

Reflexiones sobre la enseñanza de la historia en el siglo XXI. Ideas para pensar otras historias

Gonzalo Andrés García Fernández
<https://orcid.org/0000-0003-2628-4016>

Resumen

El capítulo aborda la crisis contemporánea de la profesión de historiador, destacando la necesidad de un cambio epistemológico, deontológico y profesional en la enseñanza de la Historia, tanto a nivel escolar como universitario. Se señala que la Historia ha perdido relevancia en un mundo en constante transformación, donde las naciones han perdido fuerza y los universales se han diluido.

El texto critica la visión tradicional del historiador como un erudito centrado en datos y fechas, y aboga por un historiador más creativo y conectado con el presente y el futuro. Además, se menciona que la Historia ha quedado atrapada en narrativas nacionales y unilineales, lo que ha llevado a un estancamiento en su análisis e interpretación.

Se discute que la enseñanza de la Historia ha estado y sigue estando al servicio de los universales y los nacionalismos, destacando que estos elementos siguen siendo baluartes en el ámbito docente. Al respecto, se señala la necesidad de repensar su enfoque para fomentar un pensamiento histórico más crítico y plural.

Finalmente, se plantea la importancia de enseñar a pensar históricamente, lo cual debe involucrar un enfoque pasado, presente y futuro, pues la Historia no es únicamente estudiar el tiempo pasado.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Pensamiento crítico, Cambio epistemológico y Renovación profesional.

Abstract

This chapter addresses the contemporary crisis of the historian's profession, highlighting the need for epistemological, deontological, and professional change in the teaching of history, both at the school and university levels. It points out that history has lost relevance in a constantly transforming world, where nations have lost power and universals have become diluted.

The text criticizes the traditional view of the historian as a scholar focused on facts and dates, and advocates for a more creative historian connected to the present and the future. Furthermore, it mentions that history has become trapped in national and unilinear narratives, leading to stagnation in its analysis and interpretation.

It argues that the teaching of history has been, and continues to be, at the service of universals and nationalisms, emphasizing that these elements remain strongholds in the educational field. In this regard, it highlights the need to rethink its approach to foster a more critical and pluralistic historical perspective. Finally, the importance of teaching historical thinking is raised, which should involve a past, present and future approach, since History is not only about studying the past.

Keywords: Teaching History, Critical Thinking, Epistemological Change and Professional Renewal.

Introducción al problema

En las próximas páginas nos propondremos el objetivo de reflexionar sobre el momento actual del historiador profesional en el ámbito de la educación a través de discusiones intelectuales de la Historia (teoría de la Historia), desde la didáctica y también

considerando contextos mediáticos y públicos de la Historia. Emprendemos este escrito a raíz de lo que entendemos como una crisis de la profesión de la Historia en el momento contemporáneo, pues si bien los historiadores seguimos siendo útiles (damos sentido a las naciones y a las identidades nacionales, generamos contenido y sentido histórico a diferentes productos, formamos ciudadanos, etc.), nosotros pondremos el acento en el *hacia donde* de dicha utilidad. En otras palabras, somos útiles, pero ¿para qué y para quién? En el contexto específico de la enseñanza escolar, su utilidad radica como un uso público de la Historia: la construcción identidades nacionales y la trasposición de conocimiento histórico universal. Por otro lado, también señalamos a la formación de historiadores, es decir, la enseñanza universitaria de la Historia, pues es ahí donde se forman los futuros educadores, sea tanto en universidades como en otras escuelas, tal y como sucede con el caso de los normalistas en México.

En definitiva, en este escrito señalamos algunos problemas y preguntas existentes en reconocidos trabajos sobre teoría y didáctica de la Historia sobre el momento del historiador contemporáneo. Ante ello, nosotros destacamos la necesidad de un cambio epistemológico, deontológico y profesional en las escuelas y en las universidades, pues son dimensiones conectadas. No hay una sin la otra. Por esta razón, la enseñanza de la Historia, sea escolar o universitaria, se encuentra en crisis, pues su fin o fines, a pesar de ser claros, no se justifican ante un mundo cada vez más cambiante y en constante transformación, pues las naciones han perdido fuerza y los universales (cultura general eurocéntrica) se ha diluido a propósito de la eclosión de los diferentes movimientos que reclaman reconocimiento a la pluralidad y a la diversidad.

¿Qué sucede con la Historia en el siglo XXI?

Según nos damos cuenta de que el mundo contemporáneo se transforma rápidamente, cada vez nos es más difícil comprender el rol de una Historia que parece no lograr acelerar su ritmo analítico conforme a los nuevos cambios que se producen. El

siglo XXI se ha caracterizado fundamentalmente por las continuas y crecientes crisis políticas, sociales, económicas y, ahora, sanitarias. Actualmente las crisis son cada vez más frecuentes, y profundizan en problemáticas que no han sido resueltas en anteriores ediciones de las crisis: vemos como todo se acumula cual bola de nieve.

Ante ello la Historia parece no haber sintonizado con el presente, refugiándose en una sola versión del pasado. Con frecuencia es habitual relacionar a un profesional de la Historia con un individuo cercano a la erudición; a los datos, las fechas y la precisión histórica. En otras palabras, una visión y percepción enciclopédica del historiador. ¿Dónde quedó su función creativa o narrativa? ¿Y la crítica o la conexión con el presente? ¿Qué pasó con la relación del historiador con el futuro? Todo apunta a que el historiador del siglo XXI ha tardado en aparecer, y muchas son las universidades que continúan insistiendo en pensar y formar un paradigma de historiador más anclado al siglo XIX que al XXI. El desajuste que señalamos alude al principio profesional del historiador, a su génesis deontológica. En otras palabras: ¿de qué se debe ocupar el historiador? En el pasado esta pregunta solía provocar más consensos que disensos, no solo desde el ámbito académico, sino también desde el laboral. En la actualidad es prácticamente imposible ver algún tipo de paralelismo. En todo caso, y de existir tal paralelismo, lo podríamos ligar con el ámbito académico, pero no tanto en el laboral. El historiador de finales del siglo XIX se profesionalizó en la importante labor de narrar el acontecer político de los Estados nacionales, sobre todo en el espectro identitario. La construcción de narrativas históricas afines al poder político vigente y al espíritu utópico nacional que se propagaba por el mundo estará de moda: el historiador será necesario para constituir ese pegamento social y cultural que todo Estado-nación requerirá (Guerra, 2003).

