

Enseñanza y aprendizaje de la historia. Justificaciones para un enfoque sociocultural crítico

JORGE ORTUÑO MOLINA

Universidad de Murcia

ILARIA BELLATTI

Grupo DHiGECs, Universidad de Barcelona

TERRIE EPSTEIN HUNTER

College New York (EE. UU.)

1. Introducción

El presente capítulo es producto de las ideas vertidas al calor del debate en torno a los elementos argumentativos que justifican un enfoque sociocultural crítico en la didáctica de la historia, y que tiene como origen el análisis de la labor realizada durante las dos últimas décadas por la profesora Terrie Epstein. El presente capítulo refleja la búsqueda de espacios de intercambio teórico, metodológico y conceptual entre investigadores en la didáctica de la historia y la finalidad de dicho texto busca ampliar los horizontes metodológicos y de unidades de análisis respecto a cómo conseguir que la historia sea conscientemente significativa para los estudiantes a la hora de comprender el mundo. Esa significatividad se entiende desde una disciplina escolar capaz de proporcionar un conocimiento útil para la comprensión de la sociedad actual y para ayudar a la acción de los individuos desde postulados que tengan en cuenta la pluralidad, el dinamismo y la complejidad de las relaciones sociales.

La defensa del enfoque sociocultural crítico como medio para abordar la investigación en didáctica de la historia se muestra útil en entornos prolíficos de experiencias culturales distintas que promueven variedades interpretativas (Epstein, 2009). Este enfoque presenta diferencias y matices respecto a otras líneas de trabajo como el enfoque disciplinar, siendo el que más influencia ha tenido en la mayoría del continente europeo (Gómez y Miralles, 2018), o el enfoque de la conciencia histórica, que ha tenido más difusión en la zona de influencia germana (Grever, 2019) y lusófonos (Barca y Schmidt, 2009). La diferencia, lejos de ser estrictamente conceptual, afecta tanto a elementos epistemológicos de la propia concepción de lo que es la

historia y sus usos, así como a las metodologías de investigación en la enseñanza de la historia, como a los objetivos que se puedan conseguir con la educación histórica en la práctica de aula.

El enfoque sociocultural puede rastrearse en lo que se refiere a la didáctica de la historia en los paradigmas historiográficos introducidos desde los años setenta, tales como el renacer de la narrativa, el posmodernismo y la importante labor de la última etapa de la escuela de los *Annales*, con una fuerte impronta del valor de la narración, el impacto de las redes de poder en la interpretación de la realidad y la necesidad de estudiar lo simbólico y lo cultural a la hora de entender la actuación humana. Sin embargo, el enfoque sociocultural crítico ha tenido una mayor predicación en el ámbito estadounidense y canadiense, tal vez debido al complejo mapa social y cultural que les conforma y el modo de gestionar la multiculturalidad.

Este texto, más que de un debate que pone de manifiesto un ámbito de discusión novedoso, que ya ha sido tratado en otros escritos (Epstein y Peck, 2017), lo que define es la necesidad de entender la racionalidad y la lógica que apoya dicho enfoque sociocultural crítico, y que justifica las diferencias frente a un enfoque disciplinar o basado en el pensamiento histórico o en la conciencia histórica. Al no haber confrontación, estas posturas no están epistemológicamente en conflicto, pero sí acentúan las diferencias que implican unas unidades de análisis, unos objetivos y unas metodologías, tanto en el ámbito de la innovación como en el ámbito de la investigación en didáctica de la historia. Las diferencias tienen impacto la hora de pensar la cultura escolar y su tradicional enfrentamiento entre práctica de aula, currículo y teoría.

En su reciente libro editado junto a la profesora Peck (2017), *Teaching and learning difficult histories in international context*, Terrie Epstein explora las posibilidades de un enfoque sociocultural crítico mediante la colaboración con diferentes autores, para mostrar las debilidades de las narrativas maestras en contextos sociales múltiples y diversos. Grever y Stuurman (2007) habían puesto en discusión la necesidad de la búsqueda de un nuevo canon para hacer frente al surgir de nuevas narrativas históricas, más propias de exigencias políticas que educativas. Sin embargo, en su libro, Epstein y Peck (2017) confían en el hecho de que la pluralidad de narrativas radica en una renovada científicidad del quehacer histórico en la escuela, en armonía con la heterogeneidad de sus manifestaciones y prácticas culturales, propias igualmente de la disciplina histórica en su configuración ontológica. Estos elementos ya habían sido puestos de manifiesto en la investigación llevada a cabo por Epstein en su libro *Interpreting National History* (2009), muy influenciado por las teorías del constructivismo vigotskiano a través de la obra de James Wartsch, y que van a ser el elemento que nos permite desarrollar este texto, prestando atención en los siguientes apartados a elementos tales como la narración, la unidad de acción y la importancia del contexto social para interpretar el pasado.

Cabe destacar la importancia del elemento narrativo (la narración histórica) en tanto que esta es vista no solo como canal de comunicación sino como elemento mismo generador de realidad, así como la importancia del sujeto a la hora de interpretar, transmitir y transformar la visión del pasado a través de las narraciones generadas sobre el mismo. Como veremos, el carácter de lo narrativo no disminuye el talante científico de la historia, sino que, paradójicamente, le otorga más rigor al trabajo del historiador, cada vez más consciente del carácter mediador del lenguaje usado o, en palabras del historiador Josep Fontana, el lenguaje es un elemento corrector en el tratamiento de las fuentes, ya que nos hacen más conscientes de las mediaciones existentes entre el historiador y la realidad, introduciendo mayor cautela en el uso de las fuentes históricas (Fontana, 2018). La necesaria interpretación de las narrativas históricas no va contra la cientificidad histórica ni contra su carácter objetivable, siempre y cuando se asuma que el conocimiento científico no está acabado y sí en constante transformación (Prats y Fernández, 2017). Por tanto, todos los debates historiográficos surgidos en las últimas décadas del siglo xx otorgaron a la historia social un nuevo abanico de posibilidades desde un nuevo enfoque cultural sobre la constitución de lo social, que veremos con más profundidad en el siguiente apartado, y fueron influyendo a su vez en cómo abordar la enseñanza de la historia en las aulas. De hecho, en un trabajo pionero, Epstein (1998) ya comenzó a prestar atención a la diferencia de narrativas sobre la historia de Estados Unidos entre africanos y europeos descendientes. En dicho trabajo, ya se señalaba que el interés para la subjetividad no suponía recuperar una idea de un yo independiente, sino la de un individuo socialmente construido en una trama de relaciones y dependencias que determinan su acción y pensamiento, las cuales a su vez van determinando el entorno. De este modo, en lugar de la subjetividad se conseguía ampliar la perspectiva y prestar atención a la complejidad inherente a lo que constituye el hecho social.

