Enseñar historia en las escuelas públicas del siglo XXI. ¿Qué historia enseñar y para qué?

Teaching history in 21st century public schools. What history to teach and for what reason?

DOI: 10.7203/DCES.XX.XXXXX

Gonzalo Andrés García Fernández

Instituto Universitario de Investigación en Estudios Latinoamericanos (IELAT) de la Universidad de Alcalá, [gonzaloandres.garcia@edu.uah.es](mailto:gonzaloandres.garcia@edu.uah.es)

Resumen: En el presente artículo tenemos como principal objetivo discutir, grosso modo, acerca de los principales debates en torno a la enseñanza de la historia en el ámbito escolar en el siglo XXI. Si bien existe un intenso debate al respecto, también existen consensos, y nuestra labor será identificar qué preguntas han hallado respuesta, cuales aún no y en qué ámbitos. También nos adentraremos en un análisis sobre cuáles son los objetivos de dichos debates, consensos y preguntas: si estas se enfrentan más a la forma o al fondo de la enseñanza escolar de la Historia.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia, Positivismo historiográfico, Formación ciudadana, Educación, Pensamiento crítico.

Abstract: In this article, the main objective is to discuss, generally, the main debates around the teaching of history in the field of education in the 21st century. While there is intense debate on this, there are also consensuses, and our job will be to identify which questions they have found answered, which have not yet been answered, and in what areas. We will also delve into an analysis of the objectives of these debates, consensuses and questions: whether they are more confronted with the form or substance of school teaching in History.

Keywords: History Teaching, Historiographical Positivism, Citizen Training, Education, Critical Thinking.

Fecha de recepción: xxxxxxxxxxxxx

Fecha de aceptación: xxxxxxxxxxxx

Este artículo es fruto de los análisis y conclusiones extraídos de la tesis doctoral: García Fernández, G. A. (2019). *Historia, educación y formación ciudadana, 1980-2017. Un estudio comparado en escuelas públicas de Alcalá de Henares (España) y Viña del Mar (Chile)* (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares.

**1. Introducción.**

En este artículo nuestra principal misión será identificar y analizar los grandes debates que se han realizado en tema de enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI. Y sobre todo incidiendo en el carácter academicista del mismo, abundando más el enfoque multidisciplinar que el interdisciplinar. Y para abordar esta cuestión partimos brevemente desde la teoría de la Historia, ya que las principales líneas historiográficas desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX (positivismo historiográfico; historicismo) siguen siendo hegemónicas en la actualidad. Esto será especialmente valioso ya que si abordamos enseñanza escolar de la Historia la abordamos también desde un prisma historiográfico que denominaremos “oficial” o “estatal”. Esta última idea será fundamental, la de la “Historia oficial”, un concepto que lo definiremos como aquella selección de contenidos (hechos históricos) “sobre el pasado” (en singular) depositados en bajo un relato unilineal, lógico y cuyo protagonista siempre será el mismo: la nación. De esta manera, pues, la asignatura escolar de Historia es configurada por los Estados a través de sus respectivos Ministerios de Educación con una clara finalidad educacional formativa: crear ciudadanía afín a los proyectos políticos y económicos vigentes. No se trata de una eventualidad ya que todo ello tiene su explicación y origen en la construcción de los Estados-nación (siglo XIX) y con la necesidad de elaborar grandes relatos (Historias Generales; Historia de las naciones; Historias universales) para justificar un nuevo orden político, social, económico y cultural sujeto bajo una estructura política denominada “Estado” y bajo un constructo social y cultural denominado “nación”. El pretexto homogeneizador será la formación de una ciudadanía fiel al Estado y a la nación. Para llegar a este objetivo sería necesario grandes relatos sobre “un pasado”, pero también proyectados hacia un futuro (utopía liberal).

La selección de contenidos sobre “el pasado” suele articularse en dos grandes ideas: Historia universal e Historia nacional. A grandes rasgos, mientras que la Historia universal concentra sus esfuerzos en ofrecer contenidos sobre las grandes transformaciones de la modernidad del siglo XIX (revoluciones políticas, científicas, industriales), los grandes conflictos de la primera mitad del siglo XX (Guerras Mundiales, Guerra fría) y los grandes acuerdos que se desarrollan en la segunda mitad del siglo XX (ONU, Unión Europea, OTAN, fin de la Guerra Fría, etc.), el contenido de la Historia nacional dispone de un gran relato nacional que vendría a describir y explicar “el pasado de la nación” a través de una selección específica de hechos (políticos, bélicos, económicos, sociales y, en último término, culturales) ordenados cronológicamente (periodos, etapas, edades) hasta el presente. Tanto la primera versión como la segunda presentan un gran debate sobre qué enseñar y no tanto en cómo hacerlo. Todo dependerá, pues, si el/la que analiza esta discusión epistemológica y deontológica en torno a la enseñanza escolar de la Historia está de acuerdo o no con lo que se está enseñando. Y si este, de estar en desacuerdo con lo que se enseña, está dispuesto a cuestionar o no al protagonista de la Historia enseñada: la nación (Historia nacional) y el eurocentrismo (Historia universal).

**2. Enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI. ¿Todavía una herramienta para construir ciudadanos?**

Al comienzo del siglo XXI la enseñanza de la Historia seguirá siendo una preocupación tanto para los Estados como para la academia, ya que forma parte esencial de la conformación de ideas y percepciones sobre lo que sucede y ha sucedido tanto a un nivel “mundial” como nacional. En el capítulo anterior hemos podido sintetizar el interés por los Estados-nación por la educación y su importante papel en la configuración de la sociedad nacional. Ahora bien, esta tarea podríamos decir que, en parte, se ha superado y el debate intelectual en la actualidad conduce entre los que desean reformar la Historia o los que desean cambiarla.