Por otro lado, los positivismos historiográficos se conformaron como uno de los grandes pilares interpretativos del pasado, dando a lugar tanto a una idea del pasado, como del presente y del futuro. Pero también del historiador, entendido este como el

científico del pasado. Sea de una u otra vertiente, el positivismo historiográfico de finales del siglo XIX y del siglo XX situaron los pasados nacionales en torno a unas determinadas narrativas históricas, comprendidas estas como compilados de verdades universales sobre el pasado. Dicha idea del pasado, ligado al método científico y propio de estos momentos, situará una sola forma de acceso al pasado; los protagonistas de las Historias generales de los países serán casi siempre los mismos, y los hechos a explicar gozarán de una óptica analítica objetivista. El objeto "Historia" carecerá de sujeto, será subrepticio, pues el objeto en este caso gozará de todo el protagonismo. El sujeto "historiador", a través del método científico, la precisión y la racionalidad moderna descubrirá al objeto "Historia" y, por lo tanto, al pasado. La Historia estará ligada, entonces, al pasado, a lo que ha sucedido, a la verdad o realidad histórica (Paul, 2016; Koselleck, 2012; Ankersmit, 2010).

El desajuste de la Historia no es una novedad, aunque sí parece cierto que dicho desajuste se ha acelerado, relegando a la profesión a un rol secundario, no diremos que menos importante, ya que aún conserva espacios que raramente son cuestionados, tales como la memoria, la conservación o la enseñanza. Los dos primeros, la memoria y la conservación, promueven la idea de una Historia que no debe repetirse: una especie de círculo fatídico de la Historia. Esto nos recuerda películas de ciencia ficción tales como *Timeline* (2003), donde un equipo interdisciplinar formado por investigadores medievalistas, físicos, traductores e ingenieros se reúnen para viajar a la Francia bajomedieval y conocer el pasado. En dicho trayecto, los protagonistas medievalistas (historiadores) serán la brújula de sus colegas, y estos conocerán, minuto a minuto y con meridiana precisión, lo que sucederá en el momento e inmediatamente después.

Los lugareños franceses les tacharán a todos de brujería y se verán en serios apuros. Ese rol de historiador-brujo, de saber interpretar las fuentes-runas para ofrecer una visión sobre el futuro, es precisamente lo que está demandando el presente: certidumbres y claves para saber qué hacer en el mañana. La

visión positivista del historiador en aquella película, es decir, el historiador más cerca del físico que del escritor, nos sumerge en una dimensión donde el pasado está prácticamente escrito en su totalidad y, por lo tanto, si leemos Historia sabremos lo que ha pasado. En este escenario, son los historiadores los que saben cómo acceder a las fuentes necesarias para extraer la savia de la verdad en el pasado para, de esta manera, poder contarlo. Bajo esta perspectiva, con los años, los futuros historiadores podrán ofrecernos mayor precisión y detalle a lo ya narrado por los historiadores del pasado.

En la popular serie de ciencia ficción alemana *Dark* (2017) no vemos historiadores, pero sí esa visión lineal del tiempo, de la línea histórica de progreso y modernidad. En la serie los protagonistas se ven envueltos en rocambolescos viajes en el tiempo donde se conectan dos mundos paralelos. En dicha trama, la línea del tiempo es el verdadero protagonista y los personajes de la serie viajarán en él para cambiar el presente, que será el pasado de unos y el futuro de otros. Al final vemos como nada se puede hacer, pues el tiempo está sellado por una suerte de destino final, es decir, el tiempo (pasado, presente y futuro); y por mucho que este sea pensado, siempre será el mismo.

Lo verdaderamente interesante de esta serie es que el tiempo es concebido como tiempo histórico, siendo este de un carácter axiomático, es decir, el pasado será una verdad que interviene en el presente y afecta al futuro. De esta forma, la verdad irrefutable del pasado, su peso histórico (en este caso, las historias de vida de los personajes) están predestinadas de forma esencial. Es la misma lógica que una vez utilizaron los historiadores del siglo XIX y XX con sus relatos sobre la nación.

Si unimos estos dos audiovisuales, creemos que tiene que ver con lo que comentábamos acerca de los desajustes de la Historia: una Historia atrapada en una suerte de destino donde todo ya es y fue, por lo que nos será hartamente complicado el pensar el pasado bajo otros parámetros analíticos. Ese “destino” en la Historia, el fin-final de la Historia, ha atrapado a la profesión en

un solo y caduco camino de análisis e interpretación. Siendo más específicos, la Historia quedó atrapada bajo la lente de la nación, en la unilinealidad del tiempo (el concepto de progreso en la Historia) y en el entendimiento axiomático del pasado (Le Goff, 2016; Cuartango, 2019).

Al no ajustarse la Historia al presente, a sus desafíos y retos, sus diagnósticos ya no sirven demasiado para comprender los hechos actuales; los pronósticos de los historiadores (su rol de historiador-brujo) no son convincentes ni seducen a la sociedad, pero tampoco su impacto es el que era antes. En definitiva, el historiador ha perdido fuerza y se ha atrincherado en viejas certidumbres; otras profesiones como la economía o la ciencia política han acaparado la comunicación política, los pronósticos y tendencias internacionales, así como diversas emisoras de radio y platós de televisión. El cortoplacismo y la superficialidad analítica han logrado causar el impacto necesario para robar protagonismo al clásico y viejo análisis histórico. No diremos que estamos ante una caída libre de la Historia, sino ante un estancamiento de esta, así como a un atrincheramiento del pensamiento y de los objetivos del historiador del siglo XXI.

¿Enseñar el pasado en función de qué? Pensar históricamente ante el problema de los universales y los nacionalismos en la historia

Si bien antes señalábamos cómo la Historia ha perdido su lugar en el poder (político), en materia de educación, sin embargo, continúa teniendo un fortín: las Historias universales y nacionales. Estos dos elementos, el universal y lo nacional han sido y continúan siendo auténticos baluartes en el ámbito docente, tanto en el universitario como en el escolar. Hablaremos entonces de zonas de confort o de los *safe places* de la Historia, ya que es muy habitual encontrarse o haber sufrido alguna vez en nuestras vidas una Historia universal o una Historia de España, para el caso español, o una Historia de México, para el caso mexicano. Allí se enseña lo que popularmente se conoce como “cultura general”, aquello que debes saber sobre tu país y sobre

el mundo (Merchán y García 2018). Lo problemático es que el estudiante habitualmente no sabe distinguir lo importante de lo que no lo es, el hecho del relato, ni tampoco la interpretación de la verdad (absoluta).

El estudiante no sabrá distinguir todo esto porque no goza de las herramientas intelectuales para hacerlo. En la escuela, por ejemplo, importará más conocer determinados hechos (fechas, nombres y acontecimientos) que saber pensar una idea. Pensar no es patrimonio de ninguna rama académica. Seguro que alguno pensará en la filosofía, pero ni siquiera esta se salva de lo que estamos comentando. Por nuestra parte, en lo que a Historia se refiere, diremos que sería urgente pensar en hacer pensar históricamente a los futuros miembros de la sociedad del futuro.

Pero ¿qué entendemos por pensar históricamente? ¿Qué debería involucrar pensar en el rubro del historiador? Sin ánimo en caer en abstracciones filosóficas, diremos que el historiador cuando piensa, lo hace preocupado por el presente, con un ojo en el pasado y el otro en el futuro. El historiador vive en el presente, y piensa en consecuencia lo que sucede acudiendo a herramientas intelectuales, determinados conocimientos e inquietudes que le hacen viajar a tiempos pasados. Todo ello en vistas de visualizar un futuro (o futuros), en un ejercicio de imaginación histórica, utópica y necesariamente política en el sentido más amplio del concepto (Anderson, 2021).