Pero como ya hemos indicado, en el ámbito europeo, a excepción del ámbito germano, donde el enfoque de conciencia histórica ha sido el predominante (Grever, 2019), ha prevalecido un enfoque disciplinar basado en la metodología propia del historiador, sustentando a su vez en teorías cognitivas de base piagetiana, que se ha centrado en la capacidad de progresión del alumnado respecto a una adecuada comprensión de cómo se genera el conocimiento histórico (Epstein y Peck, 2017). Así, los interesantes debates sobre qué es la historia en ámbito historiográfico también tuvieron su impacto inevitable sobre la historia escolar en este sentido, generando importantes movimientos de innovación educativa como el proyecto History 13-16 del doctor Shemilt o las experiencias didácticas producidas en España alrededor de los años ochenta como fueron el grupo de innovación «Germania 75» y el denominado «Historia 13-16» (Prats, 1989) ambos impulsados, entre otras personas, por el doctor Joaquín Prats y el doctor Joan Santacana. Estos grupos de innovación introducían

la importancia del método histórico como elemento fundamental para entender la historia y la complejidad de su formulación, aceptando el papel fundamental de la interpretación del sujeto, pero apostando por introducir habilidades de pensamiento crítico en la búsqueda de una objetividad científica que eludiese la subjetividad en la historia. Gracias a estos grupos se ha tratado de hacer de la historia disciplinar auténtica referencia en el planteamiento didáctico de la materia.

Se habla de enseñar historia haciendo historia, y se crean metodologías de enseñanza y aprendizaje que permitan una visión más significativa del conocimiento histórico (Wineburg, 2001; Sexias y Morton, 2013; VanSledright, 2014). En definitiva, independientemente del enfoque actual que adoptemos sobre la enseñanza de la historia, al menos a nivel teórico, se ha abandonado la visión de la historia como mero almacenamiento de datos para apostar por un valor propedéutico en cuanto adquisición progresiva de habilidades cognitivas. Sin embargo, el enfoque disciplinar, aun basándose en elementos epistemológicos del conocimiento histórico, deja de prestar atención a elementos claves de la particularidad del objeto de estudio de la historia, el pasado, y la imperiosa introducción del presente como clave para entender el significado que para los seres humanos posee la necesidad de analizar el tiempo para organizar nuestras acciones. Por ello, es necesario que prestemos atención a ciertos aspectos de los fines de la historia y cómo accedemos al pasado para comprender la necesidad de prestar atención a un enfoque sociocultural y crítico.

2. Finalidades de la enseñanza de la historia para un enfoque sociocultural crítico

Como estudiosos de la enseñanza de la historia, y defensores de su presencia tanto en los ámbitos educativos formales como informales de cualquier sociedad, nos interesa ver en qué medida cumple una función social dedicar recursos a que los individuos aprendan sobre el pasado. Sobre todo, teniendo en cuenta el perverso concepto de utilidad otorgado al conocimiento al ser vinculado con el concepto de rentabilidad económica. El siglo XXI está dominado por las tecnologías de la información y la comunicación, hasta tal punto que han definido un nuevo modo de organización social que supone que el instrumento ha dejado de ser un mero producto cultural para convertirse a su vez en un elemento definidor de dicha cultura (Castells, 2005). Así, no solo las TIC nos hablan de una sociedad abierta, dinámica y plural y defensora de la individualidad que ha generado instrumentos que respondan a tales aspiraciones de libertad y de acceso democrático a la información, sino que a su vez, las tecnologías de la información, han generado nuevos comportamientos que, en palabras de Bauman (2000), han definido una liquidez en las relaciones sociales y económicas que

han modificado sustancialmente los valores tradicionales de relación entre las personas, y, a la vez, generado nuevas desigualdades (Sassein, 2015), quedando irresuelto su diseño digital respecto a las relaciones sociales de género (Wajcman, 2006). En este contexto de inmediatez, cambio súbito, de hiperconectividad social y aislamiento personal, la defensa a ultranza de la individualidad, de su responsabilidad en las acciones ante un mundo globalizado en el que es difícil entender con quien realmente interlocutamos, responsabiliza al individuo de su capacidad de acción y recae en él la obligación de desarrollar todas las estrategias necesarias para responder a una realidad dinámica y cambiante. Desde este punto de sociedad altamente tecnologizada, libre y descentrada en cuanto al acceso al conocimiento y centrada en responsabilizar al individuo en cuanto a su interacción con el conjunto de la sociedad pareciera demandar de la enseñanza de la historia que supiera dar respuesta a estas necesidades y no a otras debido a las limitaciones de tiempo en las aulas. Desde esta perspectiva, una enseñanza de la historia que fomente la crítica de la información, que permita el contraste y adivine los puntos de vista y establezca la validez o no de la interpretación del pasado parece adecuarse muy bien a lo que podría ser un fomento del pensamiento crítico y la conversión de la información en conocimiento, de tal forma que el individuo sepa procesar y actuar en consecuencia respecto al maremágnum de información que las TIC pueden proporcionar (Elder, Paul y Gozycki, 2011).

En definitiva, podríamos decir que la apuesta por enseñar cómo actúan y piensan los historiadores, el proceder con un método para descubrir la exactitud de la información que tenemos sobre el pasado, ayudaría a los individuos a desarrollar estrategias necesarias para vivir en esta sociedad. Desde este punto de vista, no importan tanto los tradicionales valores de la enseñanza de la historia como memoria y forjadora de identidades colectivas y sí como materia útil para pensar de forma metódica y crítica. Por tanto, una formación propia e individual del sujeto que ha de ser usada por este de forma responsable para saber comportarse en sociedad. Desde un punto de vista cognitivo, un adecuado aprendizaje de la historia evita que el individuo pueda ser manipulado y hay que conseguir que sus estrategias cognitivas para entender el pasado sean desarrolladas en su mente para proceder después ante cualquier reto exterior (Epstein y Peck, 2017).

Sin embargo, no menos cierto es que la realidad del mundo actual, de la sociedad red en la que estamos inmersos, enmascara elementos de desorientación y falta de referentes claros que guíen nuestras acciones y nos proporcionen seguridad y certezas. Tradicionalmente la enseñanza de la historia ha jugado un papel en el que, a través de narrativas, se mostraba a los individuos su pertenencia a un grupo en el que una serie de valores definitorios de la comunidad se ensalzaban e intentaban mostrar unos referentes conductuales que nos ayudaban claramente a categorizar las nuevas experiencias vitales y responder ante ellas (Rüsen, 2018).

La intencionalidad de la articulación de un discurso que mirase al pasado era con la intención, en el mundo occidental y amante de la racionalidad y la científicidad surgidas al calor del siglo XVIII, de mostrar la existencia de un progreso para justificar el orgullo de encontrarse en este presente (Grever y Adriaansen, 2019). Esta visión propia de las sociedades liberales occidentales y de su uso del pasado se había centrado en destacar los elementos que habían permitido alcanzar tal estadio, sin prestar atención a la idea de que el presente es el resultado de multitud de pasados alternativos que terminaron por no darse. Desde esta perspectiva ha sido habitual silenciar, omitir o tergiversar acontecimientos, procesos o personas que no ayudasen a definir quiénes somos en el presente (MacMillan, 2010). Ante una realidad como la actual en la que obviamente vemos que no puede aceptarse la idea de progreso sin enormes matizaciones, donde existe una pluralidad de perspectivas y voces (Grever y Adriaansen, 2019), donde el descentramiento del conocimiento democratiza y liberaliza los puntos de acceso al conocimiento y, por tanto, el contraste, la crítica y contrarrestar argumentos esgrimidos, pareciera que la enseñanza de la historia como apoyo al sentimiento de identidad comunitaria no tiene cabida. Sin embargo, la realidad educativa nos sigue mostrando que la enseñanza de la historia, en multitud de rincones del orbe, sigue apostando, a pesar de estar guiados los currículos de palabras que hablan de pensamiento crítico, de multivocalidad, empatía y globalidad, de narraciones maestras que defienden una particular manera de entender el mundo o, dicho de otra manera, los valores culturales de un particular grupo concebido de forma homogénea (VanSledright, 2008).