Como bien sabemos los historiadores, han existido diversas formas de conceptualizar la Historia y el pasado histórico (debates historiográficos; teoría de la Historia). A raíz de estos debates y transformaciones que han marcado tanto la historia del quehacer historiográfico (deontológico) como del significado mismo de la obra histórica, es decir, de cómo se construye y se determina el saber histórico (epistemología). Al mismo tiempo, y a modo de breve síntesis, podemos señalar que la “caída” de las viejas formas de hacer historiografía como el romanticismo o la Historia *Whig* es un hecho, aunque, si nos detenemos un momento en esto nos daremos cuenta de que lo que subyacía en estas corrientes de entonces no han desaparecido totalmente. ¿A qué nos referimos exactamente? La Historia como rama de conocimientos en el cual, supuestamente, se alberga el pensamiento y el conocimiento sobre él o lo pasado sigue, en gran medida ligada a los estatutos del poder político que muchas veces no conecta con los debates y refundaciones del pensamiento historiográfico acaecido desde los años sesenta del siglo XX hasta nuestros días. El nexo establecido entre el poder político y la Historia (entendida ésta como el centro del saber del pasado) han sido, desde el siglo XIX, e incluso en tiempos más pretéritos, una relación habitual y, en cierta medida, simbiótica (Benejam, Pagès Blanch, Comes y Quinquer, 1997: 16-19). Dicha relación entre Historia y poder en parte se puede apreciar tanto en los currículos de Historia como en los libros de texto escolares de Historia (cómo soporte textual donde el estudiante encontrará la versión oficial del relato de un pasado concreto).

Desde finales del siglo XX y principios del XXI la preocupación por fin tradicional y escolar de la Historia, es decir, la construcción de una ciudadanía nacional se ha puesto en duda. Desde el poder (lo veremos más adelante en el apartado de los currículos de Historia), se ha optado por una vía reformista en cuanto a “viejas” conceptualidades históricas, visiones revisionistas de la Historia (incorporación de datos novedosos y sorprendentes) o bien por el sutil cambio de pasar de infundir “amor por la nación” al aprendizaje de saberes útiles en torno a la idea de la construcción una ciudadanía participativa (voto), responsable (derechos y deberes), tolerante (a un nivel social y cultural) y respetuosa del marco legislativo vigente. Y mencionamos que sería “sutil” ya que todo ello queda estructurado bajo las tradicionales Historias nacionales y universales que llevan funcionando desde finales siglo XIX hasta nuestros días (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013: 14).

De esta manera se pasa de una enseñanza de una Historia expresamente nacionalista a una enseñanza de la Historia donde se abre el abanico de contenidos, incorporando cuestiones sociales y culturales y no únicamente una “Historia del Estado y de personajes ilustres de la nación” (Carretero y Voss, 2004: 14-15). En palabras del historiador Carlos Martínez-Shaw diríamos que la Historia que se conjura como heredera del positivismo desde finales del siglo XX en adelante, tiene en vigor tres pilares fundamentales: la Historia total de los Annales, la Historia económica y, por último, el materialismo histórico de los teóricos de la Historia (Carretero y Voss, 2004: 25). Estos tres ejes configurarían el actual perfil de la Historia fruto de la superación del positivismo clásico, caracterizada por un enfoque más multidisciplinar que abarcaría una Historia más “completa” (política, economía y sociedad). Al mismo tiempo que esto sucede, la enseñanza de la Historia escolar seguiría rigiéndose bajo los márgenes del positivismo clásico, concentrándose en una Historia político-institucional de las naciones cuya metodología involucraría un aprendizaje pasivo-memorístico que incidiría en un ejercicio de simplificación de los sucesos históricos (reduccionismo) (Carretero y Voss, 2004: 37-38). A pesar de la existencia de esta “nueva Historia”, ésta no se libraría de herencias positivistas como su relación con el pasado (concluso), su búsqueda por contar la verdad en la Historia y su fin objetivista (tratamiento científico de la Historia). A su vez, tampoco llegará a permear completamente en las instituciones educacionales, las cuales siguen ensimismadas en una enseñanza de Historias nacional-positivista, aunque con un perfil del siglo XXI, el cual insiste en una enseñanza de la Historia dentro del marco del civismo, la responsabilidad social y la diversidad cultural, racial, sexual y de género (Carretero y Voss, 2004: 48).

Ahora bien, la enseñanza escolar de la Historia en la actualidad implicaría una incómoda armonía entre el ideal romántico e ilustrado en la Historia, siendo objetivo del primero la construcción nacional-identitaria, mientras que el segundo ideal (también denominado como “disciplinario”) buscaría en el estudiante la incorporación de conocimientos sobre el pasado histórico de la correspondiente nación. Es incomoda ya que el ideal romántico choca irremediablemente con el ideal ilustrado ya que este puede encontrarse con elementos del pasado que pueden interferir en la construcción de identidades nacionales, como es, por ejemplo, el propio entendimiento de que la nación es una construcción del Estado y no al revés (Carretero, et al., 2013: 14-15). Estas interferencias en la enseñanza de la Historia en las escuelas actuales tendrían su principal explicación en la irremediable misión del Estado por ligar a sociedades diversas y plurales (principal emblema de la sociedad del siglo XXI) a un elemento homogeneizante como lo es la nación (principal emblema de la sociedad del siglo XIX) a través de Historias que explican “la verdad histórica” de una nación en un eje cronológico de progreso construido todavía en términos de modernidad y objetivismo. Esto provocaría una percepción generalizada de la Historia nacional como parte de un relato verdadero, monolítico y objetivo lo cual dificulta cualquier tipo de pretensión desde la Historia por construir ciudadanos realmente críticos (Carretero, et al., 2013: 16).