El futuro estira el análisis, transforma al historiador-erudito en historiador-brujo, y proyecta las ideas para que estas estén disponibles a una discusión abierta, ilusionante y plural. El pasado, por su parte, nos ofrece un vasto y diverso universo de fuentes, posibilidades y grados de profundidad analítica; nos permite ir “más allá” del hecho o problema que nos preocupa, poder atravesarlo y complejizarlo en consecuencia. ¿El presente? Nos ata la coyuntura, la cotidianidad. Ante ello el historiador tiene la capacidad de aprovecharse de lo que el presente nos ofrece con el fin de conjugarlo con diferentes pasados y futuros.

El poder del historiador es precisamente eso: tener no solo la capacidad, sino la predisposición intelectual y cognitiva para estudiar, problematizar y analizar acerca de lo que sucede en clave histórica, es decir, contando con un triple eje que abarque tanto pasado, como presente, y futuro. Es por eso por lo que diremos que el historiador sin futuro elimina cuestiones que son fundamentales para el pensamiento histórico, como lo son la imaginación o la creatividad. El historiador que únicamente acude al pasado, sin presente ni futuro, quedará atrapado en este tiempo; se verá embriagado por las posibilidades de erudición que ello ofrece y, en consecuencia, desconectará de su propio tiempo, el presente (Cavieres y Pérez, 2019). Muchos de estos debates entre historiadores, en diferentes momentos, se ha discutido sobre esto, pero sobre todo para empujar al historiador al presente, pero olvidando con ello el futuro (Ferla, 2020; Moradiellos, 2013; Manjón 2011; Ereño, 1991).

Entonces, ¿cómo enseñar históricamente sin un espacio para pensar históricamente? ¿Cómo enseñar a pensar a los estudiantes escolares si no disponen ni siquiera del tiempo necesario para hacer sus tareas? ¿Cómo desafiar a un sistema educativo que permite que el niño y el adolescente no sean capaces de pensar intelectualmente en libertad? Y cuando decimos “en libertad”, nos referimos a que existen barreras teóricas importantes en nuestra vida que nos imposibilitan ver el “más allá” de las cosas. Un “más allá” que no es finito, sino infinito; que cambia, transmuta y evoluciona. El “más allá” involucra un ejercicio de libertad fundamental en el ámbito analítico, sobre todo si pretendemos que nuestra sociedad sea independiente a la hora de generar ideas, diálogos cruzados y discusiones sobre los desafíos del siglo XXI. Sin ideas no hay cambio, sin cambio no hay transformación, y sin transformación no hay posibilidad de generar futuros alternativos que sean necesariamente diversos y plurales.

Sabemos que nuestras preguntas no están para ser contestadas en el aquí y en el ahora. Igualmente somos conscientes que se tratan de problemas, dificultades y de “imposibles” que

paradójicamente nos motivan y desaniman al mismo tiempo. Pero lo que realmente nos puede empujar a creer que nuestras ideas puedan generar ese cambio de carácter trasformador en la sociedad para, a su vez, generar esos futuros alternativos, es la docencia: el ejercicio de enseñar y aprender.

De esta forma, consideramos que el eje enseñanza-aprendizaje en Historia es y será clave en la temática que estamos abordando aquí, debido a su importante potencial trasformador. Ante dicho desafío, la educación escolar enuncia frecuentemente en múltiples formatos (leyes, programas escolares, informes, documentos internos, etc.) que está comprometida con el pensamiento crítico, la tolerancia, el diálogo, el pluralismo y un largo etcétera (Naval y Arbués, 2017). No dejan de ser palabras que aspiran tocar el cielo, pero, y al igual que el personaje mitológico griego Ícaro, terminan por precipitarse hacia el vacío. En otras palabras, conceptos vacíos de contenido trasformador.

Si leemos o, mejor aún, estudiamos dichas leyes, programas, currículos o itinerarios tanto en el ámbito nacional como supranacional en materia de pensamiento, política y sociedad existe una gran cantidad de clichés, frases hechas y estética posmoderna. En lo personal, cada vez que leo o estudio algo relacionado con esto, me da la sensación de movimiento de un algo que se fija en la nada y fluye hacia la nada: la nada en dirección a la nada. Esa “nada” tiene forma de significantes que realmente no sabemos que significan; una “nada” que no nos deja ver muchas veces lo que aprenden los jóvenes en clase. Al respecto existen muchos ejemplos, sobre todo en lo supranacional, ya que de ello bebe y se nutre lo nacional: IEA-ICCS (International Association for the Evaluation of Educational Achievement-International Civic and Citizenship Education Study), ATC21S (Assessment and Teaching of 21st Century Skills), PISA-OCDE, UNESCO, proyecto *enGauge* (The North Central Regional Educational Laboratory's), FEM (Foro Económico Mundial), entre otros muchos (García Fernández, 2022; Chung y Reimers, 2016).

Repensar los universales y la nación en la enseñanza de la Historia

Como apuntábamos antes, el fortín de la enseñanza de la Historia actualmente se organiza en dos esferas: lo universal y lo nacional. El espectro que interviene lo universal todo lo organiza, todo lo visualiza y todo lo entiende. El profesor de Historia que ofrezca esta asignatura tendrá muy claro que el universal en Historia es Europa occidental y Estados Unidos; y el estudiante que escuche atentamente la clase de Historia Universal sabrá que la Historia (entendida esta como el pasado del mundo entero) tiene una totalidad que es susceptible de ser sabida y comprendida.

Existe una finitud que se puede consultar en cualquier manual de Historia universal, o bien en los libros de texto correspondientes. Esa finitud o totalidad eurocéntrica (occidentocéntrica) en la Historia universal es una de las mayores herencias del positivismo historiográfico. En la actualidad, muchas veces la vemos camuflada como “Historia contemporánea, o del mundo contemporáneo”, donde se pueden apreciar el compendio de hechos, explicaciones y relatos que definieron el siglo XX en el mundo. ¿Qué clase de pensamiento crítico podemos extraer de una asignatura como esta? Sin duda habrá pensamiento crítico, no lo dudamos en ningún momento, pero insistimos, ¿de qué clase de pensamiento crítico estamos hablando? ¿No sería más adecuado eliminar los universales en Historia para comenzar a repensar que quizás sería más conveniente enseñar a pensar históricamente?