El porqué de esta reticencia de la enseñanza de la historia a seguir apostando por mostrar una visión particular del pasado y no fomentar esa científicidad útil para crear autónomos capaces de sobrevivir en este mundo exigente de valores individualistas puede radicar en la manera particular y propia con la que la historia permite conocer el pasado. Y en el hecho de que seguimos siendo seres que necesitamos trascendernos más allá de nosotros mismos en el tiempo. La inmediatez y la individualidad no han conseguido desbancar la necesidad de un nosotros perdurable. La historia es una disciplina compleja que, si bien necesita necesariamente de un método para generar un conocimiento *válido* del pasado, y decimos válido en tanto que se aleja un tanto de los gustos, deseos y percepciones de quienes elaboran el discurso para mostrar una realidad independiente del observador, no puede olvidarse de la importancia de cómo se construye el conocimiento sobre ese pasado. Nos estamos refiriendo a la importancia que el discurso adquiere en la disciplina histórica. La importancia de la narración, de la transmisión de valores no se ha perdido en absoluto incluso en estos tiempos supuestamente ansiosos de objetividad en cuanto a la responsabilidad en la justificación de las acciones. Una enseñanza de la historia que no tenga presente dónde se genera y quién compone esos mensajes y qué ocurre en las personas que lo

reciben está condenada a mostrar simplemente una faceta del conocimiento histórico que desoye el valor emocional intrínseco a la historia y su carga de valores (Epstein y Peck, 2017). Nos referimos al hecho de que pretender que sea el individuo el que genere un conocimiento histórico desde la racionalidad cognitiva propia, que descubra la objetividad de un pasado independiente al contexto social que interroga al pasado, le priva de entender desde qué motivaciones y qué interrogantes se emplean necesariamente por parte del sujeto presente para analizar un pasado inabarcable en su total objetividad. Le priva de entender cuáles han sido y siguen siendo los usos que a la historia se le han dado y valorado.

Esta reflexión tiene unas repercusiones desde un punto de vista didáctico y desde el propio diseño de investigaciones sobre la enseñanza de la historia. La importancia de analizar el discurso y la narración con la intención de rastrear puntos de vista e intencionalidades de los discursos nos aleja un tanto de una posición científicopositivista en la enseñanza y aprendizaje de la historia hacia unas perspectivas mucho más críticas y culturalistas que prestan atención no tanto a la búsqueda de la objetividad de un pasado sino a la interpretación que se hace de un pasado para justificar un presente y orientarnos hacia la toma de decisiones en un futuro (Epstein y Peck, 2017).

La justificación de esta última postura no supone olvidar los fundamentos epistemológicos de la historia, sino que ahonda precisamente en algunas de las particularidades naturales que posee el conocimiento histórico. Así, debemos tener presente que hay dos elementos diferentes pero que se interrelacionan. Por un lado, tenemos un pasado repleto de acontecimientos y procesos, y por otro, la historia, que es la interpretación o el acceso que tenemos a ese pasado por medio de la historiografía. Y entendemos por historiografía las reflexiones realizadas por los científicos sobre cómo se debería interrogar el pasado (Jenkins, 2003). Siendo así, en la enseñanza del pasado nunca se puede acceder a él salvo por el filtro de la historia, condicionado por las reflexiones teóricas de los historiadores.

Estas reflexiones teóricas nos conducen al hecho de que ciertamente la historia no es un mero género literario en tanto que existen unas pruebas (fuentes primarias) que imposibilitan inventar un pasado. Esto aleja la historia de ser una ficción a pesar de que haya de ser construida mediante una narración. La historia se fundamenta en un modo de proceder con operaciones estructuradas que avalan un método científico (Ricoer, 2004). Sin embargo, también estas reflexiones ponen de manifiesto la necesidad de prestar atención a cómo el discurso y su articulación juegan un papel importante en cómo accedemos al conocimiento del pasado. En este último aspecto, la importancia de la narración radica en el hecho de que (Lowenthal, 2015) el pasado es incomprensible en su totalidad puesto que, por definición, pasado es todo lo que ocurrió. Hablando de colectividades humanas es imposible en una limitación de tiempo (por ejemplo, las clases de historia en el currículo escolar) o espacio (por

ejemplo, libros de texto) hablar de una historia total y objetiva que no omita elementos. Por tanto, toda elección implica en el ámbito de la enseñanza de la historia la presencia de unos valores y unas actitudes (Kitson, Steward y Husbands, 2015). Además, el pasado se entiende desde acontecimientos, situaciones y procesos, no relatos. Sin embargo, el historiador cuando procede a analizar esos acontecimientos solo puede hacerlo mediante una narración. En la medida en que el pasado ha desaparecido y no puede ser reproducido con la totalidad de las inabarcables variables que definen una situación o proceso, la contratación de una narración realizada por un historiador sobre un acontecimiento solo puede ser rebatida con otra narración. Por tanto, lo que podemos juzgar es la solidez de un argumento, no la exactitud del pasado, en función a las pruebas presentadas. Porque la labor de un historiador no es solo enunciar acontecimientos sino construir explicaciones. Y estas explicaciones se llevan a cabo con pruebas que sostienen un argumento o no. Aunque los vestigios del pasado se consideran evidencias de la existencia de dicho pasado, estos no poseen un valor por sí mismos en tanto que no entran a formar parte de una prueba que avala un argumentario (Lowenthal, 2015). La evidencia solo adquiere valor dentro de un discurso, lo que permite entender por qué una misma evidencia puede servir para justificar ideas opuestas (Epstein, 2009). La fuerza de la inferencia y el contraste con otras evidencias es lo que genera un discurso bien probado y sólido, que evita el relativismo nihilista pero que debe considerar la propia naturaleza del concepto de fuente no como elemento irrefutable y objetivo sino como solidez de un argumento en función de su uso y de las implicaciones que pueda conllevar la información que aporte, sin olvidar que la selección de evidencias, su incardinación como pruebas de un argumento se realiza por parte de un individuo que no generó dichas evidencias ni forma parte del contexto social y cultural que las produjo.

Finalmente, esa incardinación de evidencias que nadie había encajado hasta el momento en el que son usadas por quien genera el discurso se realiza de forma retrospectiva (desde un presente) lo que permite al historiador arrancar esos elementos de sus contextos originales y establecer conexiones temporales entre ellas de las que posiblemente no fuesen conscientes ni tuviesen intención los protagonistas. Así, el historiador juega, en su explicación, con conexiones temporales e intencionales que tal vez no fueran las que motivaron a los protagonistas y que permiten entender el presente como el resultado de multitud de pasados alternativos que no se dieron. En definitiva, todos estos elementos nos permiten avalar la idea de que, en la enseñanza de la historia, la selección de contenidos (y por tanto las metodologías que vayan aparejadas a ellas) está mediatizada por intencionalidades presentes y por un contexto cultural que nos condiciona tanto en nuestros valores (y que influye en la selección de contenidos y hechos históricos) como en nuestras acciones (importancia de los pasos a seguir en cuanto a cómo interpretar el pasado).