La intencionalidad por reformar y no transformar la enseñanza escolar de la Historia como un instrumento político de configuración de sociedades regidas alrededor de la nación es una cuestión que, como hemos mencionado anteriormente, la podemos ver a partir de finales del siglo XX, donde se destaca que la Historia escolar debe, desde la niñez, por ejemplo, “desarrollar un interés por el pasado”, “comprender los valores de nuestra sociedad”, “distinguir entre los hechos históricos y su interpretación”, “demostrar que conocen algunos sucesos relevantes y pintorescos del pasado", “hacer reconstrucciones imaginarias de situaciones pasadas que estén de acuerdo con los datos disponibles” o “demostrar que saben de algunos sucesos esenciales de la historia británica y mundial en un contexto cronológico amplio” (Pluckrose, 2002: 23-25). El anterior ejemplo de los objetivos enseñanza de la Historia escolar en Gran Bretaña de los años noventa es un caso ejemplarizante que nos ofrece Henry Pluckrose, dándonos a entender como la Historia nuevamente se enfrentaría a su histórico y a la vez reciente objetivo de crear ciudadanos críticos, pero a la vez leales a la nación.

Autores como Mario Carretero han trabajado junto con otros investigadores en el marco de la didáctica de la Historia, la enseñanza escolar de la Historia en la actualidad como saber que se atrapado entre la formación de ciudadanía nacional o globalizada, llevándola a un punto intermedio que conlleva problemas en cuanto los usos de la Historia en la escuela y las limitaciones del profesor, cuyas soluciones se buscan más en ofrecer conocimientos más acertados hacia una comprensión del mundo (Carretero y Castorina, 2010: 10-11) que en herramientas de pensamiento, crítica y sensibilidad política, social y cultural que ayuden a los estudiantes a relacionarse epistémicamente mejor con un mundo en constante cambio. Evidentemente esta última idea requeriría, por ejemplo, un desmantelamiento de las disciplinas monolíticas tal y como las conocemos en la actualidad para, por ejemplo, avanzar en saberes y pensamiento humanísticos que nos hagan refundar el propio concepto de educación tal y como lo conocemos en torno a las “ciencias sociales”.

Al mismo tiempo que se cuestiona críticamente todo lo que involucra el destino de la Historia en la educación, no se lograría conectar esta problemática con estudios interdisciplinares que den “voz” a los estudiantes (etnografías) (Pagès y Plá, 2014: 33) y que, al mismo tiempo, se tenga en cuenta el debate sobre la enseñanza escolar de la Historia no solo disciplinariamente sino también como parte de un proyecto político que supera muchas veces el marco nacional (disciplinarios y políticos al mismo tiempo). Entonces, lo que nos suscita todo esto es efectivamente el cuestionamiento en torno a si el debate entre historiadores es realmente fructífero en términos prácticos (praxis), cuando realmente lo que es influyente en el aula (como veremos más adelante) es más la forma de enseñar Historia y no tanto el fondo (contenidos) lo que se implementa como novedoso en la escuela del siglo XXI. De esta forma se dejaría aparcada una y otra vez “la gran pregunta” que implica necesariamente una cuestión ideológica, que nos exigiría a pensar en el futuro ¿Qué sociedad queremos construir? Si no tenemos muy claro esta cuestión es un tanto complejo resolver la tipología específica de Historia que necesitamos como alternativa hoy en día. Es por ello por lo que es habitual en la actualidad que abunde una crítica a la Historia nacional, pero sin eliminarla del sistema educacional, entendiéndola, insistimos, desde un reformismo que sigue ligado a sus principios fundacionales de finales del siglo XIX (Carretero y Castorina, 2010: 20).

El debate de la enseñanza de la Historia del siglo XXI interviene un tema disciplinario, pero también educacional y político. Las posturas de Mario Carretero y Marcelo Borrelli apuntan precisamente a la problemática de la Historia en las aulas, ya que el rol de la escuela queda en medio de un debate de posturas en torno a los roles de la Historia, si esta debe centrarse más en una Historia al uso (memorística, institucional-política), más crítica (incidiendo en temáticas polémicas y de gran contenido social) o en una visión actualizada de la *magistrae vitae* de la Historia, la cual se encargaría de mostrar un pasado histórico atroz con el objetivo de “aprender de los errores del pasado” (memoria histórica como herramienta de aprendizaje para el presente) (Carretero y Borrelli, 2010: 103-104). En este último sentido Carretero y Borreli destacan que el uso de la Historia para juzgar al sujeto histórico (pasado) desde el presente es una tendencia de la enseñanza de la Historia escolar del siglo XXI, cuya finalidad última estaría en crear una especie de, según los autores, “memoria global” en los estudiantes, un escenario que termina por influir en los sentimientos de estos (culpa histórica, responsabilidad histórica) (Carretero y Borrelli, 2010: 105). Estos dos autores nos ofrecen ejemplos al respecto surgidos a partir de finales del siglo XX, como el estadounidense (la *National History Standard*  y la controversia alrededor de los temas “tabú” como las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki o la Guerra de Vietnam), el ruso (sustitución de la visión negativa de la URSS por una positiva que genera “orgullo patrio” en los jóvenes estudiantes), el chino (controversia social en torno a la visión “vejatoria” de la invasión a China en diferentes periodos del pasado en los libro de texto de Historia japoneses), el español (controversia por la visión reconciliadora de la II Guerra Civil española y el franquismo establecida por la transición española) y el chileno (la visión sesgada sobre la dictadura militar que la clasificaría como “inevitable”) (Carretero y Borrelli, 2010: 108-110).

Finalmente, y ante el desafío de la enseñanza de la Historia en las escuelas y su rol social (formación de la ciudadanía) algunos entenderán que se deberá potenciar la enseñanza de la Historia en torno a la memoria como “*exemplum*” (lección del pasado al presente), en palabras del historiador búlgaro-francés Tzvetan Todorov (Todorov, 2000: 30-31). En esa línea irán importantes autores como Mario Carretero o Joan Pagés, el cual entiende la caducidad de la Historia tradicional por el auge de una Historia que relacione “presente-pasado-futuro” cuyo objetivo se centre en una praxis educacional en la que los estudiantes puedan pensar históricamente bajo criterios de libertad y crítica, alejados de la erudición positivista (Pagès, 2011: 5-6; 13-14). Historiadores como Joaquim Prats y Juan Sisinio Pérez Garzón también defienden la tesis de que asignatura de Historia en el siglo XXI debe enseñarse lejos de su visión tradicional-nacionalista. Sisinio subraya la idea de que el mundo ha cambiado y que son necesarios cambios en la asignatura de cara a un entendimiento de nuevas identidades y pluralidades culturales en el marco de una sociedad globalizada (Pérez Garzón, 2008: 48-55), mientras que autores como Prats defienden una visión más conservadora de la Historia entendiéndola como un conocimiento que debe regirse por principios científico-explicativos en torno al pasado en post de una construcción de una ciudadanía “pensante” y no memorística (Prats Cuevas, 2010: 14-18).