Enseñar a construir problemas, inquietudes e interrogantes que nos lleven, a través de ellas, a encontrar respuestas y también dudas que nos lleven a profundizar sobre los asuntos que adolece nuestra sociedad contemporánea. Ponemos un ejemplo bien claro, y lo haremos en forma de pregunta: ¿Necesitamos jóvenes que conozcan determinadas interpretaciones historiográficas sobre determinados hechos en determinadas regiones o países que habitualmente se encuentran en Europa, Estados Unidos o en el propio país de nacimiento? Ya ni siquiera nos referimos a formas alternativas de aprendizaje (estudiantado) o de enseñanza

(profesor) que nos hacen pensar en diferentes maneras de educación. Nos referimos a una nueva deontología en la Historia, de un reencuentro quizás que involucre necesariamente la búsqueda de una epifanía, de un nuevo sueño o, en definitiva, de una nueva ilusión (Mumford, 2013).

Por otro lado, encontramos a la nación: las Historias sobre la nación. Si lo vemos con cierta perspectiva, a la nación le debemos mucho los historiadores; tanto que el proceso político de constitución de los Estados nacionales a lo largo del siglo XIX y su desarrollo en el siglo XX hizo, entre otras cosas, que nuestro colectivo tuviera un carácter profesional. La invención de la idea de España o de México, de Chile o de los Estados Unidos de América, fueron y siguen siendo primordiales para asentar las razones y las emociones identitarias que dan lógica a los Estados nacionales.

Evidentemente los nacionalismos ya no son lo que eran. Muchos se han desinflado o han mutado, pero por mucho cambio que pudiéramos identificar, la nación sobrevive y sin atisbos de herida de muerte a la vista. Ante ello, el nacionalismo no es tan útil como antes. Los políticos han encontrado en el *marketing* político un instrumento mucho más eficaz que el viejo y clásico discurso nacionalista. Quizás sea por ello por lo que el historiador, al menos en parte, ha perdido influencia social y terreno en el poder político.

Como decimos, la nación y el historiador profesional, de una u otra forma, están ligados históricamente. La enseñanza de la nación, de su pasado, presente y futuro era todo un objetivo en la educación desde finales del siglo XIX hasta hace no mucho tiempo. El elemento “futuro” se ha ido desdibujando en el siglo XXI, mientras que el presente ha sido secuestrado por otras ramas de conocimiento (ciencia política, economía).

Entonces, la enseñanza de la Historia nacional será exclusivamente del pasado del país en cuestión; de los hechos, personajes y eventos que son considerados más relevantes y de los que no lo

son tanto. Los historiadores seremos, pues, los centinelas de unas determinadas narrativas del pasado; unas narrativas que, en parte, le debemos algo de lo que somos ahora. Ese cordón umbilical parece no romperse y, lejos de hacerlo, nos hemos acomodado en nuestro rol actual al respecto: continuar enseñando Historia de España, de México, de Chile, de Estados Unidos, etc.

Puede ser que haya quien se levante de su asiento y exclame algo así como: “¡Yo doy la Historia de mi país, pero críticamente!”. Es ahí donde entonces insistiremos y volveremos a lo mismo que mencionábamos antes: ¿por qué seguir debiendo pleitesía, modificada o no, a la nación? ¿por qué no nos deshacemos elegantemente de ella? Puede que el punto intermedio consista en llegar a comprender que enseñar Historias nacionales, o girar profesionalmente y en exclusiva en torno a la nación, no debe ser parte de una cuestión teleológica en la trayectoria del historiador. Llegados a este punto, ir más allá de la nación o predisponernos profesionalmente (docencia), pero también intelectualmente (deontológica, epistemológica y ontológicamente) por encima de esta debería ser, al menos, uno de los muchos objetivos que debe descubrir el historiador del siglo XXI.

El laberinto del quehacer profesional del historiador en la actualidad

Si bien las respuestas a nuestras interrogantes no son fáciles, pero tampoco cómodas y quizás, y solo quizás, por esa misma razón no se formulen con tanta frecuencia o vehemencia. La actual Historia en la academia, con sus diferencias por países o regiones, suelen coincidir en dinámicas similares con respecto a esto que estamos mencionado. No es de recibo cuestionar la Historia de un país que te paga el sueldo, o la Historia del poder que avala tu beca de investigación. El conflicto de intereses existe en la academia, y el miedo a perder el trabajo por incomodar a tus superiores con temblores teórico-metodológicos no es ninguna novedad.

Es mucho más cómodo continuar protegiendo el fortín de la Historia, tanto en la escuela como en la universidad. Parece lógico

pensar, ¿qué loco osaría levantar la mano contra quien le da de comer? ¿Quién sería capaz de reunir el coraje y la inteligencia necesaria para convencer de que otra Historia es posible? De que la Historia tiene un gran poder transformador, no solo en el ámbito del conocimiento, sino del pensamiento; de las ideas y de la imaginación.

Enseñar en las escuelas tiene sus complicaciones, sobre todo con el espectro curricular, pues es el Estado quien dicta las normas. En el caso de la universidad, vemos otros problemas. El historiador que se forma, tanto para investigar como para enseñar, tendrá posibilidades para trabajar en el ámbito de la enseñanza escolar o universitaria de la Historia. El problema de la universidad, al menos en el ámbito europeo y latinoamericano, es que las agencias que controlan o califican nuestro trabajo (Aneca en España, Conacyt en México, Conicyt en Chile, Conicet en Argentina, etc.) se rigen por criterios que poco o en nada ayudan al docente a generar espacios de discusión y crítica en el aula.

En pocas palabras este problema se presenta de la siguiente manera. El profesor universitario debe ser, al mismo tiempo, investigador y docente y, en la mayoría de los casos, gestor (labor administrativa). En el ámbito investigativo, el profesor debe generar investigación original y de calidad a través de publicaciones en revistas científicas de alto impacto (Wos, SCOPUS). El criterio aquí será fundamentalmente cuantitativo, pues a mayor peso de publicaciones, mejor calificado serás por las agencias nacionales anteriormente mencionadas. Se exigen publicaciones, y al mismo tiempo se deben preparar clases de calidad, pero al mismo tiempo se debe hacer gestión administrativa (García Fernández, 2024).

Si el profesor universitario ocupa más tiempo en sus clases, no generará tantos artículos y su CV quedará evidenciado, pues no se puede no publicar nada en un año. Existen algunas universidades que exigen a sus profesores, al menos, siete artículos al año. Evidentemente esto es inviable. No es posible hacer todo a la vez y hacerlo bien.

Necesitamos financiación para lograr subsistir y, cuando lo conseguimos, no podemos cuestionar los contenidos que enseñamos en profundidad, ya que de lo contrario nos podríamos meter en serios problemas; y de cuestionarlos en profundidad, no podremos ir más allá de nuestra pequeña parcela docente. Hemos advertido desde el principio que son preguntas y respuestas difíciles, en tiempos difíciles y en circunstancias igualmente complejas, pero ¿qué podríamos perder al aventurarnos a formularlas en un texto de reflexión histórica como este? El historiador del siglo XXI precisamente deberá tener dicho papel para cuestionar, para interrogar, para ser valiente, insolente y osado. En definitiva, para intentar cambiar el mundo. Para ello no solo necesitamos ideas, sino valor para escribirlas y verbalizarlas, para enseñarlas y cuestionarlas.