Por tanto, más allá de prácticas obsoletas todavía vigentes en las aulas, cabe preguntarse por qué, a pesar de más de un siglo de innovación en las aulas, sigue estando presente el debate de qué historia enseñar, y encarnizados debates sobre cómo hacerlo (Hutchins, 2015). Estas guerras por la historia existen porque la historia escolar se sigue usando como elemento de orientación de los individuos de una determinada colectividad (grupo, etnia o nación) para justificar sus acciones ante los continuos retos presentes. Y esa interpretación del pasado no puede ser entendida solamente desde un plano cognitivo o de qué procesos mentales se llevan a cabo para conocer el pasado. Insistimos en que solamente prestar atención al proceso no sirve para entender por qué se usa la historia para comprender las sociedades actuales. Cuando hablamos de cómo la historia se utiliza para orientarnos en la toma de decisiones en el presente fruto de los retos actuales nos referimos a que juzgamos estos retos y adoptamos actuaciones en función a valores morales. Estos valores son independientes a la historia, sin embargo, sí que revestimos los valores morales en una pátina de temporalidad (Rüsen, 2004). Siendo como son elementos abstractos los encarnamos y ejemplificamos con acciones ya ocurridas que nos sirven como guía. Los valores se encarnan en la robustez del tiempo, la legitimidad que el tiempo da mediante el discurso histórico y que permite contextualizar la acción. Entender la acción como unida básica de análisis y no las operaciones cognitivas que emplea el alumnado tiene unas implicaciones didácticas muy serias en cuanto a cómo plantear las clases de historia. Implica diseñar situaciones en las que los estudiantes deben plantearse acciones ante problemas actuales, por qué actuaríamos de esa manera y en función a qué justificaciones avaladas por la temporalidad basamos nuestras acciones (Levstik y Barton, 2011). Esto trasciende el mero aprendizaje del método científico y condiciona mucho tanto la selección de contenidos a enseñar en historia (por ejemplo, facilitar el análisis de situaciones sociales candentes en el aula) como las metodologías implicadas (análisis de discurso y análisis de multiperspectivas y multivocalidad) (Wansink, Akkerman, Zuiker y Wubbels, 2018).

Desde un punto de vista de la investigación en didáctica de la historia supone adentrarnos en una diversidad de planos que se condicionan e interactúan entre ellos. Así, por ejemplo, obliga a tener en cuenta diversas dimensiones como pueden ser la cognitiva (donde se encuentra la concepción de lo que se considera qué es el conocimiento histórico y qué elementos u operaciones intervienen en la generación de dicho conocimiento), la dimensión estética (qué instituciones de memoria se crean para preservar el pasado —museos, archivos...—; qué acciones de memoria se llevan a cabo o se potencian —conmemoraciones, festivales, aniversarios...—; y qué canales de plasmación se usan —libros de texto, literatura de ficción, videojuegos...—; y la dimensión institucional o de gestión de la historia (qué institución, grupo o elemento intenta gestionar y con qué fin la visión del pasado). Todas estas dimensiones

forman parte de lo que permitiría entender el razonamiento temporal (histórico) empleado para mostrar qué valores morales orientan o guían nuestras acciones. Esto último sería una dimensión pragmática que nos permite entender cómo nos vemos como grupo (identidad histórica) y qué tipo de valores son los que nos definen y condicionan en la actuación, así como la orientación temporal (conexión o desconexión entre pasado presente o futuro) que empleamos para medir nuestra responsabilidad en la acción (Grever y Adriaansen, 2017).

3. La cultura histórica como materialización de la conciencia histórica. **Un proceso de significación constante**

La adopción de esa visión temporal como elemento de peso para la adopción de acciones presentes debe enmarcarse dentro de un constructo que sigue necesitando de cierta precisión terminológica, pues son varios los conceptos usados y que no siempre vienen a significar lo mismo. Siguiendo al historiador Sánchez Costa (2009), la conciencia histórica es como el gran paraguas explicativo de una más amplia cultura de la temporalidad, que abarca tanto la historia disciplinar como otras manifestaciones o representaciones históricas. Se define por ser una constante antropológica, cuyos contenidos varían en tanto cambian el contexto social y el cultural, por lo que implica necesariamente que exista una pluralidad de narrativas. La conciencia histórica puede entenderse como la forma distintiva de los seres humanos de dar sentido a la propia vida a través del significado que otorgan a la temporalidad. Es el proceso de significación de la propia existencia a través de las normas, valores y virtudes con las cuales el presente dialoga, acepta y rechaza el pasado y se proyecta hacia el futuro. Desde esta perspectiva, la cultura histórica podría asemejarse al manillar de este gran paraguas. El que sustenta muchas manifestaciones de esta conciencia histórica entre las cuales una es la historia disciplinar. La historia cognitiva es parte de ello, como lo son la tradición oral y proverbial de pueblos indígenas, el cine, el patrimonio, las efemérides, etc.

Parte de la cultura histórica sería también el uso político y legitimador que hacemos del pasado y las políticas de memoria que toda institución realiza (MacMillan, 2010). Hay una gran diferencia entre hablar de narrativas históricas y conciencia histórica, aunque ambas permitan entrar en la disciplina histórica el elemento cultural e interpretativo de la historia. Habitualmente, no obstante, cuando analizamos las narrativas históricas en las aulas solemos hacerlo desde la órbita de la dimensión metodológica (la visión cognitiva de las habilidades que intervienen en la generación de conocimiento) por considerarla objetiva, sin atender a los elementos éticos y estéticos que vierten los valores y percepciones que se tiene a la hora de articular tales discursos (Alven, 2019), que están condicionados por el elemento cultural que nos envuelve.

No se discute que, en el devenir de las ocurrencias humanas, la historia disciplinar, que utiliza un método de indagación para formular nuevas preguntas, y no solo para generar respuestas, nos muestra la más rigurosa de las narrativas posibles para conocer el pasado y proyectarnos hacia el futuro (Sánchez Marcos, 2012). Lo que afirmamos es que la historia académica no es la única ni principal narración usada por los individuos para conectarse con otros individuos y en otros tiempos, puesto que la cultura escurridiza de la temporalidad de toda sociedad se materializa en la conciencia de los seres humanos desde usos cotidianos, siendo igualmente de importancia para la noción de historia de los individuos. Los seres humanos están sujetos y son sujetos a la vez de su contexto histórico y es por este motivo que están llamados a un proceso de significación constante de su entorno que puede ser, a la vez que la historia, más o menos riguroso. En definitiva, la conciencia histórica es el marco contextual común a cada cultura, mientras la cultura histórica es la acción o materialización por la cual se manifiestan las diversas versiones de la historia.