**3. ¿Qué Historia deberíamos enseñar y de qué forma se debería impartir en el ámbito escolar?**

El tratamiento de forma en torno a la enseñanza de la Historia tiene implicaciones donde interviene la labor docente que se emplea en el aula, tanto a un nivel didáctico (entendimiento de los temas tradicionales a través de explicaciones innovadoras) como técnico (herramientas y recursos tecnológicos utilizados para hacer llegar el conocimiento al estudiante). Así pues, teniendo en cuenta el cómo es problematizada la enseñanza escolar de la Historia en cuanto a forma (didáctica y técnica), nuestro objetivo en este apartado es sintetizar el debate actual en el ámbito de los historiadores/as alrededor de la enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI en un ámbito general (cómo problema/desafío internacional).

¿Cuáles son las principales preocupaciones de los estudios que intervienen la forma de enseñar Historia en las aulas? Si tuviéramos que resumirlo en pocas líneas diríamos que dichas inquietudes académicas enfocan sus investigaciones principalmente: 1) en la forma que debe aprenderse los contenidos de Historia (pensamiento versus memorización); 2) en los recursos de los cuales dispone el profesor para la enseñanza de la Historia en las aulas (lenguaje, recursos digitales, infraestructuras, TIC’s, etc.); 3) en la crítica hacia la forma tradicional de transmisión de conocimientos o clase magistral (nuevos roles de los docentes, formación pedagógica del profesorado, mayor participación del estudiante, etc.); y 4) en la forma de evaluación de la Historia escolar (crítica a los tradicionales exámenes escritos, nuevas formas de evaluación, etc.).

Las cuatro vías de investigación pedagógico-didáctico de la enseñanza de la Historia escolar que hemos señalado no necesariamente están aisladas, por lo que es habitual en muchas ocasiones ver trabajos que se ocupan de más de un problema a la vez en sus investigaciones y estudios de caso.

Al mismo tiempo, los debates sobre la forma no son incompatibles con los de fondo, es decir, los que intervienen el contenido de la Historia, el “qué se enseña”. En este sentido la enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI ha debatido tanto de forma aislada la forma, asimilando que el contenido es “correcto” o “apto” para la formación de la ciudadanía actual. Por otro lado, los estudios de innovación en la metodología pedagógica o técnica pueden a su vez criticar el contenido tradicional de la asignatura de Historia en la escuela.

Las principales líneas de debate en torno a los contenidos de la enseñanza escolar de la Historia tienen cuatro grandes líneas de investigación epistemológico-deontológica: 1) La defensa de la Historia como asignatura fundamental en la construcción ciudadana y el pensamiento crítico en los estudiantes; 2) Cuestionamiento y crítica a la Historia nacional y universal en las escuelas; 3) La defensa de la interdisciplina en la Historia en el marco de las ciencias sociales; 4) Inclusión de viejos y nuevos actores en la asignatura de Historia (mujeres, diversidad sexual, diversidad racial, diversidad étnica, etc.).

Sobre las principales investigaciones en torno a la forma de enseñar la Historia podemos destacar en primer lugar las posturas metodológicas de autores como Juan Sisinio Pérez Garzón, Sebastián Plá, Joaquim Prats, Antoni Santisteban Fernández, Joan Pagès o Mario Carretero, entre otros, apoyan el desarrollo de los contenidos de Historia en el aula de forma reflexiva y no memorística, señalando también a la tradicional forma de ofrecer las clases de Historia (erudición versus pensamiento histórico/crítico) (Pérez Garzón, 2002: 20-22; Prats, 2001: 31-32; 36-37; Prats, 2010: 13-14; Pagès y Plá, 2014: 14-16; Plá, 2012: 172-173; Carretero, Rosa y González, 2006: 19-21; 26; Carretero y Borelli, 2008, 207-208; Pagès. 2007: 210-211; Pagès y Santisteban, 2018: 12-13; Hernández Cervantes y Pagès, 2016: 128-131; 137; Prats, 2017: 16-17). Existe una especie de consenso entre el sector de la didáctica de la Historia en torno a la idea de que la Historia, independientemente de cómo se conceptualice esta (más, menos o nada científica), tiene que ser parte de un proceso de transformación didáctica. Sobre todo, por la importancia que se les da a los contenidos de esta asignatura para la configuración de una ciudadanía, responsable, tolerante y consciente de lo que ha sucedido. Es por ello por lo que este consenso entre los grandes especialistas de la didáctica de la Historia defienden el pensamiento histórico y la crítica en los estudiantes ante el sistema tradicional erudito por el cual los estudiantes deben aprender y memorizar muchos contenidos sobre el pasado que no llegarían a comprender y que, por lo tanto, generaría un desprecio o desapego hacia la asignatura. Este punto que implica un cambio en la forma de dar la clase de Historia también interviene, en ocasiones, el fondo (contenidos). Juan Sisinio, por ejemplo, entiende que dicho cambio debe venir de la mano de una transformación más radical de la enseñanza de la Historia que deje atrás el modelo de sociedad nacional para embarcarnos en un proyecto ciudadano “transnacional” bajo el marco de una democracia “pluralista” (Pérez Garzón, 2008: 54-55).