A menudo se habla de poder en la política o en el mundo financiero, pero lo cierto es que el poder de pensar, de socializar la capacidad y la libertad de pensar cualquier cuestión, hecho, problema o relato, nos empodera como individuos y como sociedades. ¿Alguien podría tener alguna duda al respecto? Y no, no me olvidé de que es igualmente importante y esencial tener las capacidades materiales para lograr pensar, ya que sin una cierta estabilidad y dignidad económica es muy difícil conseguir dar rienda suelta a nuestro intelecto en materia de pensamiento crítico. Entonces, ¿estamos ante la trampa perfecta?

Discusiones sobre qué hacer o no hacer en la enseñanza escolar de la historia. Un estado de la cuestión

El campo que se dedica habitualmente a discutir, proponer y resolver problemáticas de la enseñanza de la Historia es la didáctica de la Historia. En este ámbito de conocimiento específico nos encontramos a los especialistas en este asunto; a los principales autores que discurren sobre cómo y qué se ha enseñado, se enseña y debería enseñar en Historia, tanto en la escuela como en la universidad. Existen varios puntos de vistas teóricos y metodológicos acerca esto y, de cara a tener una idea clara del panorama, lo resumiremos en tres bloques:

1) la vertiente conservadora; 2) la vertiente reformista y, 3) la vertiente crítica. Cada bloque tendrá a su vez autores más o menos conservadores, moderados o críticos en sus filas, es decir, que habrá partidarios de más o menos innovación, más o menos equilibrio, o más o menos conservación respecto al asunto de la enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Entre los más críticos, encontraremos a autores como Carretero (2006, 2010 y 2013), Pagès (2018, 2017, 2011 y 2007), Voss (2004), Gómez (2017) o Plá (2014 y 2012). Este grupo de historiadores cuestiona el actual rol de la Historia en el espectro docente, de cómo la Historia se sigue preocupando de la Historia política (del poder) y con un claro matiz revisionista. Ante ello señalan a las Historias universales y nacionales; de que cómo están, han caído en tradicionalismos que ya son caducos u obsoletos. Denuncian también el rol cívico-pasivo que normalmente tienen este tipo de contenidos en las aulas escolares, y de cómo ello tiene su repercusión en la formación de los futuros historiadores. Reclaman una enseñanza de la Historia para el siglo XXI en un marco de superación de la modernidad y el progreso decimonónicos, identificando como fin-final la construcción de una ciudadanía crítica y globalizada. La necesidad que podríamos identificar en esta vertiente, la más ácida e incisiva, es, por un lado, la no conexión con los debates teóricos de la Historia y, por otro, la falta de relevancia hacia los debates acerca de la enseñanza de la Historia en herramientas de pensamiento histórico (pasado-presente-futuro) y no únicamente en código epistémico (los diferentes contenidos que puedan ser enseñados).

Hacer de la enseñanza de la Historia un campo docente interdisciplinario, es decir, de Historia y Ciencias Sociales es una batalla no solo teórica, sino legislativa que en algunos países se va más deprisa que en otros. Desde hace un tiempo, en Chile, por ejemplo, se alternan los currículos de secundaria en Historia y Ciencias Sociales; de la Historia de Chile con la enseñanza transversal de saberes sociales y políticos. A esto último se le asocia con frecuencia a la formación ciudadana o cívico-ciudadana. Muchos de los autores anteriormente mencionados creen que la

implicación de saberes ciudadanos en los textos escolares y, en definitiva, en los currículos de Historia es fundamental de cara a la adquisición de saberes más prácticos y útiles para la cotidianidad de la ciudadanía.

En didáctica de la Historia (y de las Ciencias Sociales) esto significa abrir el abanico de posibilidades de la Historia, pero no necesariamente para repensarla en profundidad. Algo así como una Historia más plural y completa, que aborde no solo conocimientos considerados necesarios, sino también de la adquisición de ciertas habilidades y de determinadas actitudes. Todo ello siempre con el sello “para el siglo XXI” o “para un mundo más tolerante”, “más democrático”, “más plural”, etc. Algo de ese vacío que decíamos antes tiene esto también, ya que no ataca a la raíz de lo que nosotros consideramos que es uno de los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la Historia en la actualidad: el enfoque epistemológico y los principios deontológicos de la didáctica de la Historia en la praxis educativa. Continuando con los debates sobre la didáctica de la Historia, el paradigma de una Historia mundial o más global es la zanahoria para seguir por los más críticos en este campo. Autores como Carretero y Borrelli (2010 y 2008) inciden en que los roles de la Historia deben ir más allá del estudio del poder político en clave memorística, para caminar hacia un aprendizaje más crítico (es decir, que conecte con el presente) o, por ejemplo, asentar los estudios de la memoria en Historia (juzgar el presente en función de la memoria).

Autores como Joan Pagès apuestan, por ejemplo, claramente por una Historia que interrelacione pasado, presente y futuro, alejándose de esta forma de la erudición positivista que se practica habitualmente en las aulas (Pagès 2011). En una línea parecida, Jörn Rüsen (2019) nos indica la importancia de que tanto estudiantes como profesores sean conscientes de su historicidad, de saber situarse en el tiempo para lograr comprender mejor las problemáticas y desafíos de la actualidad. En contraposición a ello, vemos a moderados como Todorov (2000) que nos traen el *exemplum* o el *magistrae vitae* de Cicerón, es decir, entender la

Historia como un pasado que nos enseña en el presente. Famosos investigadores en didáctica de la Historia como Joaquim Prats (2017, 2010 y 2001), ante la ola de críticas a la tradicional enseñanza de la Historia, defiende que este debe ampararse por el rigor científico, situando al profesor como un individuo que explica el pasado para que los estudiantes logren pensar el presente. Ante ello, Prats ve un problema de forma y no de fondo. Sisinio Pérez Garzón (2008 y 2002) contraargumenta a autores como Prats, identificando que el mundo ha cambiado, y que ello requiere un entendimiento de los cambios sociales y políticos desde una perspectiva supranacional, es decir, para pensar una ciudadanía transnacional.

Para autores como Sisinio la superación de los nacionalismos excluyentes no necesariamente tendrán que ir de la mano de un divorcio entre nación e historiador o, al menos, en un ejercicio ontológico en torno a esta. En otras palabras, la nación como una reliquia que podría ser reciclada o repensada.

Moderadas-progresistas como Limón Luque (2008) entienden que, si bien se debe conocer el pasado, este debe situarse en el marco de diversidad y pluralidad identitaria, es decir, la Historia tiene la finalidad de generar identidad y sentido de pertenencia en los estudiantes. Al mismo tiempo agrega algo muy en boga en pedagogía: la resiliencia. En este sentido apunta que la Historia debe reforzar las emociones, pero las sociales (crear comunidad, crear sociedad). Conservadores como Prats contestan a esta línea de pensamiento y señalan la desconexión entre estudiante e Historia o, en otras palabras, del desinterés por la Historia.