La historia como cultura alude a la habilidad del historiador de construir narrativas contrastadas, basadas en evidencias, así como a la capacidad de deconstruir los supuestos y valores que las estructuran. En esta deconstrucción se incluye la puesta en discusión de las propias creencias y la de la sociedad en la cual un individuo vive. Es propiamente a este aspecto de la disciplina histórica que se refiere el enfoque sociocultural crítico aplicado al aula. La capacidad y posibilidad de los individuos de apoderarse de instrumentos de cultura que permitan reconstruir narrativas desde la pluralidad de los significados posibles. En términos de Ankersmit (2012), el poder reconstructivo de la historia, tras el posmodernismo, supone una conquista metodológica de la labor del historiador en su representación del pasado a favor de una recuperación de la centralidad de los individuos y de la experiencia histórica (Iggers, 2012). Uno de los aspectos centrales observados por Epstein y Peck (2017) es la idea de que desde las historias no oficiales, erróneas, personales y emocionales se construyen historias verdaderamente significativas para el individuo y son las que a la postre muestran motivación e interés por aprender. En definitiva, hablamos de una motivación subyacente al hecho de conocer el origen de las propias creencias y tomar una postura en base a ellas.

No obstante, esta postura levanta recelos entre parte de la comunidad de didactas de la historia. Así, Lee (2005) no considera que la escuela deba entrar en cuestiones tan genéricas como la forma en que los sujetos perciben el tiempo, ya que la disciplina académica tiene a que ver con otra dimensión de la temporalidad, mucho más rigurosa, que tiene sus propias reglas y que va más allá de la experiencia temporal de los individuos. Esta perspectiva, por tanto, nos remite a la divergencia entre instrucción y educación. Sin embargo, si la instrucción se asocia a un aprendizaje funcional y objetivo, la educación es variada y variable, ya que proviene de muchos lugares diferentes

a veces en competición. Dejar que estos lugares formativos entren en el aula, por poco rigurosos que sean, brinda a la educación el papel tangencial que parece aspirar a obtener en la actualidad. Por este motivo, no es posible aislar la historia disciplinar de los flujos de la historia no disciplinar. Excluir ciertos pensamientos respecto a otros, significa negar el razonamiento mismo. Las emociones, en sustancias, también pueden ayudar a entender cómo los seres humanos se han ido interrogando sobre el pasado y como le han dado significado, tal como señalaba en 1979 el historiador Lawrence Stone (Sánchez Marcos, 2012). Ideas como las emociones y la necesaria interpretación de todos estos discursos nos llevan al siguiente punto.

4. La interpretación como base de la enseñanza de la historia. Las implicaciones de la narración histórica

Ya se ha reiterado la importancia de lo narrativo desde el punto de vista del enfoque sociocultural crítico, pero conviene presentar una pequeña serie de matices que añaden valor a la justificación de la importancia de un enfoque sociocultural tanto en la enseñanza de la historia como en la investigación en el ámbito de la didáctica de la historia. También es necesario volver a incidir, tal y como se deduce del trabajo de la profesora Epstein, en cómo instituciones de poder, como pueden ser la familia, los grupos, las comunidades religiosas, etc., intervienen en la particular creación de un modelo de pensamiento en los individuos que ayudan a entender sus acciones y pensamientos (Epstein, 2016). Las narrativas históricas empleadas o insertas en esas complejas redes de relaciones de poder influyen no solo en los procesos internos de pensamiento racional y lógico, sino que también están imbuidos de elementos emocionales propios del contexto. Por ello, es apropiado analizar las narrativas empleadas desde las instituciones, pero también las respuestas de los individuos ante ellas. Conviene, y es necesario, comprender cómo los grupos crean nuevas narrativas que entran en competición o actúan de forma paralela generando nuevos significados (Epstein, Mayorga y Nelson, 2011). Esto implica, por un lado, en las investigaciones sobre la enseñanza de la historia y también en el diseño de innovaciones docentes, ver qué papel juegan las instituciones de memoria existentes y analizar sus narrativas. Y, por otra parte, es crucial analizar la importancia del pasado partiendo conscientemente de la realidad presente.

Empezando por este segundo elemento, cabe destacar de nuevo la relevancia de entender las narrativas históricas no como elementos reveladores de verdad sino como elementos interpretables que tienen un valor como respuesta a la manera en la que concebimos nuestro presente y la manera en la que nos condiciona para interrogar al pasado (Epstein, 2009). Entender la historia implica entender cómo se generan

las interpretaciones históricas porque, a diferencia de otros seres vivos, los humanos son conscientes de la temporalidad y de la importancia de constructos temporales como son la identidad, el origen, el destino, la memoria, etc., y que como ya hemos indicado, sirven para trascender a los individuos y permitir que sigamos existiendo más allá de nuestra vida biológica, sintiéndonos parte de algo mayor y con sentido. Y es necesario reconocer que las narraciones históricas se producen en esos determinados contextos presentes, y que poseen una importante carga de emotividad como partes de esa trascendencia. Por ello es tan importante no subestimar ni banalizar la carga emotiva, aunque la cientificidad de la historia sugiera marcar la distancia. La emotividad carga de sentido el vínculo con el pasado y es un motor muy potente para situarnos en un desarrollo temporal, especialmente en aquellos colectivos que sienten la existencia de agravios (Castro Marín y López Facal, 2019). Esto no implica apostar por la subjetividad y nihilismo de la narración histórica sino, de forma crítica, entender el uso, transmisión y transformación que se hace del pasado en determinados contextos en función de cómo se experimenta el tiempo y cómo nos situamos en él (Rüsen, 2018). En este sentido, el papel de la identidad tiene un valor esencial, entendiendo identidad como la visión de una persona sobre sí misma y sobre las comunidades con las que se siente vinculada, incluyendo nacionalidad, género, etnia, religión y orientación, la cual establece unos filtros sólidos que hacen que el tratamiento de la información recibida no modifique sustancialmente los esquemas de pensamiento sino que estos sean adaptados a los esquemas preexistentes, obviando elementos que puedan contradecirlos.

En otras palabras, la interpretación de las narraciones históricas puede ayudarnos a buscar una información mucho más valiosa que el mero elemento de contrastar su exactitud sobre la veracidad o no del pasado, aportando una perspectiva muy valiosa que asume que el desarrollo cognitivo está muy condicionado por el contexto sociocultural (Werstch, 1997). Y esto implica, precisamente, adoptar una perspectiva muy interesante que fomenta en el alumnado el sentido de historicidad, en tanto en cuanto la interacción del individuo con su medio social y cultural se da en un momento histórico determinado.

La importancia de esta historicidad, de cómo la cultura (entendida como un elemento igualmente dinámico y en constante evolución) nos hace entender el pasado de una forma determinada sirve para desterrar igualmente el problema de la narración y del lenguaje como elementos que debilitan el rigor de la narrativa histórica. Si bien la estructura de la lengua puede ser ligeramente autónoma y con ello influir en la creación de realidades como defendía el movimiento de giro lingüístico en historiografía (Sánchez Marcos, 2012), lo cierto es que el discurso también es una perspectiva sobre el mundo producto de un contexto cultural con capacidad transformadora sobre la creación de la memoria colectiva (Wertsch, 2002). El aspecto positivo sobre cómo a

través de los discursos accedemos al pasado nos sirve para establecer la historicidad (contexto temporal determinado) de las narraciones históricas, y poner en juicio las narrativas históricas que nos hablen de verdad, esencialismo, finalidad y progreso (Grever, 2019).