En añadidura a estos análisis, autoras como Margarita Limón Luque entiende que la enseñanza escolar de la Historia contribuye en la actualidad (siglo XXI) a ofrecer tres objetivos fundamentales: 1) conocer “el pasado”; 2) desarrollar una identidad social/ciudadana en los estudiantes (sentido de pertenencia); 3) desarrollar intelectual, afectiva y emocionalmente a los estudiantes (“emociones sociales”) (Limón Luque, 2008: 96). Según Limón Luque, dicha enseñanza monolítica de un pasado debería repensarse en torno a “la posibilidad de trabajar de modo específico el pensamiento epistemológico de los estudiantes y facilitar la reflexión general sobre cómo se adquiere y se construye el conocimiento” (Limón Luque, 2008: 99), al desarrollo de la identidad social desde la diversidad y la pluralidad del individuo (Limón Luque, 2008: 101-102) y a un uso de la Historia destinado a la disminución de los estereotipos socio-culturales y caminar hacia una utilización de la empatía histórica responsable (Limón Luque, 2008: 105-106). Y en coherencia con lo anteriormente explicado debemos comentar que precisamente donde más se suele incidir desde la enseñanza escolar de la Historia es en cuestiones tipo técnico-pedagógicas y/o tecnológicas, argumentando de cómo el método “tradicional” de enseñanza ha quedado obsoleto y es por esta razón fundamental por la cual la Historia (como asignatura escolar) “no interesa” a los jóvenes (Prats Cuevas, 2017: 18-19). En este mismo hilo conductor se argumenta que la Historia (entendida como “el pasado”) sí que interesaría a los jóvenes por lo que el fallo residiría en el cómo se transmiten estos conocimientos al estudiante. Es en este sentido veríamos como se focaliza el problema en la forma (pedagogía) y en el medio (tecnología) por el cual se hace llegar el conocimiento del pasado al estudiante.

La importancia de lograr conectar los contenidos de Historia con los estudiantes es fundamental y si bien anteriormente comentábamos como algunos ven el problema en la desconexión de los estudiantes con la asignatura a causa de la pedagogía, pero también del manejo de conocimiento del pasado de forma monolítica y alejada del presente (Prats Cuevas, 2017: 17-19), existen estudios que entienden que la Historia ha fracasado como asignatura relevante en los jóvenes por motivos fundamentalmente de falta de innovación en los métodos de enseñanza aun anclados en el siglo XX. También se entendiendo el problema desde un punto de vista desde los procesos de evaluación de la Historia, enfocados únicamente en la memoria del estudiante sin explotar otras facultades como la oralidad y la expresión corporal (retórica) (González González, 2018: 53-55). En coherencia con esta última cuestión también se ha insistido en la formación del profesor como origen del problema, el cual se ve enfrentado a una realidad en su facultad, pero al llegar al aula todo se vuelve más complejo creando discontinuidades y alejamientos entre profesor y estudiantado. Para solucionar esta situación se entiende que, por ejemplo, el aula no debe ser el único espacio de interrelación con el pasado, sino que fuera del recinto y, también, de los libros de texto tradicional se pueden llevar a cabo importantes avances en el aprendizaje de los saberes de la asignatura (García Luque y De la Cruz, 2018: 72-77). Aunque algunos estudios apuntan a que el profesor no solamente debe limitarse a utilizar distintos recursos y buscar diferentes escenarios de relación con el pasado con los estudiantes, sino empoderar intelectualmente de pensamiento autónomo a los futuros profesores con el objetivo que puedan generar conocimiento en el aula a través de sus propias experiencias docentes para así no caer una obsolescencia pedagógica (San Pedro, López y Suárez, 2018: 60-65).

Otra de las formas que se busca desde la didáctica de las Ciencias Sociales para acercar la asignatura (Historia, pero también la Geografía y otros saberes sociales) a los estudiantes es romper la dinámica profesor (emisor) y alumnos (receptores pasivos). La idea de algunos autores es cambiar esta tradicional dinámica de clase magistral por una más participativa, donde el estudiante entienda que no solamente que existan actividades participativas, sino que perciba que puede participar y que dicha acción puede llegar a ser valiosa para el resto de sus compañeros/as (Pineda-Alfonso, 2018: 80-87).

La implementación de diferentes formas narrativas en el aula como la novela en la asignatura de Historia también forma parte de la innovación en las clases, ya que puede fomentar la imaginación histórica en el estudiante, partiendo de una premisa algo discutible como lo es el afirmar que la Historia no es una narrativa (Pardo y Vidal-Abarca, 2018: 170-175). Pero no solamente utilizar la narratividad de forma pasiva, sino que también, y en la idea del impulso del pensamiento narrativo en el estudiante y el fomento de capacidades en torno a la escritura histórica (“reconstrucción del pasado”) a través de la escritura creativa como forma de aprendizaje-capacitación (Fernández-Rufete y Fernández-Rufete, 2018: 157-158; 160-166). Y en esta intencionalidad de incorporación de recursos e interacción entre contenidos, profesor y estudiantes también podríamos agregar la implementación del cine (narrativa audiovisual) fórum (desarrollo del pensamiento crítico oral) en la enseñanza de la Historia en aulas (González Valencia, 2015: 202-205).

Por último, he de destacar la existencia de esfuerzos académicos colectivos tanto en general (Ciencias Sociales) como de forma específica (Historia) por acercar los conocimientos del pasado a los estudiantes a través de las denominadas TIC (Tecnologías de la información y la comunicación) como medio de conexión eficaz entre contenidos, habitualmente aburridos, y estudiantes, habitualmente desconectados de contenidos que serían percibidos como poco o nada interesantes. En este sentido la informatización (recursos multimedia) no solo del aula, sino de la concepción propia de la enseñanza de la historia (Murcia, Tejedor y Lancheros, 2017: 215-217; 225; Miguel-Revilla, Sánchez-Agustí y Moro-Bengoechea, 2018: 69-72; 78-79; Bernal Acevedo, 2017: 54-56). Hay trabajos que apuntan directamente al acercamiento tanto del profesor (formación técnica) y del estudiante (aprendizaje) hacia una enseñanza de la Historia “virtual”, lo cual llevaría al estudiante a una experiencia de inmersión (o simulación histórica, siendo el estudiante el protagonista del relato histórico) que no tendría con los medios tradicionales (libro de texto, clases tradicionales, etc.) (Sánchez Agustí, 2004: 3-9; Egea, Arias y García, 2017: 37-38; Iturriaga Barco, 2015: 217-221; Bel Martínez y Colomer Rubio,2018: 243-249). El término que se suele utilizar para la implementación de juegos con la enseñanza es la de “gamificación”, un recurso TIC que ayudaría al docente con su trabajo y al estudiante con su formación interactiva con la asignatura de Historia (recreación histórica) (De la Calle y De la Montaña, 2015: 75-77).

