (24), 3-23. <https://bit.ly/39qbk5N>

- Cerri, L. F., de Olivera, J., y Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de Jóvenes del MERCOSUR. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 3-15. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285715>
- Chávez, C., y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (6), 24-42. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Chinchilla, P. (2020). La Historia magistra vitae y el practical past. *Historia y Grafía*, 28(55), 83-127. <https://doi.org/10.48102/hyg.vi55.327>
- Coudannes, M. (2013). *La conciencia Histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso.* [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/3NBbVRO>
- Coudannes, M. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Humanidades*, 3(2), 25-33.
- Dragonas, T. G. y Frangoudaki, A. (2000). Introducción. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(2), 229-238. <https://doi.org/10.1353/mgs.2000.0033>
- Escribano, C. (2019). Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria? [Tesis Doctoral]. Universidad Internacional de la Rioja. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9452>
- Escribano, C. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (8), 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Gomes, M. I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53), 309-332. <https://bit.ly/3Lb43UV>
- Gómez, C.J., Ortuño, J., y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11), 5-27. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>

- González, F. y Gárate, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, s.v.(53):73-85.
- Guzmán, M. A. (2012). La conciencia histórica: una estructura ontológica universal con contenidos epocales variables. *Legajos*, (14), 15-34.
- Lahera, D., y Pérez, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1), 129-154.
- Moreira dos Santos, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53), 21-42. <https://bit.ly/3PpB9Dw>
- Ortiz, M. (2008). La memoria en el laboratorio del historiador. En D. A. González (Coord.), *El franquismo y la transición en España. Desmitificación y reconstrucción de la memoria de una época* (pp. 15-24). Los libros de Catarata.
- Ovalle, D. (2018). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: el historiador "afectado por el pasado"*. [Tesis de Doctorado]. Universidad de Chile.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AAVV: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. *Díada*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=564899>
- Plá, S., Rodríguez Ledezma, V., y Gómez, G. (Coords.) (2012) *Miradas diversas en la enseñanza de la historia*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Plá, S., y Turra-Díaz, O. (Coords.) (2022). *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile*. Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Revilla, D., y Sanchez-Agusti, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales* (65), 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., López-Facal, R., y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la

- producción académica de educación Histórica. *Revista de Educación*, (389), 211-242.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development. En P. Seixas (Ed.). *Teorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press. <https://bit.ly/39rKR8d>
- Santiesteban, 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. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, (53), 87-99. <https://bit.ly/3yENbDs>
- 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.
- Sonllewa, M., Sanz-Simón, C., y Martínez-Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes*, 1(3), 250-271. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.vii3.9478>
- Triviño Cabrera, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado*, (10), 145-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.005>
- Valle, A. C. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado. Estudio sobre representaciones de la historia y su conciencia histórica*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/405964>
- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación Histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.

¹Este proyecto se constituyó como un referente para investigaciones en todas las latitudes sobre conciencia histórica y el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. La estructura de los cuestionarios que se han

implementado, por ejemplo, albergan elementos estructurales que originalmente tenía el aplicado por los investigadores de *Youth and History*.

² Este centro canadiense subsidia la investigación relacionada con la conciencia de la historia, mantiene vínculos con las escuelas, museos y la comunidad, a través de debates y la difusión de proyectos de investigación cómo *El proyecto de pensamiento histórico* y *Canadienses y sus pasados*, una encuesta nacional que exploró la relación con el pasado en la vida cotidiana.

³ Al respecto se recomienda el libro *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (Plá y Turra-Díaz, 2022).