Al igual que la selección de los contenidos, la selección del lenguaje está condicionada por las relaciones de poder y por las instituciones que los generan (Ricoer, 2004). De este modo, volvemos a ver valores y moralidad determinados en el uso de la mediación del lenguaje, de tal forma que hace que la palabra no desvirtúe la experiencia humana, sino que le da su verdadera contextura. De esta forma, una experiencia que no ha sido narrada no es una experiencia plenamente humana ya que sin su valoración carece de sentido para uno mismo y para los demás. Y esa valoración solo es posible a través del lenguaje. Entramos, por tanto, de nuevo en el terreno de la interpretación que nos separa de la mera descripción de la realidad. Y para interpretar la narración se necesita de un enfoque sociocultural. Desde la propia historiografía, ya en la década de los setenta y ochenta del siglo xx, se comenzó a prestar atención a cómo los individuos y el contexto permitían entender una realidad más compleja y multivocal. Así, la introducción de las mentalidades en los análisis históricos se hizo eco en los estudios históricos en autores como Duby, Davis o Ginzburg, huyendo de la cuantificación y de la sofisticación conceptualizadora (Sánchez Marcos, 2012). Buscaban la historia de los hombres y mujeres normales a través de una escala más cercana a los sujetos individuales y su relación con el contexto, introducción de nuevas fuentes, importancia de lo simbólico, etc. Esta nueva historiografía apostaba como vehículo transmisor lo narrativo y la importancia del lenguaje.

En cierta manera, en investigaciones sobre la enseñanza de la historia nos encontramos con situaciones como las vividas en la historiografía (la ciencia de referencia) y que establecen debates similares a los que se dieron y siguen vigentes en la historia académica. Y como ocurre en esta, no se trata de un juego de suma cero, sino que las posturas enriquecen el panorama docente e investigador en la enseñanza de la historia. Podría decirse que el enfoque disciplinar o con fuerte base cognitiva vuelve a incurrir en los excesos de cuantificación y sofisticación conceptualizadora buscando perfiles que definan a los estudiantes y su capacidad de entender el pasado, clasificando y buscando la manera de establecer un progreso en su relación con la generación de conocimiento sobre el pasado. Se incide de nuevo en la idea de que el individuo es soberano en su actuación y que lo mental es de acción individual, pudiendo actuar de forma individualizada sobre cada uno de los estudiantes. De nuevo, nos encontramos con una idea de la actuación humana en la que la idea de libertad, entendida como la capacidad de actuar por uno mismo, es anterior a la vida social y cultural. Anclados en los principios filosóficos calvinistas de Locke o más recientemente de Taylor (Werstch, Tulviste y Hagstrom, 1993), la idea de atomización y de

que la individualidad es inherente al ser humano frente a la necesaria construcción de cualquier tipo de autoridad exógena al individuo siguen amparando la idea de agencia subyacente al enfoque disciplinar en la didáctica de la historia. Sin embargo, tal y como pudo ocurrirle a Martin Guerre o a Menocchio, lo que pensamos y cómo pensamos (lo que la escuela constructivista denomina las altas funciones de la mente tales como el pensamiento, el razonamiento o la atención voluntaria) también están condicionadas por el desarrollo cultural (Werstch, Tulviste y Hagstrom, 1993). Por ello, tanto para el ámbito de planteamiento didáctico como para el campo de la investigación, el punto de interés para la enseñanza de la historia radica en la acción y no tanto en la operación. El no centrarnos en cómo proceder metodológicamente radica en el hecho de no descontextualizar la narración histórica del hecho que la ha motivado y su necesaria vinculación con el sujetoalumnado (Epstein y Salinas, 2017).

El análisis de la acción a tomar implica necesariamente un enfoque genético, es decir, ir al principio y génesis del fenómeno en cuestión y estudiarlo no solo en su producto final —una narración, ya sea textual o visual— sino en su desarrollo. Además, asume el origen social de las funciones mentales superiores y cómo el aprendizaje se construye teniendo en cuenta el contexto que nos rodea, mediante sinergias, no mediante sumas individuales. Así mismo, es necesario prestar atención al hecho de que las funciones mentales superiores y la acción humana están mediadas por herramientas y símbolos, como puede ser el lenguaje, al tiempo que estos mediadores presentan una historicidad. En definitiva, la propuesta de la acción humana mediada como unidad de análisis implica un equilibrio entre el contexto y el carácter psicológico (Wertsch, 1997). La acción humana no se lleva a cabo bien por el individuo bien por la sociedad, aunque haya momentos en los que puede haber una mayor influencia de cada uno. Se trata de una apuesta por la que el funcionamiento mental y el contexto cultural son momentos interrelacionados. El trabajo con estas propuestas que no rehúyen los temas sociales relevantes implica que el docente pueda crear experiencias que deconstruyan los objetivos y estructuras de las narrativas y ser conscientes los estudiantes del papel de la historia como orientadora de nuestras acciones presentes.

Finalmente, y retomando el aspecto sobre la importancia de las instituciones de memoria, nos adentramos en otro de los elementos fundamentales para entender el funcionamiento del contexto sociocultural en cuanto a cómo se interpreta y transmite el pasado. Estas instituciones de memoria, así como la industria de la memoria como son las novelas históricas, videojuegos, series de televisión y películas... muestran una dimensión muy interesante sobre cómo interpretamos el pasado y poseen una influencia importantísima en cómo accedemos a tiempos pretéritos (de Groot, 2008). Más allá de las operaciones cognitivas que nos hacen pensar en cómo se accede al pasado, estas narraciones históricas provenientes del ámbito educativo informal poseen una importante carga emotiva que hacen conectar con el receptor,

manifestando claramente los valores morales subyacentes en la sociedad (Thorp, 2014; Ammert, Edling, Löfstöm y Sharp, 2017). Por ello, cada vez son más las experiencias educativas que asumen el trabajo con museos, con videojuegos, con ficción histórica, para conectar con el alumnado y llegar a él no dese la cognición, sino desde la coincidencia de los valores imperantes en la sociedad, de los que son partícipes los estudiantes, que permiten identificar y dotar de sentido un pasado que cobra vida solo desde el presente (Van Boxtel, Grever y Klein, 2015; Epstein y Salinas, 2017). En definitiva, entender la historia no solo como un proceso cognitivo, sino como una representación sociocultural del pasado, que ayuda a entender el imaginario de una colectividad, su identidad a la vez que nos ayuda a comprender cómo generamos esa misma identidad.

5. En enfoque sociocultural crítico y su metodología en la investigación de la didáctica de la historia

La metodología de los estudios con un enfoque social y cultural crítico, como el que aquí estamos presentando, se nutre fundamentalmente desde la etnografía o el diseño de estudios fenomenográficos. El método etnográfico es ciertamente más conocido, si bien adolece de un largo predicamento entre las investigaciones en didáctica de la historia en espacios donde el enfoque disciplinar es el predominante, obviamente. Por su parte, el método fenomenográfico es propiamente heredado de estudios propios del campo de la educación, centrados en comprender la variabilidad de los aprendizajes en los estudiantes.