Por otra parte, la cuestiones de fondo en la enseñanza de la Historia, es decir, que intervienen el contenido, se desarrollan en cuanto a la crítica de los contenidos (a diferentes niveles, unos más moderados y otros más incisivos) y la defensa de la disciplina Historia como dispositivo fundamental en la educación de la ciudadanía. La crítica a los contenidos (itinerarios/currículos) de Historia está ligada a los “fines” de la Historia, en este caso, en el campo de la educación. Ambos elementos están insertos en un debate fundamental y es sobre si la enseñanza escolar de la Historia debe aceptar que el mundo está cambiando o, por el contrario, insistir en que los futuros ciudadanos deben continuar rigiéndose bajo un reformismo educativo dentro del marco de las tradicionales Historias nacionales y universal-eurocéntricas. Hemos insistido también en que estas Historias tuvieron su razón de ser durante el siglo XIX y, de forma más importante, en el siglo XX, pero lo que se está cuestionando ahora desde la didáctica de la Historia es precisamente si se debería reflexionar sobre el auge de los nuevos historicismos y positivismos en los contenidos de Historia escolar y de hacer algo al respecto ante un mundo cambiante, móvil, complejo y diverso (Parra Monserrat, 2015: 38-39; Pérez Garzón, 2008: 40-42). Al mismo tiempo, este debate queda ligado al todavía vigente problema de los subjetivismos versus objetivismos; si efectivamente el historiador/a debe reconocer su subjetividad (interpretación de las fuentes) en post de una intersubjetividad (consensos historiográficos) o bien, optar por una suerte de autorepresión interpretativa (anular el sujeto-historiador en la obra historiográfica) con la finalidad de conseguir una objetividad en la enseñanza de un pasado monolítico (búsqueda de la verdad en la Historia; reconstrucción del pasado como fin de la historiografía).

“¿Qué Historia para el siglo XXI?”, se preguntaba el historiador catalán Josep Fontana en un artículo suyo del año 2006. Él nos da a entender que la Historia que necesita el nuevo siglo no es la Historia de las guerras y los conflictos bélicos, ni tampoco de la enseñanza tradicional de lo que Fontana denomina “biografía de los Estados”, los cuales presentarían una Historia de progreso inevitable y lógico (Fontana, 2006: 5-7). Las posturas como la Fontana, que estimulan una enseñanza una Historia más social y enfocada por y para la sociedades y no al servicio del poder del Estado (“biografías de los Estados”) tendrían que pasar entonces, para muchos historiadores/as, por una Historia en la cual se visibilizaran viejos y nuevos actores, como las mujeres y diferentes mayorías o minorías étnicas. Así pues, se parte de la constatación de que la enseñanza de la Historia tradicional ofrece un relato por y para el Estado, donde los actores son hombres, blancos, heterosexuales y occidentales (Ortega Sánchez, 2018: 13-14). Dichos actores serán protagonistas de los cambios y las principales transformaciones de la nación, dejando invisibilizada a la otra mitad de la población (machismo/androcentrismo) (Miralles y Belmonte, 2004: 8-9) y a diferentes actores por su color de piel (racismo) (Rosa Ribeiro, 2013: 283-284; 295), orientación sexual (homofobia) (Tournier, 2004: 13-14; 271-275) o procedencia geográfica (historia eurocéntrica/xenofobia). En la actualidad, la lucha por introducir una diversidad de actores en la enseñanza de la Historia está vigente, provocando un cambio trascendental en lo que se cuenta y el impacto que este relato tiene sobre el estudiantado del siglo XXI, dando espacios a actores que normalmente no tienen espacios significativos en el relato histórico oficial. La diversidad en la enseñanza de la Historia pasa obligatoriamente por introducir a nuevos actores, pero no cayendo en la tradicional forma eurocéntrica y androcéntrica de hacerlo, sino dando voz a nuevas interpretaciones y enfoques plurales sobre los diferentes colectivos que hasta el momento han sido (y son) marginales o, sencillamente no existen, por ejemplo, en los libros de textos o en los currículos de Historia (Pagès y Sant Obiols, 2011: 131-136). La idea de una Historia que pueda conectar con “una ciudadanía global” (Pagès, Villalón y Zamorano, 2017: 163-165), conectaría perfectamente con la idea de una Historia feminista (Marina Cruz, 2010: 27-30) ya que estaríamos en consonancia con la otra idea mencionada por Fontana, es decir, de hacer de la Historia un saber más social y menos erudita y exclusiva.

**4. Conclusiones finales.**

En definitiva, y a modo de reflexión final, tanto “la forma” con “el fondo” deberían ir ligados en la enseñanza de la Historia o, por lo menos, esta es nuestra postura ante el debate ¿Qué deberíamos hacer con la enseñanza escolar de la Historia en el siglo XXI? Lo que sucede es que esto no siempre se desarrolla así, creándose caminos investigativos separados e inconexos. De esta manera se pierden valiosísimos aportes de nuevas formas de entender los pasados y de contenidos que estimulen el pensamiento histórico en la etapa escolar pero que, lamentablemente, no consiguen llegar al estudiante debido a la tradicional e ineficaz forma de impartir la asignatura de Historia (pedagogía/metodología innovadora) y, también, por falta de medios eficaces para hacer llegar dichos contenidos (falta de recursos tecnológicos/ falta de financiamiento).