Es en este punto donde Prats apunta al desafío de avanzar en infotecnología, ligado alrededor de un replanteamiento pedagógico considerado urgente: nuevas formas de enseñar Historia para acercar el pasado al presente. En torno a ello, autores como González (2018), De la Cruz (2018), San Pedro, López y Suárez (2018) argumentan precisamente que es necesario un cambio de rumbo no solo en la forma que se imparte la clase, sino también en los espacios que se da, es decir, salir del aula,

así como los instrumentos que tradicionalmente se usan, como los clásicos libros de texto. Alguno de estos autores entiende también que todo esto pasa por un replanteamiento de la formación del profesorado en Historia, ya que es común que este sea dependiente del conocimiento, y no al revés, es decir, el historiador independiente del conocimiento. Otros autores como Pineda-Alfonso (2018) comprenden que el cambio en el aula pasa inexorablemente por un cambio de roles, donde no solo el profesor cambie en torno a su relación con lo epistémico, sino con los propios alumnos: que estos pasen de un rol pasivo a uno activo.

La innovación en las aulas de Historia nos mueve a un territorio que parece progresista en lo metodológico, pero todo apunta a que es conservador en lo epistemológico y deontológico. Autores como Pardo y Vidal-Abarca (2018), por ejemplo, entienden que en las aulas se deben introducir más herramientas pedagógicas para acercar la Historia a los estudiantes, como la novela Histórica; pero entendiendo siempre la diferencia entre la narrativa y la Historia, es decir, lo narrativo como algo exclusivamente literario y la Historia como algo exclusivamente científico.

Las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento) pasan a ser una necesidad básica en materia de innovación para el historiador del siglo XXI. Autores como Moro-Bengoechea (2018) o Bernal Acevedo (2017) justifican dicha necesidad y urgencia tanto en el aula, como fuera de ella, es decir, cambiar la tradicional percepción del acceso al conocimiento histórico. La virtualización y la gamificación también se tornan fundamentales para la enseñanza de la Historia en el siglo XXI. De la Calle (2015), Sánchez Agustí (2018), Bel Martínez o Colomer Rubio (2018) argumentan que el estudiante debe ser protagonista en las clases, algo que es difícil con los medios tradicionales: aquí es donde aparecen las nuevas herramientas de inmersión virtual (como las gafas VR de realidad virtual) o los videojuegos históricos, que cada vez más avanzan en materia de gráficos, accesibilidad y jugabilidad.

Tanto si se es más progresista o reacio al cambio en la didáctica de la Historia, la innovación integral en el aula es el auténtico desafío a abordar. La crisis de la Historia en educación en el siglo XXI viene precisamente por esto: los estudiantes ya no leen como antes, el consumo de Historia ha cambiado y el tradicional espacio de enseñanza-aprendizaje de la Historia se ha quedado anticuado. Esta es la parte, como decimos, más superficial del problema. Aquí autores como Pérez Garzón (2008) o Parra Monserrat (2015) nos advierten que por mucho que cambiemos lo externo, lo superficial, el verdadero desafío estará en hacer frente al legado decimonónico que aún permanece en la Historia escolar, pero también universitaria.

En el referido debate existen, a nuestro entender, autores que se pierden en la carrera de incorporar la mayor cantidad de actores, protagonistas y hechos en la Historia tradicional, es decir, en la misma narrativa. Aquí veremos a autores como Ribeiro (2013), Tournier (2004), Ortega (2018) o Belmonte (2004), que entienden que existen protagonistas, hechos y actores que han sido invisibilizados o interpretados desde fuentes exógenas a ellos. En América Latina, por ejemplo, el espíritu decolonial y postcolonial se ha incluido en este espacio de crítica y acción didáctica en la Historia, donde vemos una Historia de Chile con espacios donde aparecen mapuches con citas al pie de página de historiadores mapuches, o una Historia de Venezuela, Colombia o de México abiertamente crítica con la ocupación española durante el periodo colonial, alejándose así, por ejemplo, del clásico paradigma eurocéntrico de “la Madre Patria”.

Reflexión final: Propuestas para repensar una historia para el siglo XXI

En este texto hemos hablado acerca de un desajuste en la Historia con respecto a desafíos actuales y futuros; de un desajuste que implicaría un intenso ejercicio de reflexión para la profesión. Cuando hablamos de Historia y Educación, hablamos de elementos que intervienen lo que decimos, por qué lo decimos y para qué lo decimos. En otras palabras, una enseñanza de la

Historia qué defina qué va a enseñar, por qué lo hace y para qué lo hace. En la actualidad, la enseñanza escolar de la Historia enseña dos tipos de historia: la nacional y la universal.

En estas dimensiones lo que se enseña está claro: Historia nacional e Historia universal. ¿Por qué se enseña? Podemos aventurarnos a que parte de la repuesta la hemos ya mencionado en el presente trabajo, sobre todo cuando nos referíamos a la falta de renovación y crítica interna en la Historia (conflicto laboral-profesional), o bien al convencimiento de la necesidad de enseñar esas Historia en el presente (García Fernández 2021a). ¿Y para qué se enseña? Sin duda es la pregunta más complicada, al menos para un servidor. Podríamos decir que se enseña esta Historia para concienciar a los estudiantes de un pasado para que estén alertas en el presente; de que la Historia se podría repetir o que si no tenemos el suficiente conocimiento tendremos graves dificultades para insertarnos en la sociedad. Esto es lo que popularmente se entiende como la Historia.

Hay quienes agregarían a ello que la Historia que nos es enseñada habitualmente nos sirve como instrumento para comprender críticamente el presente; para hacernos preguntas y, nuevamente, estar alertas ante los “fantasmas del pasado” como, por ejemplo, el fascismo o el nazismo. Lo cierto es que todo esto nos lleva a preguntarnos si esto es realmente cierto; si todo esto es verdad y los estudiantes de Historia adquieren las herramientas epistémicas e intelectuales para ser críticos (García Fernández 2021b).

También parece cierto que son muchos los historiadores expertos en didáctica que apuntan al problema de la conexión entre clases de Historia y estudiantes; de cómo estos no logran finalmente adquirir estos ideales que se estipulan en las leyes, currículos o manuales de Historia. Muchos de ellos, empecinados en la misión, discurren en importantes revistas de investigación acerca de que se debe innovar, estar al tanto de las inquietudes de los jóvenes para que no se aburran y de no olvidarlos de las nuevas tecnologías. Desde aquí nos animaremos a destacar tres

problemas y a la vez posibles alternativas para un futuro distinto en la enseñanza de la Historia para el siglo XXI:

1. Desafiar frontalmente los paradigmas historiográficos positivistas e historicistas en el aula: el problema teórico y epistemológico de la enseñanza de la Historia. La percepción del pasado como el uno-todo, como un axioma, como un objeto desprovisto de sujeto no debe ser traspasado al estudiante. Seremos categóricos al respecto, incluso advirtiéndolo de que es hasta peligroso, sobre todo si tenemos como un objetivo del siglo XXI formar estudiantes que sean ciudadanos intelectualmente libres para pensar históricamente.