El enfoque sociocultural crítico arrastra desafíos metodológicos y de diseño. Estos retos están tanto si nos planteamos el plano de las relaciones de poder entre narrativas históricas rigurosas y no rigurosas, como si analizamos la relación entre procesos internos individuales y procesos externos históricos, culturales e institucionales y su relación en los que las personas piensan, sienten y creen. Para paliar estas dificultades, apostar por diseños fenomenográficos permite que haya una adecuada indagación en las formas de tratar el mismo fenómeno por parte de las personas. Ese hecho permite comprender la forma en que las personas conceptualizan un fenómeno y ayuda a distinguir posibles variaciones en las conceptualizaciones. Esta metodología tiene sus raíces en el trabajo de Marton y Saljo (Marton y Saljo, 1976), en Suecia, donde estos investigadores se centraron en analizar la diversidad de resultados a la hora de analizar un mismo texto. Los análisis mostraron que aquellos que leían el texto de manera profunda —enfocados en el significado del texto— tendían a obtener mayores grados de comprensión, mientras que quienes lo leían de manera superficial —centrados en memorizar el contenido— lograban menor comprensión. Este supuesto se basa en el

principio fenomenológico de la intencionalidad, que establece que la experiencia no puede ser separada de lo que es experimentado. En este caso la comprensión de la lectura de un texto es en sí misma la forma en la que el sujeto la realiza. Para González-Ugalde (2014) la fenomenografía es un enfoque de segundo orden, pues no tiene la pretensión de investigar el fenómeno en cuanto tal —lo que implicaría una perspectiva de primer orden— sino en cómo el fenómeno es experimentado. Por tanto, este diseño permite estudiar los fenómenos desde la posición de los sujetos, desde los condicionantes del lugar en el que se produce o de las circunstancias especiales en que se recogen y registran datos. El objetivo del investigador se orienta a la descripción realizada de las experiencias por parte de las personas. Es decir, en lo que a nosotros nos afecta, a cómo los estudiantes hablan de historia y crean sus narrativas con el fin de visualizar de donde provienen sus creencias. En ningún supuesto se niega que haya narrativas más o menos rigurosa, sino que lo que interesa destacar son las circunstancias internas y externas que producen ciertas variaciones. En este caso se trataría de variaciones culturales y la forma en la que los sujetos las asumen, las rechazan e, incluso, se identifican con ellas.

6. Conclusiones

Los elementos estructurales del quehacer histórico se componen no solo de elementos procedimentales, sino también interpretativos y que tienen que ver con un proceso de significación de las evidencias del pasado. Los componentes conceptuales o metacognitivos de la historia permiten entender la importancia que tanto el contexto cultural, histórico como político tienen en la creación de los modelos de pensamiento humano y que condicionan los propios conceptos metacognitivos propios del método histórico (relevancia, evidencia...).

Desde esta perspectiva, no obstante, se ha desatendido cómo las diferentes comunidades negocian, aceptan y contestan las narrativas históricas creadas, sin asumir la importancia de las redes de poder existentes en todas las colectividades humanas. El enfoque sociocultural crítico busca, por tanto, entender no tanto cómo se genera el conocimiento histórico sino cómo es usado para definir la idea de agencia histórica. Es decir, cómo aprehenden los estudiantes la historia y qué impacto poseen las narrativas históricas en ellos. La investigación y la innovación docente buscan comprender cómo generan conocimiento histórico los estudiantes, pero un conocimiento derivado no solo de la experiencia disciplinar sino de la propia experiencia vital. Y en este proceso, la narrativa posee un valor crucial y definitorio. La narrativa histórica se crea no solo desde el rigor científico, sino también desde los *rumores* circunstantes al trabajo científico del historiador. Múltiples son las manifestaciones de la cultura

histórica, múltiples sus usos, y más o menos voluntaria la conciencia que los seres humanos tienen de la cultura de la temporalidad.

La apuesta realizada desde este enfoque tiene en cuenta, especialmente para el conocimiento histórico (entendido como el modo en el que se accede y se usa el pasado), el contexto extraoficial, que interviene, por diferentes formas, a incidir en la reconstrucción del pasado. La necesidad de entender cómo las relaciones de poder condicionan la interpretación y transmisión de la realidad, obligan a ampliar la perspectiva de cómo se genera el conocimiento histórico más allá del uso de las habilidades cognitivas supuestas al historiador, para adentrarse en un mundo complejo de redes de influencia, de significado y de representación del pasado.

Nos adentramos en el uso que la historia tiene para la definición identitaria y la necesidad de integración que condicionan el comportamiento del individuo como agente histórico. Haciendo acopio de las puntualizaciones nacidas en torno a las reflexiones historiográficas sobre las múltiples manifestaciones de la cultura histórica, Epstein y Peck (2017) optan por una absorción rigurosa de otras versiones menos rigurosas de la historia en el aula, con la intención de incentivar entre los jóvenes crítica a sus propias creencias. Además, la variable cultural nos permite explicar ciertas variaciones en la comprensión de la historia, en su uso, en su conceptualización. Así mismo posee la capacidad de modificar los niveles de progresión cognitivo. Es posible observar cómo a mayor nivel de aproximación de los estudiantes con los hechos históricos, mayor capacidad explicativa del significado histórico de los mismos (Bellatti, 2018).

Necesariamente, esta apuesta por el enfoque sociocultural crítico tiene su impacto en el campo metodológico y en el diseño de las investigaciones producidas en la didáctica de la historia. En cuanto a los objetivos, estos se han dirigido hacia la comprensión y apreciación de la historia como medio de conocimiento de la realidad y posicionamiento en el presente, desde el campo identitariopatrimonial, la significación histórica, la empatía histórica, la perspectiva histórica, el presunto valor ético y moral de la misma y sus cambiantes posibilidades dependiendo de las comunidades identitarias de origen, la percepción de la utilidad de la materia y su nivel de agrado y desagrado por parte de los estudiantes, etc. Desde el punto de vista de cómo llevarlos a cabo, se ha apostado por diseños cualitativos de base etnográfica, donde las técnicas de observación, el análisis de discursos y las entrevistas cobran una importancia clave.

A pesar de grandes similitudes y cierta sintonía en los planteamientos investigativos actuales en el campo de la didáctica de la historia, en Europa no se aprecia un gran impacto de los estudios culturales aplicados a la enseñanza de la historia como los llevados a cabo en Estados Unidos o en Canadá. Los enfoques de conciencia o pensamiento históricos han tenido un mayor predicamento, mientras que el concepto de cultura histórica todavía presenta un cierto carácter aglutinante que provoca una

cierta indefinición (Grever y Adriaansen, 2017). Si bien es cierto que importantes esfuerzos se vienen haciendo, especialmente en los Países Bajos, a través del Center for Historical Culture de la Universidad de Rotterdam, que están permitiendo la introducción de todos estos principios. El resultado no es otro que enriquecer y ampliar las perspectivas metodológicas y unidades de análisis en la didáctica de la historia, dando cabida al contexto sociocultural crítico como elemento clave para la interpretación del pasado.