Si damos le damos la vuelta a lo anterior, sucedería algo similar ya que podemos encontrarnos con muchísimo financiamiento, multiplicidad de ideas innovadoras pedagógicas y, al mismo tiempo, utilizando TIC’s ¿Qué sucedería entonces? Todo ese avance técnico-pedagógico iría destinado pues a seguir enseñando la misma Historia de siempre en un mundo que lleva cambiando a gran velocidad desde hace ya tiempo. Todo esto, por supuesto, necesita de una generación valiente y crítica de historiadores e historiadoras que no se sientan amenazados por “lo nuevo”, por el cambio en el quehacer de la Historia y de su razón de ser en el mundo. El autor de este artículo entiende que, si bien la disciplina de Historia es tremendamente relevante, necesita contar y colaborar con todas las disciplinas de pensamiento (interdisciplinariedad) con el objetivo último de poder escuchar, observar e interpretar de una forma más compleja lo que está sucediendo (adquisición de nuevas “sensibilidades interpretativas”). Y en la búsqueda de este objetivo fundamental, la enseñanza escolar de la Historia debe empoderar a los estudiantes, dotándoles de pensamiento auténtico y crítico, de retórica y de sensibilidad social, política y cultural. En definitiva, de diferentes capacidades orientadas en una mejor comprensión de “los presentes” a través de las diversas interpretaciones de “los pasados” para ayudarles a enfrentar los desafíos de un mundo donde nada parece lo que es en realidad.

Así pues, la Historia como asignatura y currículo oficial en los programas escolares es y ha sido parte esencial de una formación cívico-ciudadana específica, caracterizada por un ideal ciudadano que entienda el sistema político y social en el cual vive, es decir, sus derechos y deberes. Paralelamente a ello, y a diferencia de lo que solía suceder en el siglo XX, el discurso nacionalista no es tan evidente y se ha adaptado a los nuevos paradigmas de pluralidad social y diversidad cultural e identitaria existentes en el nuevo siglo. De esta forma el estudiante del siglo XXI debe gozar de una serie de contenidos considerados básicos (historia nacional) o parte de una “cultura general” (historia universal), pero al mismo tiempo gozando de una sensibilidad añadida que le permite tolerar, respetar y aceptar los nuevos desafíos en diferentes escenarios, tanto políticos y económicos, como sociales y culturales. El culmen de este perfil ideal de ciudadano será que este estudiante interiorice que debe participar en el sistema político y social tal y como dictan los márgenes legales. En los siguientes apartados veremos cómo los currículos de Historia actuales impulsan a los estudiantes a ser críticos y tener pensamiento propio, pero con condicionantes claros. El sistema político y social vigentes (el Estado-nación) tendría desafíos, pero sin ser susceptibles de críticas estructurales ni cambios que nos lleven a una transformación y, mucho menos, a procesos revolucionarios tal y como sucedieron a principios del siglo XIX.

Finalmente, estaríamos ante una enseñanza escolar de la Historia en pleno siglo XXI que seguiría atrapada bajo viejos relatos nacionalistas, donde impera la Historia de la nación y de la Europa occidental como baluartes del progreso y la modernidad. En este sentido aún no se ha superado el siglo XX, siendo la escuela del siglo XXI un instrumento de control social que, astutamente, pasa desapercibido para las mayorías sociales y principales líneas de pensamiento y debate educacional, centradas fundamentalmente en lo pedagógico. Quizás sea precisamente esta pista la que debamos seguir, ya que otra escuela y otra labor de la Historia y de las Humanidades es posible, un ejercicio que pasaría necesariamente por impulsar un cuestionamiento generalizado y a un nivel estructural (epistemológico y deontológico) tanto en la propia escuela como en la propia asignatura escolar de Historia.

Referencias

Bel Martínez, J. C., y Colomer Rubio, J. C. (2018). La construcción del pensamiento histórico en entornos digitales: creación y recreación por medio de la imaginación y la fantasía. En J. Monteagudo-Fernández, A. Escribano-Miralles y C. J. Gómez-Carrasco (Coord.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 241-254). Murcia: Editum.

Benejam, P., Pagès Blanch, J., Comes, P., y Quinquer, D. (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*, Barcelona: Horsori.

Bernal Acevedo, D. (2017). TIC y educación. Creación de mundos narrativos transmediáticos en proceso de aprendizaje. *Revista Luciérnaga-Comunicación, 9*(18), 52-60. **DOI:**[10.33571](https://doi.org/10.33571/rpolitec)

Carretero, M. y Voss, J. F. (2004). *Aprender y pensar la historia*, Buenos Aires: 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. [ISSN: 1995- 7785](http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/REVISTA39_art.-Carretero.pdf)

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). Buenos Aires: Paidós.

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. [DOI: 10.1174/113564008784490415](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/113564008784490415)

Carretero, M., y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En Carretero, M., y Borrelli (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 103-130). Buenos Aires: Paidós.

Carretero, M., y Castorina, J. A. (2010). Introducción. En Carretero, M., y Borrelli (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 9-27). Buenos Aires: Paidós.

De la Calle Carracedo, M. (2015). Tendencias innovadoras en la enseñanza de las ciencias sociales. Hacer visible lo invisible. En Hernández Carretero, A. M., García Ruíz, 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). Cáceres: Universidad de Extremadura, Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Egea Vivancos, Al., Arias Ferrer, L. y García López, A. J. (2017). Videojuegos, historia y patrimonio: primeros resultados de una investigación educativa evaluativa en educación secundaria. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (2), 28-40. [DOI: 10.6018/riite/2017/283801](https://revistas.um.es/riite/article/view/283801)

Fernández-Rufete Navarro, A. y Fernández-Rufete Navarro, M. (2018). Narrar la Historia a través de la escritura creativa: pensamiento narrativo en la enseñanza de la Historia. En Monteagudo-Fernández, J., Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. J. (Eds.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 157-168), Murcia: Editum.