¿Qué significa esto? Que la sociedad, entendiendo este colectivo desde la pluralidad y la diversidad, sepa distinguir una interpretación histórica de un hecho histórico; que tengan la percepción de que el pasado es múltiple, y no un axioma; de que la Historia no es el pasado, sino que se trata de un espacio de reflexión, análisis y pensamiento en torno al pasado, el presente y el futuro; y, finalmente, que la sociedad conozca el valor del sujeto y el objeto, que sea consciente de que se puede ser subjetivo y objetivo sin caer ni en relativismos posmodernos ni en absolutos irrefutables: lo importante aquí será ser conscientes de nuestras premisas, limitaciones y fuentes, de identificarlas en nuestro ejercicio de objetividad, pero siendo honestos señalando también nuestra subjetividad en dicho ejercicio. Quizás, solo así evitemos el choque entre absolutos, o entre las divagaciones etéreas de siempre dudoso rumbo. En este sentido la necesidad de reconocer los consensos intersubjetivos en Historia será primordial.

2. Repensar deontológicamente la Historia en el contexto docente: ¿para qué enseñamos Historia? En este capítulo hemos señalado la urgencia de un repensar intenso en el ámbito del para qué enseñamos la Historia que se enseña actualmente; de por qué no cambiamos el rumbo si muchos

somos conscientes de que, o bien a los estudiantes les cuesta conectar con estas narrativas conforme a sus propias historias de vida, o bien porque sabemos sencillamente que el mundo ha cambiado y la Historia que enseñamos habitualmente se ha quedado vieja. El proceso que mencionamos involucra una cuestión profesional, de señalar qué elementos que con frecuencia son parte de nuestra identidad profesional deberían ser extirpados o cuestionados en pos de una reflexión al respecto. Desde nuestra propia experiencia de investigación podremos decir que el problema no está en que la Historia no intervenga en las percepciones de los estudiantes, sino más bien en todo lo contrario: las percepciones estudiantiles recogen el *ethos* de las narrativas que les son enseñadas (sus conceptos, el entendimiento de las cosas o la predisposición hacia ciertos problemas) tras años y años de enseñanza de una determinada tipología de narrativa histórica.

Esto provocaría, entendemos, la generación de limitaciones intelectuales y cognitivas para comprender, por ejemplo, la política, o la percepción del poder; también el entendimiento de hechos históricos que habitualmente son comprendidos bajo ciertos criterios analíticos; o provocar, como consecuencia de todo lo anterior, ciertas predisposiciones sociales o culturales que tengan que ver con la contingencia, por ejemplo, política. Con todo esto señalamos simple y llanamente el poder de una narrativa, de una idea, de la generación de una determinada percepción de las cosas. Si desde la Historia somos capaces de combatir todo esto con libertad de pensamiento, es decir, libertad para generar desde el aula, o fuera de ella, diferentes percepciones del poder, de la política; diferentes formas de analizar un hecho histórico al acudir, por ejemplo, a otras fuentes o criterios teóricos; o construir sociedades que se predispongan de diferente forma ante los sucesos del presente en libertad, pero siendo responsables y conscientes del uso de esta. Es decir, nos referimos a estimular el ejercicio de pensar la libertad de actuar, sea de una u otra manera, o con

respecto a uno u otro suceso. Así pues, entenderemos que será imperativo identificar un nuevo rol deontológico en la enseñanza de la Historia que provoque “perspectiva histórica” en el estudiante, una predisposición amplia de las cosas y, sobre todo, una responsabilidad intelectual sobre todo lo que pensemos, analicemos o hagamos.

3. La necesidad del futuro en la Historia del siglo XXI: en la búsqueda del historiador-brujo. En este último punto, señalaremos y subrayaremos la importancia de trabajar, de pensar e imaginar el futuro en libertad desde la Historia; de traspasar todo ello a nuestros estudiantes, para que piensen, estudien o imaginen diferentes futuros posibles. Ante la falta de fuerza de los viejos principios de modernidad y progreso, de los peligros de los nacionalismos excluyentes, del riesgoso hecho de que los discursos de odio y confrontación se estén volviendo normales y que, por lo tanto, se banalicen, los historiadores debemos dar un paso firme y responsable hacia adelante. No podemos dar la espalda a todo esto.

Desde aquí entendemos que volver a seducir, a enamorar y a comprometer a nuestros lectores, escuchadores y estudiantes, provengan de donde provengan, tiene que ser el gran objetivo del historiador del siglo XXI. Y para volver a enamorar, seducir y comprometer necesitamos de un anhelo, una pasión, una nueva zanahoria que no dependa de una visión del futuro basado en diagnósticos decimonónicos y obsoletos. Finalmente, y al igual que lo hace un brujo, el historiador debe entender del futuro, debe atreverse a pensar cómo podría ser eso o aquello, si sucediera lo uno o lo otro. Debemos acaparar de nuevo el espacio público, lo mediático y conquistar los corazones de nuestros lectores y oyentes. ¿Somos útiles? Por supuesto, pero la siguiente pregunta sería, ¿útiles para qué? En este texto creemos que hemos dejado claro que lo útil dependerá de quien lo diga o lo estipule, y quedará en nosotros la responsabilidad de decidir en qué sentido seremos útiles. Nosotros diremos alto y claro que somos útiles para pensar el mundo, así como el futuro en auténtica libertad.

Referencias

- Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ankersmit, F (2010). Truth in History and Literature, *Narrative* 18 (1), 29-50.
- Bel, J. C. y Colomer, J. C. (2018). La construcción del pensamiento histórico en entornos digitales: creación y recreación por medio de la imaginación y la fantasía. En Monteagudo Fernández, J., Escribano Miralles, A. y Gómez Carrasco C. J., *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 241-254). Universidad de Murcia.
- Bernal, D. (2017). TIC y educación. Creación de mundos narrativos transmediáticos en proceso de aprendizaje, *Revista Luciérnaga-Comunicación* 9 (18), 52-60.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela?, *Cultura y Educación* 2 (20), 201-215.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M. y Borrelli, M. (eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Paidós.
- Carretero, M. y Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la historia*. Amorrortu.
- Carretero, M., Castorina, J. A., Sarti, M., van Alphen, F. y Barreiro, A. (2013). La construcción del conocimiento histórico, *Propuesta Educativa* 1 (39), 13-23.

- Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). Introducción. Enseñar historia en tiempos de memoria. En Carretero, M., Rosa, A. y González, M. F. (coords.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 13-40). Paidós.
- Carretero, M., y Castorina, J. A. (2010). Introducción. En Carretero, M. y Borrelli, M. (eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 9-27). Paidós.
- Cavieres, E. y Pérez, P. (2019). *El oficio de historiar: entre pasados y futuros*. Marcial Pons.
- Chung, C. K. y Reimers, F. M. (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Cuartango, R. (2019). *Posthistoria y transhumanismo*. Abada.
- De la Calle, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible. En Hernández Carretero, A. M., García Ruiz, C. R. y de la Montaña Conchiña J. L. (eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro. Recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 67-79). Universidad de Extremadura-Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Ereño, J. A. (1991). El oficio de historiador y el presente. En Azcona Pastor, J. M. (coord.), *Debates por una historia viva* (pp. 13-24). Universidad de Deusto.
- Ferla, L. (2020). Las humanidades digitales y el oficio del historiador. En Simson, I. y Zermeno Padilla, G. (coords.), *La historiografía en tiempos globales* (pp. 183-193). Edition Tranvia-Verlag-Walter Frey.

García, G. (2021a). Políticas educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (1970-2016), *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. 23 (36), 37-59.

_____. (2021b). Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales* 40, 35-50.

_____. (2022) ¿Qué historia enseñar y para qué? *Historia, educación y formación ciudadana. Dos estudios de caso: Chile y España (2016-2017)*. Marcial Pons.

_____. (2024). *En busca del objeto de estudio. Cómo elaborar una investigación académica en ciencias sociales y humanidades*. Marcial Pons.

García Luque, A., y de la Cruz Redondo, A. (2018). Formación del alumnado Universitario en educación patrimonial: de la académica a la sociedad. En López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí M. (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 67-78). Universidad de Valladolid.

Ginzburg, C. y Davidson, A. I. (2009). El oficio de historiador y la filosofía, *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo* 29, 81-95.

Gómez, C., y Rodríguez, R. (2017). La historia como materia formativa. Reflexiones epistemológicas e historiográficas, *Revista de historiografía* 27, 265-286.

González, J. (2018). Implementando con rúbricas la evaluación. Una propuesta desde el departamento de ciencias sociales de la Universidad de Extremadura. En López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí M. (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 47-56). Universidad de Valladolid.

- Guerra, F. X. (2003). El ocaso de la monarquía hispánica. Revolución y desintegración. En Guerra, F. X. y Annino von Dusek, A. (coords.), *Inventando la nación: Iberoamérica siglo XIX* (pp. 117-151). Fondo de Cultura Económica.
- Koselleck, R. (2012). *Estudios sobre semántica y pragmática del lenguaje político y social*. editorial Trotta.
- Le Goff, J. (2016). *¿Realmente es necesario cortar la historia en rebanadas?* Fondo de Cultura Económica.
- Limón, M. (2008). El fin de la historia en la enseñanza obligatoria. En Sánchez León, P., e Izquierdo Martín, J. (coords.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI* (pp. 87-111). Siglo XXI.
- Manjón, A. (2011). La imagen social del oficio de historiador. *El Futuro del Pasado: revista electrónica de historia* 2, 283-311.
- Merchán, F. J. y García, F. (2018). La enseñanza de la historia y la adquisición de competencias sociales y cívicas. En Miralles Martínez, P. y Gómez Carrasco, C. J. (coords.), *La educación histórica ante el reto de las competencias: métodos, recursos y enfoques de enseñanza* (pp. 127-138). editorial Octaedro.
- Miguel, D., Sánchez, M. y Moro, J. M. (2018). Diseño y evaluación de un repositorio abierto de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia reciente, *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* 64, 51-67.
- Miralles, P. y Belmonte, P. (2004). Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato. En Vera Muñoz, M. I. y Pérez i Pérez, D. (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-13). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Moradiellos García, E. (2013). *El oficio de historiador: estudiar, enseñar, investigar*. Akal. Mumford, L. (2013). *Historia de las utopías*. Pepitas de calabaza.
- Naval, C. y Arbués Radigales, E. (2017). La educación en los medios y la actividad ciudadana. *Revista Paramericana de Pedagogía* 24, 67-89.
- Ortega, D. (2018). Las mujeres en la historia enseñada: resultados de un programa docente en formación inicial del profesorado, *Enseñanza de las Ciencias Sociales* 17, 13-21.
- Pagès, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica* 3 (9), 205-214.
- . (2011). *Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?* International Standing Conference for the History of Education.
- y Plá, S. (2014). Una mirada regional a la investigación en enseñanza de la historia en América Latina. En Pagès Blanch, J. y Plá, S. (coords.), *La investigación en enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 13-38). Bonilla Artigas Editores.
- y Sant, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? *Historia y Memoria* 3, 129-146.
- y Santisteban, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria* 17, 11-16.
- , Villalón Gálvez, G. y Zamorano Vargas, A. (2017). Enseñanza de la Historia y diversidad étnica: los casos chileno y español, *Educação & Realidade* 42 (1), 161-182.

- Pardo, J. y Vidal, E. (2018). La narrativa histórica en el aula de educación secundaria. En Monteagudo Fernández, J., Ainoa Escribano Miralles, A. y Cosme Jesús Gómez Carrasco (coords.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 168-176). Universidad de Murcia.
- Parra, D. (2015). ¿Hacia una nueva didáctica? Posibilidades y retos para la enseñanza-aprendizaje de la Historia en el siglo XXI. En Colomer Rubio, J. C., Esteve Martí, J. y Mélanie Ibáñez, D. (coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia* (pp. 38-41). Asociación de Historia Contemporánea. Universitat de València.
- Paul, H. (2016). *La llamada del pasado*. Institución Fernando el católico.
- Pérez, J. S. (2002). Usos y abusos de la historia. *Gerónimo de Uztariz* 17-18, 11-24.
- Pérez, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades? *Historia de la educación* 27, 37-55.
- Pineda, J. A. (2018). Las dinámicas participativas en los grupos de debate: un estudio de caso en la enseñanza de las Ciencias Sociales. En López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí M. (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 79-88). Universidad de Valladolid.
- Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación. *Secuencia* 84, 163-184.
- Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para una didáctica renovadora*. Junta de Extremadura.

- _____. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa. *Tejuelo* 9, 8-18.
- _____. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la Historia. En Sanz Camañes, P., Molero García, J. y Rodríguez González, D. (coords.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32). Milenio.
- Rosa, R. (2013). Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografia e o ensino de história (Brasil, segunda metade do século XX). *ETD* 15 (2), 281-299.
- Rüsen, J. (2019). Practical History: Learning, Understanding, Humanity. En Rüsen, J., Kerns, D. y Digan, K. (eds.) *Evidence and Meaning: A Theory of Historical Studies* (pp. 193-215). Berghahn Books.
- San Pedro, M., López, I. y Suárez, M. (2018). La metodología Research Based Learning y la Didáctica de las Ciencias Sociales: descripción y resultados de un proyecto de innovación. En López Torres, E., García Ruiz, C. R. y Sánchez Agustí M. (eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 57-66). Universidad de Valladolid.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la Memoria*. Arléa.
- Tournier, P. (2004). *Los gays en la historia. Una apasionante crónica de la presencia e influencia homosexual y lesbiana a lo largo de los siglos*. Ediciones Robinbook.