Referencias bibliográficas

- ALVEN, F. (2019): «Bias in teachers' assessments of students' historical narratives», *History Education Research Journal*, vol. 16, núm. 2, pp. 306-321.
- AMMERT, N., S. EDLING, J. LÖFSTÖM y H. SHARP (2017): «Bridging historical and moral consciousness. Promises and Challenges», *Historical Encounters: a Journal of Historical Consciousness, Historical Cultures and History Education*, vol. 4, núm. 1, pp. 1-13.
- ANKERSMIT, F. (2012): *Meaning, truth and reference in historical representation*, Ithaca: Cornell University Press.
- BARCA, I., y M. A. SCHMIDT (2009): «Consciência histórica: Um diálogo entre países», *Sociedades desiguais e paradigmas em confronto*, pp. 750-758.
- BAUMAN, Z. (2000): *Liquid Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- CASTELLS, M. (2005): *The network society: From Knowledge to Policy*, Washington: John Hopkins Center for Transatlantic Relations.
- CASTRO FERNÁNDEZ, B., y R. LÓPEZ FACAL (2019): «Portomarín: la memoria herida de un desarraigo», *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 22, núm. 2, pp. 95-110.
- DE GROOT, J. (2008): *Consuming History: Historians and Heritage in Contemporary Popular Culture*, Nueva York: Routledge.
- ELDER, L., R. PAUL y M. GORZYCKI (2011): *Student Guide to Historical Thinking*, Nueva York: FCT.
- EPSTEIN, T. (2016): «The relationship between narrative construction and identity in History Education: implications for teaching and learning», *Educar em Revista*, núm. 60, pp. 161-170.
- (2009): *Interpreting National History. Race, Identity and Pedagogy in Classrooms and Communities*, Nueva York: Routledge.
- y C. PECK (2017): «A critical sociocultural approach to research in history education», en T. Epstein y C. Peck (eds.): *Research on teaching and learning difficult histories in international contexts. A critical sociocultural approach*, Nueva York: Routledge, pp. 1-15.
- y C. SALINAS (2017): «Research Methodologies in History Education», en S. A. Metzger y L. M. Harris (eds.): *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, Nueva York: Wiley-Blackwell, pp. 61-91.
- E. MAYORGA y J. NELSON (2011): «Teaching about Race in an Urban History Class: The

- Effects of Culturally Responsive Teaching», *The Journal of Social Studies Research*, vol. 35, núm. 1, pp. 2-21.
- FONTANA LÁZARO, J. (2018): *L'ofici d'historiador*, Barcelona: Arcadia.
- GÓMEZ, C., y P. MIRALLES (2018): *Los espejos de Clío. Usos y abusos de la historia en el ámbito escolar*, Madrid: Silex.
- GONZÁLEZ-UGALDE, C. (2014): «Investigación fenomenográfica», *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 141-158.
- GREVER, M. (2019): «Why Historical Consciousness? Epilogue», en A. Clark y C. Peck (eds.): *Contemplating historical Consciousness*, pp. 224-233.
- y R. ADRIAANSEN, R. (2019): «Historical Consciousness: the enigma of different paradigms», *Journal of Curriculum Studies*, vol. 51, núm. 6, pp. 814-830.
- y R. ADRIAANSEN (2017): «Historical Culture: A concept revisited», en M. Carretero, S. Berger y M. Grever (eds.): *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*, Londres: Palgrave, pp. 73-89.
- HUTCHINS, R. D. (2015): *Nationalism and History Education. Curricula and Textbooks in the United States and France*, Londres: Taylor and Francis.
- IGGERS, G. (2012): *La historiografía del siglo XX: desde la objetividad científica al desafío posmoderno*, Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica Santiago.
- JENKINS, K. (2003): *Re-thinking History*, Londres: Routledge.
- KITSON, A., S. STEWARD y C. HUSBANDS (2015): *Didáctica de la historia en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*, Madrid: Morata.
- LEVSTIK, L., y K. BARTON (2011): *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*, Nueva York: Routledge.
- LOWENTHAL, D. (2015): *The Past is a Foreign Country*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MACMILLAN, M. (2010): *The uses and abuses of history*, Main: Profile Books.
- MARTON, F. (1986): «Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality», *Journal of thought*, vol. 21, núm. 3, pp. 28-49.
- PRATS, J. (1989): «Las experiencias didácticas como alternativas al cuestionario oficial: reflexiones críticas sobre las experiencias Alemania 75 e Historia 13-16», en Mario Carretero y otros: *La Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid: Visor (Colección Aprendizaje).
- y R. FERNÁNDEZ (2017): «¿Es posible una explicación objetiva sobre la realidad social? Reflexiones básicas e imprescindibles para investigadores noveles», *Didáctica: Revista de Investigación en Didácticas Específicas*, núm. 1, pp. 97-110. En línea en <<https://doi.org/10.1344/did.2017.1.97-110>>.
- RICOER, P. (2004): *La memoria, la historia, el olvido*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- RÜSEN, J. (2018): «How to Understand Time in Historical Thinking. Some ideas about a Core Concept in Theory and Didactics of History», en A. Claudia, E. Martins y M. Cainelli (eds.): *Educação Historica: Ousadia e Inovação em Educação e em História: escritos em homenagem a Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos Schmidt*, Curitiba: W. A. Editores Ltda.
- (2004): «Historical Consciousness: Narrative structure, Moral Function and Ontogene-

- tic Development», en P. Sexias (ed.): *Theorizing Historical Consciousness*, Toronto: University of Toronto Press, pp. 63-85.
- SÁNCHEZ MARCOS, F. (2012): *Las huellas del futuro: Historiografía y cultura histórica en el siglo XX*, Barcelona: Universidad de Barcelona.
- SASSEIN, S. (2015): *Expulsiones*, Madrid: Katz.
- SEXIAS, P., y T. MORTON (2013): *The Big Six Historical Thinking*, Toronto: Nelson.
- THORP, R. (2014): «Historical Consciousness and Historical Media – A History Didactical Approach to Educational Media», *Education Inquiry*, núm. 5, vol. 4, pp. 497-516.
- VAN BOXTEL, C., M. GREVER y S. KLEIN (2015): «Heritage as a resource for enhancing and assessing historical thinking: Reflections from the Netherlands», en K. Ercikan y P. Seixas (eds.): *New directions in assessing historical thinking*, Londres: Routledge, pp. 40-50.
- VANSLEDRIGHT, B. (2013): *Assessing Historical Thinking and Understanding: Innovative Designs for New Standards*, Nueva York: Routledge.
- (2008): «Narratives of Nation-State, historical knowledge and school history education», *Review of Research in Education*, núm. 32, pp. 109-146.
- WAJCMAN, J. (2006): *El tecnofeminismo*, Madrid: Cátedra.
- WANSINK, B., S. AKKERMAN, I., ZUIKER y T. WUBBELS (2018): «Where does teaching Multiperspectivity in History Education Begin and End? An Analysis of the Uses of Temporality», *Theory & Research in Social Education*, vol. 46, núm. 4, pp. 495-527.
- WERTSCH, J. (2002): *Voices of collective remembering*, Cambridge: Cambridge University Press.
- (1997): «La necesidad de la acción en la investigación sociocultural», en J. Werstsch, P. Del Río y A. Álvarez (eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 49-62.
- W. TULVISTE y F. HAGSTROM (1993): «A sociocultural Approach to Agency», en E. Forman, N. Minick y C. A. Stone (eds.): *Contexts for learning. Sociocultural Dynamics in Children's Development*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 336-356.
- WINEBURG, S. (2001): *Historical Thinking and Other Unnatural Acts. Charting the Future of Teaching de Past*, Filadelfia: Temple University Press.