Fontana, J. (2006). ¿Qué Historia para el siglo XXI?. *Analecta: revista de humanidades*, (1), 1-12. [ISSN 0718-414X](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2279642.pdf)

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 Ruíz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 67-78). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

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

González Valencia, J. A. (2015). Cine foro: una estrategia metodología para la enseñanza de las Ciencias Sociales en educación secundaria. En Hernández Carretero, A. M., García Ruíz, 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. 201-206). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hernández Cervantes, L. y Pagès Blanch, J. (2016). ¿Cómo enseñar historia y ciencias sociales en la educación preescolar?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *21*, (68), 119-140. [ISSN: 14056666](https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/63/63)

Iturriaga Barco, D. (2015). Enseñar Historia hacienda visible lo invisible a través de los videojuegos de Historia en secundaria. En Hernández Carretero, A. M., García Ruíz, 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. 2017-222). Cáceres: Universidad de Extremadura y Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Limón Luque, M. El fin de la historia en la enseñanza obligatoria. En Sánchez León, P. y Izquierdo Martín, Jesús (Coords.), *El fin de los historiadores. Pensar históricamente en el siglo XXI* (pp.87-111). Madrid: Siglo XXI.

Marina Cruz, L. (2010). La Historia en clave feminista. *Revista venezolana de estudios de la mujer*, *15*(34), 27-42. [ISSN 1316-3701](http://www.scielo.org.ve/pdf/rvem/v15n34/art02.pdf)

Miguel-Revilla, D., Sánchez-Agustí, M. y Moro-Bengoechea, J. M. (2018). Diseño y evaluación de un repositorio abierto de recursos didácticos para la enseñanza de la Historia reciente, *EDUTEC*, (64), 51-67. [DOI: 10.21556/edutec.2018.64.981](https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/981)

Miralles Martínez, P. y Belmonte Espejo, P. (2004). *Historiografía, historia de las mujeres y enseñanza de la historia en bachillerato*, Alicante:XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Murcia Castellanos, Y. C., Tejedor Estupiñan, M. L. y Lancheros Cuesta, D. Y. (2017). Impacto de una herramienta multimedial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia en el aula. *Revista de Medios y Educación*, (50), 211-228. [DOI: 10.12795/pixelbit.2017.i50.15](https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61761/37769)

Ortega Sánchez, 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. [DOI: 10.1344/ECCSS2018.17.2](http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss17/default.asp?articulo=1474)

Pagès Blanch, J. (2007). La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España. *Didáctica Geográfica*, *3*(9), 205-214. [ISSN: 0210-492-X](http://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/13/13)

Pagès Blanch, J. (2011). *Enseñar historia, enseñar a construir el futuro. ¿Qué nos enseña la historia acerca de cómo intervenir en la construcción del futuro?*, San Luis Potosí: *International Standing Conference for the History of Education*.

Pagès Blanch, J. 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). México, D. F: Bonilla Artigas Editores.

Pagès Blanch, J. y Santisteban Fernández, A. (2018). La enseñanza de la historia. *Historia y Memoria*, (17), 11-16 . [DOI: 10.19053/20275137.n17.2018.8283](https://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_memoria/article/view/8283/6749)

Pagés Blanch, J., 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. [DOI: 10.1590/2175-623661186](http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n1/2175-6236-edreal-42-01-00161.pdf)

Pagès Blanch, Joan, y Edda Sant Obiols, “¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia?”, *Historia y Memoria*, Núm. 3, 2011, pp. 131-136.

Pardo Máiquez, J. y Vidal-Abarca García, E. (2018). La narrativa histórica en el aula de educación secundaria. En Monteagudo-Fernández, J., Escribano-Miralles, A. y Gómez-Carrasco, C. J. (Coord.), *Educación histórica y competencias transversales: narrativas, TIC y competencia lingüística* (pp. 168-176). Murcia: Editum.

Parra Monserrat, 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 Ibáñez Domingo, M. (Coords.), *Ayer y hoy. Debates, historiografía y didáctica de la Historia* (pp. 38-41). Valencia: Asociación de Historia Contemporánea, Universitat de València.

Pérez Garzón, J. S. (2002). Usos y abusos de la historia, *Gerónimo de Uztariz*, (17-18), 11-24. [ISSN 1133-651X](https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/620400.pdf)

Pérez Garzón, J. S. (2008). ¿Por qué enseñamos geografía e historia? ¿Es tarea educativa la construcción de identidades?, *Historia de la educación*, *27*, 37-55. [ISSN: 0212-0267](https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/1596).

Pineda-Alfonso, 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 Ruíz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 79-88). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Plá, S. (2012). La enseñanza de la historia como objeto de investigación, *Secuencia*, (84), 163-184. [ISSN 2395-8464](http://www.scielo.org.mx/pdf/secu/n84/n84a7.pdf)

Pluckrose, H. (2002). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*, Madrid: Morata.

Prats Cuevas, J. (2010). En defensa de la Historia como materia educativa, *Tejuelo*, (9), 8-18. [ISSN-e 1988-8430](https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2450)

Prats Cuevas, J. (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). Lleida: Milenio.

Prats, J. (2001). *Enseñar historia. Notas para un didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.

Rosa Ribeiro, R. (2013). Letras negras, páginas brancas: as imagens do negro entre a historiografía e o ensino de história (Brasil, sefunda metade do século XX), *ETD*, *15*(2), 281-299. [DOI: 10.20396/etd.v15i2.1283](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1283)

San Pedro Veledo, M. B., López Manrique, I., Suárez Suárez, M. A. (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 Ruíz, C. R. y Sánchez Agustí, M. (Eds.), *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 57-66). Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid.

Sánchez Agustí, M. (2004). Redefinir la historia que se enseña a la luz de las TIC. Un análisis sobre nuevas maneras de aprender Roma. Alicante: *XV Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*.

Serrano, S. (2014). Enseñanza de la historia e identidad nacional: Un vínculo a historizar desde la experiencia chilena, 1850-1930, *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, (15), 209-222. [DOI: 10.24908/eoe-ese-rse.v15i0.5340](https://ojs.library.queensu.ca/index.php/encounters/article/view/5340)

Todorov, T. (2000). *Los abusos de la Memoria*, Barcelona: 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*. Barcelona: Ediciones Robinbook.

Cómo citar este artículo